Міністерство освіти і науки України
Житомирський державний університет імені Івана Франка

ПРОФЕСІЙНА ПІДГОТОВКА ФАХІВЦІВ У СИСТЕМІ НЕПЕРЕРВНОЇ ОСВІТИ

ЗБІРНИК НАУКОВИХ ПРАЦЬ

Житомир
2015

УДК 378.2
ББК 74.4
П 84

Рекомендовано до друку Вченою радою
Житомирського державного університету імені Івана Франка
від 27 березня 2015 року, протокол № 8

РЕЦЕНЗЕНТИ:

***Антонова О.Є.*,** доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри педагогіки Житомирського державного університету імені Івана Франка.

Корінна Л.В., кандидат педагогічних наук, доцент, директор КЗ "Житомирський обласний ліцей-інтернат для обдарованих дітей".

Сахневич І.Д., кандидат педагогічних наук, доцент, декан факультету мистецтв та менеджменту Житомирського інституту культури і мистецтв Національної академії керівних кадрів культури і мистецтв.

П 84 **Професійна підготовка фахівців у системі неперервної освіти :** збірник наукових праць / за заг. ред. д.п.н., проф. С. С. Вітвицької, к.п.н., доц. Н. М. Мирончук. – Житомир, 2015. – 380 с.

Збірник наукових праць вміщує матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції „Професійна підготовка фахівців у системі неперервної освіти". У збірнику представлено такі аспекти досліджуваної проблеми: модернізація змісту, форм та методів навчання фахівців у системі неперервної освіти; психолого-педагогічні основи формування особистості в освітньо-виховному середовищі навчального закладу; історичні аспекти розвитку культурно-освітніх явищ у світовому просторі.

Адресовано широкому загалу освітян, науковцям, викладачам, аспірантам, студентам вищих навчальних закладів.

УДК 378.2
ББК 74.4

© ЖДУ ім. І. Франка, 2015.

ЗМІСТ

ПЕРЕДМОВА (*Вітвицька С.С.)* 9

РОЗДІЛ 1. МОДЕРНІЗАЦІЯ ЗМІСТУ, ФОРМ І МЕТОДІВ НАВЧАННЯ ФАХІВЦІВ У СИСТЕМІ НЕПЕРЕРВНОЇ ОСВІТИ

Колесник Н.Є. Неперервна професійна освіта майбутніх учителів початкової школи до формування предметно-перетворювальної компетентності учнів…….... 12
Амрахова І. Тестування як метод оцінювання знань, умінь, навичок студентів…….... 16
Барабаш Н., Дяченко Н.М. Категорії системи жіночих образів в українських народних чарівних казках……. 19
Бондарчук Т. Інтерактивні методи навчання у навчально-виховному процесі ВНЗ……. 22
Бочко С.М. Діяльність дошкільного навчального закладу в режимі інноваційного розвитку…….. 25
Вакуліна Ю., Пультер С.О. Особливості використання технологій розвивального навчання при викладанні літературознавчих дисциплін у ВНЗ І –ІІ рівнів акредитації……..... 29
Василюк Я. Технологія особистісно зорієнтованого навчання у вищому навчальному закладі……..... 31
Васильчук К., Єремеєва В.М. Застосування комунікативних засобів на уроках фізичної культури……..... 35
Вербило Ю., Юрчук О.О. Постать Юрія Тарнавського у контексті авангардної літератури……..... 37
Верещак Л. Особливості розвитку когнітивної сфери дошкільника із загальним недорозвитком мовлення…….. 40
Вознюк Ю.М. Міжпредметні та інтегровані зв'язки у медсестринській освіті…….. 43
Войціцька Л., Домінська К., Вітвицька С.С. Самостійна робота студентів у ВНЗ……..... 46
Волощук Г., Сбруєва А.А. Казка як засіб творчого розвитку молодших школярів……..... 49
Ворошило Т., Алексєєнко Ю., Вітвицька С.С. Розвиток інформаційних компетентностей викладачів ВНЗ……... 53
Галькевич М., Березюк О.С. Методика роботи над казкою на уроках…….. 56
Глушенко В., Антонова О.Є. Дидактичні засади застосування інтерактивних технологій навчання у початковій школі……..... 58
Головенко М., Дубасенюк О.А. Формування моральних якостей учнів початкової школи в процесі навчання……... 62
Головня М., Павлушкіна О., Вітвицька С.С. Контроль і оцінювання навчальних досягнень студентів природничого факультету……..... 67
Горбан М., Чайковська В.Т. Паратекст у творчості Т. Г. Шевченка…. 71

Грузда І. Вальдорфська педагогіка в сучасній початковій школі України……. 74
Дубівка В.Г. Використання інноваційних технологій на заняттях з правил дорожнього руху…… 77
Загарія О., Сбруєва А.А. Значення психологічного аспекту ”шкільної зрілості“ дитини шестирічного віку для якісної побудови навчально-виховного процесу…….. 80
Іщук О., Березюк О.С. Формування інтелектуальних умінь учнів початкової школи засобами етнодидактичної гри……... 84
Кобильник В. Методичний супровід професійної діяльності молодих спеціалістів загальноосвітніх навчальних закладів……. 87
Кравцова А., Гримашевич Г.І. Назви закладів освіти м. Житомира……. 91
Кримчак К., Вітвицька С.С. Тести та тестові завдання як форма підвищення якості знань, умінь та навичок студентів вищого навчального закладу…… 95
Крутюк Н.Т. Етнопедагогічна компетентність як складова етнопедагогічної культури майбутніх фахівців соціономічних професій……... 97
Мельник О.Ф. Компетентнісний підхід у системі підготовки спеціалістів техніків-технологів виробництва харчової продукції в процесі вивчення природничих дисциплін……... 100
Михаляк Т., Ковальчук В.А. Формування в учнів початкової школи позитивної мотивації до навчально-пізнавальної діяльності на уроках читання…….. 105
Москальова О., Ковальчук В.А. Використання інформаційно-комунікаційних технологій у розвитку творчих здібностей учнів початкової школи……..... 107
Новікова Т.О., Усатий А.В. Метод проектів як один із найпопулярніших та ефективних методів, що застосовуються на уроках української мови та літератури…….. 111
Осадчук Я. Деякі аспекти підготовки учнів початкової школи до самостійної роботи……... 114
Остапчук О.В. Порівняльний аналіз педагогічної підготовки магістрів ЖДУ ім. І.Франка, Вінницького державного педагогічного університету і Національного педагогічного університету ім. М.П. Драгоманова…….. 117
Петришина С., Єремеєва В.М. Деякі аспекти індивідуального підходу до вивчення іноземної мови дітьми шестирічного віку……..... 122
Печенюк Н., Мирончук Н.М. Інтерактивні методи у навчально-виховному процесі вищого навчального закладу……. 124
Плотницький Я.В., Кривонос О.М. Методи тестування програмних систем……... 127
Подолянко О.В., Мирончук Н.М. Порівняльний аналіз змісту науково-освітніх програм бакалаврів, спеціалістів, магістрів…… 129

Прищепа М., Шевцова Л.С. Культурологічний підхід до викладання української мови…….. 134
Пудрій Н. Реалізація ключової компетентності вміння вчитися засобами впровадження інтерактивних методів навчання в початковій школі……. 136
Руденко К., Мирончук Н.М. Ігрові технології навчання у вищому навчальному закладі……. 140
Сандалюк О., Єршов В.О. Творча особистість І.Ф. Живагіна..... 143
Слюсарчук В., Копетчук В.А. Роль інформаційно-комунікаційних технологій у навчально-виховному процесі початкової школи…….. 145
Ткачук О.П. Роль художньої літератури в моральному вихованні дошкільників…… 148
Федорова В., Дубасенюк О.А. Педагогічні умови розвитку художньої обдарованості молодших школярів у навчальній та позаурочній роботі засобами оригамі…….. 151
Шевчук І. Організація самостійної роботи студентів……..…….... 157
Шпичко І.О. Тренінг як засіб формування соціальної компетентності……. 161
Яскевич А. Ю., Юрчук О. О. Мотив сну в прозі Володимира Даниленка……..... 165

РОЗДІЛ 2. ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ ОСНОВИ ФОРМУВАННЯ ОСОБИСТОСТІ В ОСВІТНЬО-ВИХОВНОМУ СЕРЕДОВИЩІ НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ

Мирончук Н.М. Основні аспекти самоорганізації навчально-професійної діяльності майбутніх викладачів……..... 168
Сахневич І.Д. Гармонійне виховання особистості студента у вищому навчальному закладі……. 172
Богач Т., Левківський М.В. Формування гуманістичних взаємин дітей з дитячих будинків у позаурочній діяльності…… 178
Бойко І.І. Професіогенез: професійна ідентичність та психологічний супровід професійного становлення особистості студента в умовах вузівської освіти……... 181
Билина Л., Мирончук Н.М. Особливості адаптації студентів першого курсу медичного коледжу до життєдіяльності у навчальному закладі.. 188
Бовсуновська М.О., Вітвицька С.С. Оцінювання студентами діяльності куратора академічної групи у вищому навчальному закладі..... 193
Барабаш А., Федорова М.А. Виховання моральних почуттів у дітей старшого дошкільного віку в ігровій діяльності……... 196
Бокша А., Дубравська Н.М. Формування у молодших школярів мотивації до навчальної діяльності…… 199
Висоцька Ю., Єремеєва В.М. До проблеми формування

здоров'язбережувальної компетентності учнів початкової школи……. 202
Гавриловський С. Культура спілкування викладача вищого навчального закладу зі студентами…… 204
Герасимчук І., Сидорчук Н.Г. Розвиток фізичної активності учнів початкової школи на уроках хореографії…….. 207
Глівінська О., Мирончук Н.М. Соціальна адаптація студентів перших курсів до навчання у ВНЗ…… 209
Господарчук М., Дубасенюк О.А. Педагогічна взаємодія сім'ї й школи у моральному вихованні молодших школярів……..... 215
Грубська Ю. Виховний вплив літератури на особистість студента…… 220
Жека Т. Мовленнєва культура викладача вищого навчального закладу……... 224
Кісіль В., Антонова О.Є. Особливості взаємодії вчителя початкових класів з батьками учнів, які мають одну дитину……... 228
Кобилинська В., Мирончук Н.М. Особливості взаємодії викладача вищого навчального закладу зі студентами…….. 231
Ковальчук К. Педагогічна етика як важлива компонента професійної культури викладача ВНЗ……. 234
Колесник Т., Мирончук Н.М. Проблеми адаптації студентів першого курсу до нової системи навчання…… 238
Костюченко В., Волкова А., Вітвицька С.С. Ціннісні орієнтації сучасних студентів……... 241
Кравцова О., Сімон Л., Вітвицька С.С. Роль і функції куратора у вищому навчальному закладі……..... 244
Кузьменко Г., Березюк О.С. Формування естетичних цінностей учнів початкових класів засобами народної іграшки……. 248
Купчук І. Педагогічне спілкування викладача вищого навчального закладу…….. 253
Кучерук Н.М. Специфіка педагогічної діяльності викладачів коледжу……. 255
Лагута А.В. Еко-дитинство – можливості використання «Вальдорфської педагогіки» у вихованні дітей дошкільного віку…….. 259
Лагута А.В., Чернецька В.О. Екологічні акції як форма здійснення екологічного виховання студентів коледжу……..... 262
Левків С.П. Учення В.І. Вернадського про ноосферу в контексті основоположних ідей громадського екологічного руху……..... 265
Машевська О.І. Національне виховання сучасного студентства…….. 269
Миржиєвська В., Вітвицька С.С. Студентство як соціальна група: історико-педагогічний аспект……..... 273
Науменко О., Мирончук Н.М. Соціальна адаптація студентів першого курсу…….. 276
Нехрещенюк В., Мирончук Н.М. Комп'ютерна ігроманія: організація дозвілля чи залежність?..... 279
Олійник Ю. Традиції родинного виховання в різні періоди розвитку суспільства……..... 282

Орашкевич Т., Мирончук Н.М. Зміст та форми виховної роботи куратора академічної групи…… 286
Розквас В. Гуманістична спрямованість особистості викладача у процесі навчання психології…….... 290
Старостіна К. Особливості стресостійкості в професійній діяльності викладача ВНЗ……. 293
Ущапівська О., Танська В.В. Естетичне виховання дітей дошкільного віку в процесі спостережень за об'єктами природи…..... 297
Чайка М., Кучерук С., Вітвицька С.С. Правова свідомість студентів вищих навчальних закладів……..... 301
Шевчук К., Мирончук Н.М. Організація дозвілля студентів…….. 303
Шермер М.І. Правові аспекти організації навчання дітей із особливими потребами у загальноосвітніх навчальних закладах…….. 306
Шклярук О., Мирончук Н.М. Мотиви вибору педагогічної професії студентами університету……. 313

РОЗДІЛ 3. ІСТОРИЧНІ АСПЕКТИ РОЗВИТКУ ОСВІТНЬО-КУЛЬТУРНИХ ЯВИЩ У СВІТОВОМУ ПРОСТОРІ

Бугаревич О., Титаренко В.М. Назви урядових осіб у Луцькій замковій книзі 1560 – 1561 років…….. 316
Вознюк О., Титаренко В.М. Лексичні формули на позначення злочинних дій та правопорушень у житомирських актах за 1590 рік……..... 319
Волков Р. Досвід підготовки магістрів в Україні й у США: порівняльний аналіз……..... 321
Гавриловський І., Ярмошик І. І. Культурно-релігійна діяльність Петра Конашевича-Сагайдачного……..... 328
Головченко Т., Сидорчук Н.Г. З історії початкової освіти на Поділлі (середина XIX – початок XX століття)…… 332
Данилюк Ю. Постать Петра Дорошенка в українській історіографії XVIII – першої половини XIX ст…….. 334
Дворецька Л., Ярмошик І. І. Державницький напрям в українській історіографії…… 338
Думанський Б., Ярмошик І. І. Основні сюжети та легенди римських денаріїв…… 341
Колеснік Л., Мирончук Н. М. Просвітницька діяльність Х. Д. Алчевської…….. 345
Кючюк Дж. Система забезпечення якості підготовки учителів у Республіці Туреччина (кінець XX – початок XXI століття)…….. 347
Лаговський Р., Жуковський О. І. Південний Крим у міжнародних відносинах першої половини XV ст…….. 351
Муравська А., Білобровець О. М. «Літературно–науковий вістник» за редакцією Д. Донцова (1922–1939 роки)…….. 355

Петровський Д., Стародубець Г. М. Причини виникнення духовно-лицарських орденів у епоху Середньовіччя…….. 358
Ражиєва Е., Натикач П. І. Історія досліджень скіфських курганів…… 361
Саносян А., Стародубець Г. М. Організація проведення рекрутських наборів…… 364
Тетера В., Міщук Г.А. Історіографія проблеми міжнародних відносин у Європі та Азії 20-30-х рр. XX ст…… 367
Троцька Н., Рудницька О. П. Правове регулювання дієздатності: зарубіжний досвід……. 370
Хомутовська Ю., Власюк І. М. Чесько-українські та словацько-українські міжнародні відносини на сучасному етапі…….. 373
Шемет А., Рафальська Т. Л. Окупаційний режим на Бердичівщині в 1941-1944 роках…… 377

ПЕРЕДМОВА

Провідною, найголовнішою ідеєю реформ освіти в Україні є її розвиток за принципом неперервності, що становитиме органічний комплекс державних, громадських і приватних освітніх установ, які забезпечать організаційну єдність додержання змістових стандартів освіти, що буде сприяти кращому відтворенню інтелектуального потенціалу та духовності суспільства, відродженню українських традицій історичної спадщини.

Концепція неперервної освіти була прийнята такими міжнародними організаціями, як ЮНЕСКО, Міжнародна організація праці (МОЦ), Рада Європи і Європейського економічного співтовариства (ЄЕС) та ін.

Очевидно, слід вважати, що неперервна освіта означає процес, який продовжується все життя; в ньому важливу роль відіграє інтеграція як індивідуальних, так і соціальних його аспектів. Це положення було основним у документі ЮНЕСКО "Вчитися, щоб жити" (1972 р.). Доповідь лягла в основу рішення ЮНЕСКО (1974 р.), яке визначило неперервність освіти як основний принцип реформування освіти. Освіта, яка є не тільки засобом, а й метою розвитку людини, повинна здійснюватися все її життя, охопити собою все суспільство. Центральною фігурою в освіті є людина, а головна мета – формування у неї умінь, необхідних для виконання різних функцій: набуття знань, самовираження, розвитку соціальних зв'язків і умінь діяти.

У "Національній доктрині розвитку освіти України у XXI столітті" визначені мета, пріоритети і принципи розвитку освіти. Головна мета української системи освіти – створити умови для розвитку і самореалізації особистості кожного громадянина України, здатного навчатися протягом усього життя.

Неперервна освіта реалізується через:

– забезпечення наступності змісту та координації освітньо-виховної діяльності на різних ступенях освіти, які функціонують як продовження попередніх і передбачають підготовку осіб для можливого переходу до наступних ступенів;

– формування потреби й здатності до самонавчання відповідно до інтелектуальних можливостей особистості;

– оптимізацію системи перепідготовки працівників і підвищення їхньої кваліфікації;

– створення інтегрованих навчальних планів та програм;

– зв'язок між середньою загальноосвітньою, професійно-

технічною, вищою школою та закладами післядипломної освіти;

– формування й розвиток навчально-науково-виробничих комплексів ступеневої підготовки фахівців.

Важливу підсистему в змісті неперервної освіти становить професійна освіта.

Провідними принципами державної політики у галузі професійної освіти є: пріоритет особистості у виборі й здобутті фахової освіти з метою задоволення особистих потреб; підвищення культурного й освітнього рівня громадян як найважливіший фактор демократичного розвитку України; суверенність прав особи у виборі навчального закладу, форм та рівня освіти й кваліфікації; інтеграція у світову систему освіти; неперервність освіти і наступність її рівнів; підтримка пріоритетних напрямів підготовки фахівців, фундаментальних і прикладних науково-методичних досліджень у системі професійної освіти.

В умовах формування ринкових відносин особливого значення набуває неперервна педагогічна освіта в Україні. Розробка і впровадження в Україні неперервної педагогічної освіти пов'язані з відходом від жорсткої централізації в традиційному для країни державному регулюванні освітньої системи, переключення в режим широкої гнучкої мережі освітніх послуг. Найважливіші проблеми неперервної педагогічної освіти пов'язані з інтеграцією усталеної освітньої системи і навчальних закладів нового типу, координацією й інтеграцією української освіти з світовим освітнім співтовариством.

Неперервна педагогічна освіта є системою взаємопов'язаних різнопланових за структурою і змістом діяльності компонентів, які задовольняють сучасну якісно-кількісну потребу освіти в кваліфікованих кадрах. Такими компонентами є цілепокладання, прогнозування і планування потреби в педагогічних кадрах; система довузівської професійної підготовки, яка включає профорієнтаційну роботу, педагогічні факультативи, школи юних педагогів, педагогічні класи тощо; педагогічні університети та інститути; система підвищення кваліфікації й перепідготовки педагогічних кадрів; самоосвіта; механізм управління.

Неперервна педагогічна освіта стала в наш час історичною необхідністю, від повноти усвідомлення і ступеня реалізації якої залежить подальший прогрес нашого суспільства. Освіта, побудована на принципі неперервності, найбільш повно відповідає природі високорозвиненої соціально-економічної формації. Вона є досконалою системою, заснованою на аналізі прогресивних тенденцій розвитку та

орієнтованою на майбутні запити суспільства у підготовці висококваліфікованих педагогічних кадрів.

В основу неперервної педагогічної освіти покладені такі принципи:

- гуманізації;
- системності (тобто неперервної зміни цілей і завдань окремих підструктур у системі) та наступності як відображення на кожному рівні освіти перспективних вимог наступних її ланок і системи освіти в цілому, розгляд кожного рівня освіти як моменту переходу від попереднього рівня до наступного (до майбутніх у цілому);
- індивідуалізації освіти, що передбачає розвиток здібностей для ефективної професійної реалізації особи (ретроспекція ідей Солона, Сократа, Платона), що вимагає не тільки специфічних форм, підходів і методів навчання, й своєрідного за характером і об'ємом змісту освіти;
- фундаментальності професійної психолого-педагогічної й методичної підготовки з підсиленням її методологічної спрямованості;
- фундаментальності спеціальної загальнонаукової підготовки спеціаліста з підсиленням її професійної практичної спрямованості;
- оновлення змісту і форм навчання, вироблення у майбутніх педагогів гнучкої, варіативної системи знань, навичок і умінь навчально-виховної діяльності в школі, трудовому колективі, довільному соціальному середовищі.

Означені проблеми прямо чи опосередковано розглянуті на Всеукраїнській науково-практичній конференції "Професійна підготовка фахівців у системі неперервної освіти", а також у процесі науково-дослідницької та науково-методичної діяльності викладачів, аспірантів, магістрантів і подані у збірнику наукових праць.

Збірник наукових праць "Професійна підготовка фахівців у системі неперервної освіти" адресований широкому загалу освітян, науковцям, викладачам, аспірантам, магістрантам, студентам вищих навчальних закладів, педагогічним працівникам.

Вітвицька С.С., *доктор педагогічних наук, професор,*
професор кафедри педагогіки Житомирського
державного університету імені Івана Франка

РОЗДІЛ 1. МОДЕРНІЗАЦІЯ ЗМІСТУ, ФОРМ І МЕТОДІВ НАВЧАННЯ ФАХІВЦІВ У СИСТЕМІ НЕПЕРЕРВНОЇ ОСВІТИ

Н. Є. Колесник, *кандидат педагогічних наук, доцент*
(Житомирський державний університет імені Івана Франка)

НЕПЕРЕРВНА ПРОФЕСІЙНА ОСВІТА МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ ДО ФОРМУВАННЯ ПРЕДМЕТНО-ПЕРЕТВОРЮВАЛЬНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ УЧНІВ

Нині в усіх європейських країнах і в Україні відбувається процес оновлення вищої освіти. Суспільству потрібні фахівці нової формації, активні, творчі мислячі, здатні до самостійного пошуку наукової інформації та застосування наукових знань на практиці. Вітчизняні та зарубіжні вчені справедливо вважають, що перспективним підходом у неперервній професійній підготовці фахівців, яку треба навчити діяти активно і конструктивно, є міждисциплінарний підхід, який сприятиме модернізації традиційного підходу. Побудова системи професійної освіти майбутніх учителів початкової школи до формування предметно-перетворювальної компетентності учнів базується на міждисциплінарному підході, який заснований на взаємозв'язку системного, комплексного, інтегративного, компетентнісного, особистісно-діяльнісного, гуманістичного, технологічного та прогностичного підходів, на методологічних принципах неперервності та багаторівневості.

Метою нашої статті є розкрити особливості неперервної професійної освіти майбутніх учителів початкової школи до формування предметно-перетворювальної компетентності учнів.

Вагомий вплив на розвиток і популяризацію концепції неперервної освіти в нашій країні набули праці вітчизняних учених: В. Андрущенка, Н. Баловсяк, В. Даниленка, К. Левківського, Т. Левченко, Е. Лузік, С. Сисоєвої. У числі зарубіжних дослідників, які зробили вагомий внесок у розробку теорії неперервної освіти, необхідно відмітити П. Шукла (Індія), Ф. Джессапа і А. Менсбріджа (Англія), Д. Кідда (Канада), А. Корреа (Бразілія), А. Кропли (Австралія), Д. Філліповича (в минулому Югославія), Х. Фрезе (Нідерланди), Ч. Хюммеля (Швейцарія).

Уперше поняття «неперервна освіта» сформувалося у 1968 році під час генеральної конференції ЮНЕСКО. У своїй книзі «Учитися бути» комісія ЮНЕСКО дає визначення розуміння неперервної освіти – «усі форми, моменти і прояви освітнього акту» [4, с. 163].

Концепція неперервної освіти, тобто навчання людини протягом усього її свідомого життя, її організація і розвиток прийшлися на другу половину XX століття й були зумовлені, зі слів С. Змеєва, «виникненням необхідних соціально-економічних, наукових, особистісних передумов для того, щоб ідея безперервної освіти набула свого насправді історичного

значення для людини і суспільства та певного втілення в реальну дійсність» [2, с. 24].

У контексті неперервної системи освіти Я. А. Коменський передбачав появу пренатальних шкіл, шкіл раннього дитинства, шкіл для підлітків та юнацтва, шкіл для молодих дорослих, для людей зрілого та похилого віку, в яких переважають мудрість, життєвий досвід. Повага до людського життя, турбота про її збереження й удосконалення – головна ідея, що пронизує всі щаблі "життєвої школи".

Отже, поняття «неперервна освіта» – це інтегральне поняття, яке відрізняється багатим семантичним змістом і містить певну сукупність суспільних, особистісних та професійних інтересів людини, які формуються та розвиваються тільки за умови поєднання базового, додаткового навчання та самоосвіти. Дотримання цих умов безперервної освіти забезпечує всебічний розвиток особистості, збагачення її творчого потенціалу і можливостей, реалізацію здібностей та набуття компетенції.

Необхідність суспільства у кваліфікованих фахівцях, здатних до розвитку професійно важливих якостей, вимагає від освіти більш ретельно підходити до вирішення завдання підвищення якості професійної освіти, підготовки майбутніх учителів початкової школи нового покоління, які повинні вміти працювати в умовах розвитку інформаційного суспільства. На наш погляд, професійна освіта виконує функцію не тільки засвоєння спеціальних знань, але й розвитку та відтворення особового культурного прошарку, елементом якого є і власне майбутній учитель початкової школи.

У загальній теорії неперервної освіти бере свій початок ідея системи неперервної професійної освіти, яка є багатовимірним поняттям, де її розвиток є одним із пріоритетних напрямків у сучасній системі освіти. В енциклопедії освіти неперервна професійна освіта визначається як постійний творчий розвиток і вдосконалення кожної людини протягом усього життя шляхом взаємодії між знаннями, що здобуті на початкових етапах освіти, і знаннями, здобутими на подальших етапах, а також взаємодія між теоретичними та практичними знаннями, що підтверджуються компетентністю в подальшому їх практичному використанні. Вона охоплює базову професійну і подальшу освіту, передбачає послідовне поєднання навчальної й професійної діяльності в освітніх закладах, професійне самовдосконалення на різних життєвих етапах [1, с. 515].

В аспекті нашої проблеми мета сучасної неперервної професійної освіти – це не тільки підготовка майбутніх учителів початкової школи до формування предметно-перетворювальної компетентності учнів, але й розвиток творчої особистості вчителя початкових класів, здатної до нестандартного вирішення професійних завдань у певній діяльності та саморозвитку, розширення їх професійної й соціальної компетентності та підвищення загальної культури.

Система підготовки майбутніх учителів початкової школи відрізняється великою кількістю унікальних особливостей, які потребують конкретизації та систематизації. Система підготовки майбутніх учителів початкової школи сьогодні, в першу чергу, потребує науково-теоретичного обґрунтування та визначення базової концепції стратегічного розвитку, яка охоплює зміст і процес навчально-методичної підготовки, її організаційно-педагогічного супроводження навчально-виховного процесу. Проблема підготовки майбутніх учителів початкової школи – ключова ланка в загальному ланцюжку державного, суспільного та особистісного розвитку. Підготовка майбутніх учителів початкової школи у Житомирському державному університеті імені Івана Франка відбувається на основі єдності загальної, професійної й культурологічної освіти за рахунок інтеграції та диференціації загальної й професійної освіти. У центрі уваги нашого дослідження знаходиться багаторівнева підготовка майбутніх учителів початкової школи. Проведений нами аналіз дозволяє констатувати, що професійна освіта у галузі педагогічної освіти в цілому була спрямована на навчання й виховання молодших школярів, а не на задоволення потреб й інтересів окремої особистості. І тільки поява й розвиток поняття неперервної освіти, у розумінні освіти через усе життя, з формуванням нової парадигми освіти, де в центр поставлена особистість з її можливостями й інтересами, забезпечили необхідність перегляду змісту освіти, в тому числі, професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи.

Реальна потреба українського суспільства в інтенсивному розвитку творчого потенціалу кожної людини зумовлює підвищення ролі у цьому процесі педагога. Особливе місце у системі формування творчої особистості посідає початкова школа, де закладається фундамент усієї системи пізнання. Саме педагог має навчити дітей молодшого шкільного віку самостійно мислити, розкривати можливості для розвитку творчого потенціалу, фантазії, інтуїції, відчуття, сприйняття мистецтва, художньо-естетичної діяльності.

Теорія і практика навчання у вищій школі довели необхідність повністю відмовитися від уявлень про навчально-виховний процес як процес повідомлення і передачі інформації. Роль викладача не в тому, щоб ясніше, зрозуміліше, емоційніше, ніж у підручнику, повідомити студенту інформацію про норми поведінки і зміст професійної діяльності, а в тому, щоб стати організатором навчально-виховного процесу, в якому студент є активним суб’єктом власного професійного становлення, допомогти студенту самому формувати професійну свідомість. Для цього потрібна науково і методично обґрунтована педагогічна технологія, що включає опис та регламентацію дій викладача і студента, засоби самопізнання і професійного самовдосконалення, методику їх використання для досягнення навчально-виховних цілей. Прагнення педагогів до надійності,

результативності навчально-виховного процесу привело до обґрунтування різноманітних педагогічних технологій.

В основу підготовки майбутніх учителів початкової школи до формування предметно-перетворювальної компетентності учнів нами покладені «Концепція полікультурного виховання» та «Концепція естетичного виховання молоді в умовах відродження української національної культури». Останнім часом у соціально-педагогічній науці в змісті поняття «полікультурного виховання» з'являється аспект навчання міжетнічного взаєморозуміння, усвідомлення себе частиною цілого, формування крос-культурної свідомості, під якою розуміється не лише діалог культур, а й сприймання етнопсихологічних відмінностей і менталітету протилежної сторони, а також відзначено, що нові підходи мають бути в епіцентрі відродження національної культури.

Підготовка майбутніх учителів початкової школи до формування предметно-перетворювальної компетентності учнів у процесі вивчення дисциплін художньо-естетичного циклу ґрунтується на таких концептуальних ідеях: інтеграція психолого-педагогічних дисциплін і предметів естетичного циклу; інтенсифікація процесу навчання за допомогою інтерактивних форм і методів; рефлексивна основа навчання і учіння, детермінована взаємозв'язком об'єктивних і суб'єктивних умов.

Технологізація професійного розвитку майбутніх учителів початкової школи до формування предметно-перетворювальної компетентності учнів вимагає вирішення ряду специфічних завдань: здійснити ретроспективний аналіз підготовки майбутніх педагогів до організації художньо-технічної творчості молодших школярів; визначити його значення у професійній підготовці та діяльності педагога й відповідність нинішнього стану цілям і завданням сучасної школи; модернізувати зміст викладання художньої праці та систему професійної підготовки студентів вищих навчальних закладів; визначити рівні готовності студентів до організації художньо-технічної діяльності молодших школярів; розробити технологічну модель підготовки майбутніх учителів початкової школи до формування предметно-перетворювальної компетентності учнів та експериментально її перевірити; забезпечити наступність у професійній підготовці та розвитку.

Реалізація вказаних вище мети і завдань відбувається як у традиційних формах організації навчально-виховного процесу (лекції, семінарсько-практичні, лабораторні заняття з мистецьких дисциплін та методики їх викладання), так і в процесі організації різноманітних видів самостійних робіт студентів (виконання різного роду завдань, написання рефератів, курсових і дипломних робіт тощо); технологій професійного розвитку (організація практичних занять з виробленням вмінь і навичок рефлексивних дій, самопізнання і самовдосконалення; підготовки та конструювання основ професійно-педагогічного спілкування; розвиток вмінь прогнозувати та коректувати зміст художньо-педагогічної діяльності) [3, с. 87].

Таким чином, важливим завданням підготовки майбутніх учителів початкової школи до формування предметно-перетворювальної компетентності учнів є піднесення їх спроможності осмислювати, досліджувати, узагальнювати проблемні питання, бачити перспективу в умовах швидких змін, а також формування таких якостей, як: висока моральність, особистісна відповідальність, внутрішня свобода, налаштованість та максимальну самореалізацію, здатність досягати високої мети раціональним шляхом і коректними засобами. Так підготовка майбутніх учителів початкової школи до формування предметно-перетворювальної компетентності учнів, загальний рівень їх професійної майстерності залежить від комплексного підходу до побудови змісту професійної підготовки, виокремлення вагомих професійних знань, умінь, навичок, що сприяють оволодінню змістовою і процесуально-діяльнісною сутністю діяльності майбутніх учителів початкової школи; забезпечення інтегративних міждисциплінарних зв'язків у формуванні предметно-перетворювальної компетентності учнів, розробці та впровадженні адаптованих форм і методів навчання.

Список використаних джерел

1. Задорожна Н. Т. Медіа-освіта / Задорожна Н. Т., Кузнецова Т. В. // Енциклопедія освіти / Акад. пед. наук України; гол.ред. В. Г. Кремень К. : Юрінком Інтер, 2008. – 1040 с.

2. Змеев С. И. Технология обучения взрослых / С. И. Змеев. – М. : Издательский центр «Академия», 2002. – 126 с.

3. Колесник Н.Є. Система підготовки майбутніх учителів початкових класів до організації художньо-технічної творчості учнів: монографія. – Житомир : Вид-во ЖДУ, 2008.– 291 с.

4. Apprendre a être. – Paris : UNESCO, 1972. – 202 p.

***Ірина Амрахова**, магістрант природничого факультету*
(Житомирський державний університет імені Івана Франка)

ТЕСТУВАННЯ ЯК МЕТОД ОЦІНЮВАННЯ ЗНАНЬ, УМІНЬ, НАВИЧОК СТУДЕНТІВ

Перевірка та оцінка знань, умінь і навичок учнів є важливим структурним компонентом процесу навчання та відповідно принципів систематичності, послідовності й міцності навчання повинна здійснюватися протягом усього періоду навчання. Оцінка знань і вмінь учнів є важливою ланкою навчального процесу, правильна постановки якого визначає успіх навчання. Одним із основних елементів оцінки якості освіти є контроль знань. Погана організація контролю знань може стати однією з причин зниження якості освіти.

Процес контролю – це одна з найбільш трудомістких і відповідальних операцій у навчанні, пов"язана з гострими психологічними ситуаціями як

для студентів, так і для викладача. З іншого боку, його правильна постановка сприяє поліпшенню якості підготовки фахівців.

Тестування вважається способом ефективної перевірки результатів навчання чи ступеня готовності до тієї чи іншої діяльності. Широке впровадження тестування обумовлене двома особливостями тестів:

- високою технологічністю перевірки результатів тестування;
- незалежністю результатів тестування від суб'єктивної думки тих, хто перевіряє.

Варто зазначити, що тести постійно привертали увагу науковців. Найбільш вивчено тестування за кордоном (Р. Дюбуа, Г. Ченс, А. Анастазі, Д. Доббін, Г. Міллер). Менше ця проблема була розроблена у вітчизняній педагогіці. Проте за останнє десятиліття багато публікацій з проблеми тестування з'явилося як в Україні (О. Ляшенко, І. Булах, О. Локшина, Ю. Романенко, М. Олійник та ін.) так і, звичайно, в Росії (В. Каднєвський, В. Аванесов, В. Ким, А. Майоров, В. Хлєбников) [1].

Мета статті – з'ясувати завдання тестування як методу контролю знань, умінь та навичок студентів та виявити ставлення студентів до такого методу контролю.

Тести – це досить короткі стандартизовані чи не стандартизовані проби, іспити, що дозволяють викладачам за порівняно короткі проміжки часу оцінити результативність пізнавальної діяльності студентів, тобто ступінь і якість досягнення кожним студентом цілей навчання.

Тести досягнень призначені для того, щоб оцінити успішність оволодіння конкретними знаннями або окремими розділами навчальних дисциплін з метою визначення ефективності програм, підручників і методів навчання, особливостей роботи окремих викладачів, педагогічних колективів і т. д.

Тест складається з великої кількості завдань, обов'язковою умовою є досить повне, вичерпне визначення змісту дисципліни [1].

Тест як система завдань специфічної форми і відповідного змісту є науково обґрунтованим інструментом оцінювання знань, умінь і навичок студентів, допомагає здійснювати індивідуальний контроль результатів навчання кожного з них, мобільно керувати навчально-виховним процесом. Порівняно з традиційними формами контролю знань (контрольна робота, іспит, залік, диференційований залік) тестування нерідко виявляється більш ефективним. Адже недостатньо оцінити рівень знань, треба спрогнозувати, як студент зможе ці знання використати. Тобто зростає роль психологічного тестування.

Більшість учених і практиків зазначають, що тестовий контроль за рахунок пред'явлення єдиних вимог, підвищення рівня об'єктивності, відносного й абсолютного зменшення витрат навчального часу на проведення контролю скорочує навчальне навантаження та істотно підвищує мотивацію навчання і зацікавленість студентів.

Актуальність тестового методу пояснюється його перевагами перед іншими традиційними формами контролю:

- можливість кількісного вимірювання рівня знань;
- повне охоплення знань при тестовому контролі;
- наявність однакових для всіх правил проведення педагогічного контролю та адекватної інтерпретації тестових результатів;
- систематичність контролю та індивідуальний підхід [1].

Одним із найбільш важливих критеріїв якості тесту є його об'єктивність, оскільки включає в себе ряд аспектів педагогічного, ціннісного, етичного і психологічного характеру.

Досягнення об'єктивності в педагогічному аспекті можливе шляхом використання стандартних тестових програм і технічних засобів контролю, справедливість виставленої оцінки характеризує ціннісну складову тестового контролю, а психологічний аспект його об'єктивності – це, перш за все, ухвалення підсумкової оцінки і сприйняття її учнями і студентами.

Тести, як інструмент контролю, виконують ряд функцій, більшість яких традиційні для контролю: діагностичну, навчальну, виховну, розвивальну. Деякі автори доповнюють цей перелік ще двома: управлінською і прогностичною [2, 3].

Закріпленням, повторенням знань, формуванням умінь працювати з тестами, а також набуттям тестової культури реалізується навчальна функція тестів, успішність якої визначається тим, наскільки при контролі здійснився приріст знань, умінь, навичок студентів. Тестування в освіті покликане оперативно і неупереджено виявляти глибину, обсяг, структуру, зміст, ієрархію знань, умінь і навичок.

На природничому факультеті було проведено анкетування серед студентів I-IV курсів Житомирського державного університету ім. Івана Франка для визначення ефективності тестування як методу контролю.

Аналіз результатів дозволяє визначити ефективність застосування тестового методу контролю для визначення знань, умінь і навичок студентів. Так 57,2% студентів вважають, що застосування регулярного тестового контролю є доцільним для стимулювання навчальної роботи й тестовий контроль повністю відображає їх рівень знань, умінь та навичок, 28, 5 % студентів уважають, що цей метод контролю не дає об’єктивної оцінки знань.

Студенти вважають, що тести повинні мати диференційований ступінь складності (50 %). Застосування такого методу контролю респонденти пояснюють прагненням викладачів отримати загальну картину щодо знань студентів (47,6 %).

Таким чином, більшість студентів природничого факультету вважають, що тестування є хорошим методом оцінки знань, умінь і навичок й відображає повноту їх знань. Однак, зауважимо, що при оцінюванні знань студентів потрібно дотримуватися принципу об’єктивності, тому одного

методу тестування буде недостатньо. Варто поєднувати методи контролю знань. Разом із тим, тестування здатне вирішити одне з найскладніших завдань освіти – сформувати потребу і вміння самоаналізу і самоконтролю, що є фундаментом індивідуалізації та гуманізації освіти, орієнтування студентів на самоосвіту.

Список використаних джерел

1. Смолінчук Л. С. Тестування як метод оцінювання навчальних досягнень студентів [Електронний ресурс] / Смолінчук Л. С. – Режим доступу: http://jrnl.nau.edu.ua/index.php/VisnikPP/article/view/2146

2. Булах І. Є. Створюємо якісний тест : [навч. посіб.] / І. Є. Булах, М. Р. Мруга. – К. : Майстер-клас, 2006. – 160 с.

3. Челышкова М. Б. Теория и практика конструирования педагогических тестов : [учебное пособие] / М. Б. Челышкова. – М. : Логос, 2002. – 432 с.

Наталія Барабаш, *магістрант ННІ філології та журналістики;*
Н. М. Дяченко*, кандидат філологічних наук, доцент*
(Житомирський державний університет імені Івана Франка)

КАТЕГОРІЇ СИСТЕМИ ЖІНОЧИХ ОБРАЗІВ В УКРАЇНСЬКИХ НАРОДНИХ ЧАРІВНИХ КАЗКАХ

Дослідженню чарівних народних казок присвячено значну кількість праць, однак в україністиці їх порівняно небагато, до того ж переважна їх більшість охоплює всі групи казок (чарівні, соціально-побутові, про тварин, космогонічні та ін.). У цій царині написано роботи Л. Дунаєвської, О. Бріцина, В. Проппа, І. Сікорської, О. Наумовської, О. Тиховської та ін.

У пропонованій статті ми здійснили спробу систематизувати й категоризувати жіночі образи саме в чарівних народних казках, акцентуючи увагу й на відмінностях в інших категоріях казок. Розвідку присвячено розгляду жіночого персонажного складу українських народних чарівних казок за класифікацією Л. Дунаєвської, котра подає трикатегорійну систему: добротворців, злотворців та знедолених.

Метою статті є загальна характеристика основних жіночих образів-архетипів в українських народних чарівних казках.

Відштовхуючись від основоположних засад фольклористики Карла-Густава Юнга, доречно акцентувати увагу на проблемі відмінних об'єктивацій архетипів колективного несвідомого в українських народних казках. Йдеться саме про архетипи «жіночого» та «чоловічого» в народних казках. Сьогодні ми звернемося до архетипу жіночих образів у фольклорі, а конкретніше – в українських народних чарівних казках.

Первісність архетипів притаманна найбільше казкам чарівним, де воно «набуло яскравого загальнолюдського характеру». Частково це явище виявляється в іменах персонажів, називанні їхнього соціального статусу.

Беручи за основу наукові студії Л. Дунаєвської, розділимо систему образів на три категорії: добротворці; злотворці; знедолені.

Вищеназвані категорії образів утворюють типову групу чарівних казок.

Розглянемо архетипи жіночих образів в українських чарівних казках.

До образів злотворців в українських народних чарівних казках відносимо противників головного героя. Жінки-злотворці в українських чарівних казках зустрічаються рідше, аніж чоловіки-злотворці. Наведемо перелік образів жінок-злотворців: мати або дружина чорта (змія), мачуха, жінка-чарівниця, прислуга – та, що зрадила царівну (добротворицю), мати або сестра, яких змій (чорт) спокусив, людожерка, смерть та ін.

Найяскравіший образ, який увібрав типові характеристики та риси зло творців, – це образ мачухи. В. Пропп наголошував, що «при залученні більшого матеріалу можна показати, що мачуха – це зміїха, перенесена на початок казки, яка разом з тим прийняла певні риси яги й певні побутові риси» [3]. Мачуху бачимо зображеною тільки у власному домі, у типових сільських обставинах. Це цілком реалістичний образ – жінка, яка не любить, а то й ненавидить свою пасербицю: то знущається над нею, то просить діда вигнати її в ліс, збиткується, завдає їй зла і фізичного, і морального.

У багатьох чарівних казках мачуха об’єднує свої сили з рідною (лінивою, злою, самолюбивою) дочкою для того, щоб перемогти дідову. Дочка мачухи також наділяється негативними рисами і також стає героїнею-злотворицею.

Найбільшу категорію чарівних казок складають жінки-добротворці, котрих може бути декілька в межах однієї такої казки, на відміну від казки про тварин чи соціально-побутової, серед персонажів яких, як правило, фігурує лише один добротворець. До умовно-смислової групи героїнь-добротворців у чарівній народній казці віднесемо жінок-чарівниць, наречених, бабусь, матерів, царівен-полонянок та ін.

Героїні-добротворці в українських народних чарівних казках постають як ідеальні образи. Вони досвідчені пряхи, ткалі, вишивальниці, куховарки й мудрі жінки.

Надзвичайно привабливий і образ дівчини-сироти, яка своїм відданим коханням поборола всі чари і, власне, перемогла смерть. Таку героїню змальовано в казці «Рак-неборак і його вірна жінка» [5, с. 218].

В українських чарівних казках зустрічаються також образи героїнь-воячок. Типовою ілюстрацією до цього є казка «Про Марусю – козацьку дочку» [4]. Незважаючи на те, що Маруся була єдиною дочкою, дівчиною, врешті-решт, вона зі зброєю в руках пішла захищати рідну землю від нападників-чужоземців.

У чарівних народних казках поява архетипів образів знедолених історично склалася розкладом роду та переходом до сім'ї. Ці образи

найбільше представлені в соціально-побутових казках. «У чарівному казковому епосі численну групу знедолених персонажів складають образи жінок: наречена, викрадена змієм; підмінена наречена; оживлена наречена; мати, що бореться зі смертю; чудесна дружина; бідна невістка; проклята дочка; пасербиця» [2].

Найяскравішим образом, архетипом є дідова дочка-пасербиця. «Пасербиця – соціально знедолена дівчина» [1]. Вона не має права голосу в сім'ї, постійно тяжко працює, а сама натурою є покірна, працелюбна, скромна, добра і розумна. Яскраво зображено такий образ-архетип у казці «Дідова дочка й бабина дочка» [4, с. 527].

Поширеним є образ знедоленої, перетвореної відьмою на золоту качечку (гусочку, лебідку) молодої жінки. Таке перетворення, на думку Л. Дунаєвської, «вказує на її належність до ріки (переправи душ), на міфологічність мотиву, на факт уявлення про ініціацію дружини-матері у потойбічному світі» [1] (згадаймо казку «Кривенька качечка» [4, с. 422]). Хоч у ній не відьма є причиною нещасть дівчини, але яскраво показане перетворення.

У чарівних казках, традиційно пов'язаних із колишньою фантастикою, виразилося народне відношення до суспільного ладу тієї чи іншої історичної епохи. Раніше чарівне оповідання відтворювало у міфологічних формах боротьбу людей з силами природи. Пізніше супротивниками людини стали соціальні сили гноблення і поневолення.

У підсумку можна сказати, що, порівняно з іншими групами казок, у чарівних казках побутує значна кількість героїнь-злотворців. Адже саме в чарівних казках народ наділив їх безліччю фантастичних вмінь, які вони використовують у негативному напрямку. Але найбільшою категорією жіночих образів у чарівних казках є категорія героїнь-добротворців. Вони виступають поборниками зла і наділені найчестивішими рисами характеру.

В історії українського народу бачимо багато нещасть та горя. Це відбилося в казках та їх персонажного складу, а саме в категорії знедолених жінок.

Список використаних джерел

1. Дунаєвська Л.Ф. Українська народна казка / Л.Ф. Дунаєвська. – К. : Вища школа, 1987. – 127 с.
2. Наумовська О. Персонажна система української чарівної казки у дослідженнях Лідії Дунаєвської / О. Наумовська // Література. Фольклор. Проблеми поетики : зб. наук. праць / ред. кол.: М.М. Конончук та ін. – К. : Вид.-поліграф. центр «Київський університет», 2010. – Вип. 3. – С. 298-303.
3. Пропп В.Я. Исторические корни волшебной сказки / В. Пропп. – Л.: Изд-во ЛГУ, 1986. — 364 с.
4. Українські народні казки / за ред. С.В.Хрустальової. – К., 1996. – 655 с.
5. Чарівне горнятко: Українські народні казки / за ред. Г.Ю. Рогінської. – Харків: МОСТ-Торнадо, 2003. – 320 с.

***Тетяна Бондарчук**, завідувач наук.-метод. відділу бібліотеки (Житомирський державний університет імені Івана Франка)*

ІНТЕРАКТИВНІ МЕТОДИ НАВЧАННЯ У НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНОМУ ПРОЦЕСІ ВНЗ

Теоретичне обґрунтування розвитку інтерактивних методів навчання значно відстає від практичного їх застосування, таким чином, є доцільним розглянути інтерактивність як функціональний підхід у навчально-виховному процесі. Методи інтерактивного навчання безумовно сприяють розвитку мислення студентів, їх пізнавальних інтересів, формуванню умінь і навичок самоосвіти.

Питання використання інтерактивних методів навчання знайшли відображення в ряді наукових досліджень. Так Олена Пометун займається дослідженнями і впровадженням в Україні інтерактивних та тренінгових технологій навчання. Вагомі теоретико-практичні розробки в цій галузі здійснили В Гузєєва, А. Гін, Л. Пироженко. Розробленню й використанню інтерактивних форм навчання у процес підготовки майбутніх фахівців приділяли увагу вчені М. Кларін, В. Кремень, Є. Полат, Г. П'ятакова, А. Хуторський. Окремі аспекти розглядали В. Бондар, П. Воловик, О. Дубасенюк, Г. Сазоненко та інші сучасні вчені та педагоги [1, с. 45].

Враховуючи ступінь розробленості проблеми, у даній статті ставиться мета: комплексно розкрити сутність інтерактивних методів, визначити їх роль у навчально-виховному процесі, а також ступінь використання інтерактивних технологій у навчально-виховному процесі ВНЗ.

Трансформація освіти вимагає в першу чергу вирішення таких нагальних питань, як орієнтація на людину, фундаментальні цінності, рішуча демократизація освіти. На допомогу класичним технологічним аспектам приходять нові, зокрема інтерактивні, методи навчання.

Інтерактивність – здатність взаємодіяти або знаходитися в режимі діалогу з ким-небудь (людиною) або з чим-небудь (наприклад, комп'ютером) [3, с. 638]. Інтерактивне навчання – це спеціальна форма організації пізнавальної діяльності, яка має конкретну, передбачувану мету – створити комфортні умови навчання, за яких кожен студент відчуває свою успішність та інтелектуальну спроможність [4].

Особливість інтерактивного навчання полягає в тому, що навчальний процес здійснюється за умови постійної, активної взаємодії усіх його членів. Аналізуючи свої дії та дії партнерів, учасники навчального процесу змінюють свою модель поведінки, більш усвідомлено засвоюють знання та вміння, тому є сенс говорити про інтерактивні методи не тільки як засіб покращення навчання, але й як засіб посилення виховних впливів.

Упровадження інтерактивних методик у викладання фахових дисциплін дає змогу докорінно змінити ставлення до об'єкта навчання,

перетворивши його на суб'єкт. Студент стає співавтором лекції, семінарського заняття тощо.

І студент, і викладач є рівноправними, рівнозначними суб’єктами навчально-виховного процесу. Вони спільно визначають мету діяльності, об’єкт, суб’єкт, засоби діяльності, результати навчання. Під час такого спільного пошуку здійснюється обмін думками, знаннями, способами діяльності, внаслідок чого відбувається рефлексія, оцінювання здобутих результатів. Студенти усвідомлюють, чого вони досягли на певній сходинці пізнання, що вони знають, уміють, як виражають своє емоційне ставлення до об’єкта навчання, як володіють оцінними судженнями, як збагатився їхній особистісний досвід творчої діяльності [5].

Напрацьований уже сьогодні в Україні та за кордоном досвід переконливо свідчить, що інтерактивні методи сприяють інтенсифікації та оптимізації навчального процесу. Вони дозволяють студентам:

- зробити засвоєння знань більш доступним;
- навчитися формулювати власну думку, правильно її виражати, доводити свою точку зору, аргументувати й дискутувати;
- навчитися слухати іншу людину, поважати альтернативну думку;
- моделювати різні соціальні ситуації, збагачувати власний соціальний досвід через включення в різні життєві ситуації та переживати їх;
- вчитися будувати конструктивні відносини в групі, визначати своє місце в ній, уникати конфліктів, розв’язувати їх, шукати компроміси, прагнути до діалогу;
- аналізувати навчальну інформацію, творчо підходити до засвоєння навчального матеріалу;
- знаходити спільне розв’язання проблеми;
- розвивати навички проектної діяльності, самостійної роботи, виконання творчих робіт [2].

Основними складовими інтерактивних уроків є вправи і завдання, які виконуються студентами. Важлива відмінність інтерактивних вправ і завдань від загальних відмічається в тому, що виконуючи їх, студенти не стільки закріплюють вивчений матеріал, скільки вивчають уже новий.

Для вирішення навчальних завдань викладач може використовувати такі інтерактивні методи:

- використання кейс-технологій, або case-study (в пер. з англ. мови – аналіз конкретних, практичних ситуацій). Використання цього методу передбачає перехід від методу накопичення знань до відносно реальної діяльності студента, тобто метод ситуативного навчання на конкретних прикладах. Мета цього методу – навчити студентів аналізувати інформацію, виявляти ключові проблеми, альтернативні шляхи рішення, оцінювати їх, знаходити оптимальний варіант і формулювати програми дій;
- проведення відеоконференцій – це ефективний інструмент, який використовується для здійснення дистанційного навчання. Ця система може

бути інтегрована в програми дистанційного навчання з мінімальною адаптацією до навчального курсу. Вона розроблена для підтримки двостороннього відео і аудіозв'язку між численними адресами;

- проведення «круглих столів» – це обмін думками з будь-якого питання, проблеми, що цікавить учасників спілкування. Беручи участь у «круглому столі», студент висловлюється від своєї особи. Проблеми, які обговорюються за «круглим столом», можуть бути досить різноманітними: соціальними, країнознавчими, морально-етичними тощо. Участь у «круглому столі» вимагає від студентів досить високого рівня опанування мови та наявності певних знань з проблеми;

- «мозковий штурм» – це метод розв'язування невідкладних завдань за дуже обмежений час. Суть методу полягає в тому, що необхідно висловити найбільшу кількість ідей за невелику кількість часу, обговорити та здійснити їхній відбір. Цей метод використовується для розвитку творчих здібностей або для розв'язання складних проблем. Метод мозкового штурму можна використовувати в різних формах діяльності: у роботі з малими групами, командами, великими групами;

- дебати – обговорення, побудоване на основі заздалегідь запланованих виступів учасників, які представляють дві команди-суперниці; після виступів команди відповідають на запитання, вислуховують спростування своїх аргументів тощо;

- фокус-групи – метод дозволяє розкрити мотивацію людей, побачити варіанти сприйняття/ставлення до проблеми тощо. Але ніколи не слід забувати, що фокус-група – це якісний метод, і на його основі не можна робити кількісних висновків;

- ділові й рольові ігри – цей метод представляє собою в комплексі рольову гру з різними інтересами її учасників і необхідністю прийняття рішення після закінчення або в ході гри. Рольові ігри допомагають формувати в студентів такі якості, як комунікативні здібності, самостійність мислення;

- навчальні групові дискусії – метод полягає в проведенні навчальних групових дискусій з конкретної проблеми у відносно невеликих групах, означає обмін думками у всіх його формах;

- тренінги – навчання, за якого основна увага приділяється практичному опрацюванню матеріалу, що вивчається, коли в процесі моделювання спеціальних завдань-ситуацій студенти мають можливість розвинути і закріпити необхідні знання і навички, змінити ставлення до свого досвіду і використаних у ході роботи підходів.

Тому, організовуючи навчальний процес, який спирається на використання інтерактивних методів навчання, треба враховувати охопленість процесом пізнання всіх студентів групи. Спільна діяльність означає, що кожен робить свій особистий індивідуальний внесок, у процесі роботи йде обмін знаннями, ідеями, засобами діяльності. Головною умовою

інтерактивних методів навчання є ініціативність студентів у навчальному процесі, яку стимулює педагог у якості консультанта.

Список використаних джерел

1. Вольнова Н. Інтерактивні технології навчання у вищій школі / Н. Вольнова // Ступенева педагогічна освіта в умовах євроінтеграційних процесів : зб. наук.-метод. праць. – Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2012. – С. 45-48.
2. Комар О.А. Інтерактивні технології у ВНЗ [Електронний ресурс] / Комар О.А. – Режим доступу: http://dspace.udpu.org.ua:8080
3. Мойсеюк Н.Є. Педагогіка : навч. посіб. / Н. Є. Мойсеюк. – [5-е вид., доповн. і переробл.]. – К., 2007. – С. 638.
4. Пометун О. І. Сучасний урок. Інтерактивні технології навчання: наук.-метод. посіб. / О. І. Пометун, Л. В. Пироженко ; за ред. О. І. Пометун. – К. : А.С.К., 2004. – 192 с.
5. Федорович Н. С. Інтерактивні методи навчання [Електронний ресурс] / Федорович Н. С. – Режим доступу: http://osvita.ua/school/lessons

***С. М. Бочко**, завідувач ДНЗ*
(Свалявський район Закарпатської області)

ДІЯЛЬНІСТЬ ДОШКІЛЬНОГО НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ В РЕЖИМІ ІННОВАЦІЙНОГО РОЗВИТКУ

Постановка проблеми. Модернізація змісту дошкільної освіти зумовлюється реформуванням галузі згідно з Національною доктриною розвитку освіти, законами України «Про освіту», «Про дошкільну освіту». Одним із завдань забезпечення оновлення змісту та якості дошкільної освіти є переведення сучасних інноваційних технологій у практику роботи дошкільних навчальних закладів з урахуванням принципів демократизації, гуманізації та індивідуалізації педагогічного процесу. Впровадження інноваційних технологій в освітній процес сприяє активізації пізнавальної, комунікативної, продуктивної діяльності дітей, розвитку креативного мислення.

Проблема інноваційного розвитку дошкільного навчального закладу не нова. Цим питанням займалися науковці, а саме: В.Васьков, Л.Карамушка, Л.Колеснікова, Л. Крутій, І. Підласий, О.Пісарєва, Г.Семенюк, В. Ясвін та ін.

Мета статті полягає у дослідженні питання впровадження інноваційних педагогічних технологій у практику роботи дошкільних навчальних закладів, визначенні причин, що ускладнюють їх упровадження.

Виклад основного матеріалу. Сьогодні вчені по-різному трактують поняття «інновацій» в освіті. Інновація (англ. «innovation» – новий, новаторство) – це створення та впровадження різноманітних нововведень у соціально-психологічному аспекті. І. Дичківська розглядає інновацію як

нововведення, зміну, оновлення, новий підхід, створення якісно нового, використання відомого в інших цілях [1]. На думку К. Крутій, інновація означає таке нововведення, що здійснюються в системі за рахунок її власних (in – всередині) ресурсів (резервів) [2].

Проте термінологічне визначення й нині є дискусійним: немає чітких параметрів, критеріїв і показників, за якими можна було б визначити, інновація це чи втілення давно забутого прийому.

Згідно із законом «Про дошкільну освіту» в Україні функціонують різні типи дошкільних навчальних закладів, зокрема: ясла – садок, дитячий садок, ясла – садок компенсуючого типу, центр розвитку дитини, будинок дитини, навчально–виховний комплекс. Інноваційна освітня діяльність дошкільних навчальних закладів – це діяльність, яка забезпечує розвиток освітнього процесу. Вона пов'язана з відмовою від штампів, стереотипів у навчанні й вихованні та розвитку особистості. К. Крутій визначає інноваційну діяльність ДНЗ за такими основними напрямками:

1. Розробка нового змісту освіти.
2. Упровадження нових систем, методик, технологій, методів, прийомів, засобів навчання і виховання дітей.
3. Створення дошкільних закладів із пріоритетними напрямами роботи.
4. Застосування оптимальних механізмів управління закладами тощо.

У багатьох дошкільних навчальних закладах України упроваджують в освітній процес загальновідомі освітні педагогічні технології: М. Монтессорі, Вальдорфська педагогіка (Р. Штайнер), Технологія розвитку творчої особистості Г. Альтшуллера, технологія розвивальних ігор Б. Нікітіна, методика швидко читання М.Зайцева, методика раннього розвитку дитини З.Денєша, проектування здорового способу життя М. Єфименко та ін.

Однак вибирають вони їх часто інтуїтивно, несвідомо, не задля поліпшення якості роботи, а задля самих інновацій. У цьому питанні потрібен високий професіоналізм, творчий підхід, глибокий аналіз. Учасники інноваційного процесу повинні пам'ятати, що все нове має конкретний історичний характер і може бути прогресивним до певного відрізку часу, але застаріти на пізнішому етапі, стати гальмівним у розвитку. Якщо інноваційна діяльність у дошкільному навчальному закладі добре спланована, то вона матиме характер наукового пошуку, прогностичне спрямування. Пріоритетними завданнями педагогічних колективів ДНЗ, які здійснюють інноваційну діяльність, є: вивчення педагогічних технологій, визначених ефективними вітчизняною та світовою педагогічною наукою, створення бази даних щодо впровадження освітніх і педагогічних інновацій у дошкільних навчальних закладах, моніторинг ефективності впровадження технологій, розроблених колективами.

Введення інновацій у практику роботи ДНЗ досить складний процес. Керівник закладу має проаналізувати кожний етап інноваційної діяльності, визначити напрями її впливу та спрогнозувати результати. Варто також зазначити, що педагоги бояться змін і не прагнуть нововведень, у них виникає недовіра до нового, страх небажаних наслідків. Тому завідувачеві ДНЗ необхідно врахувати індивідуальні якості учасників інноваційного процесу, їх професійний рівень, організаторські навички, психологічну готовність до нових видів діяльності, до додаткового педагогічного навантаження. Щоб уникнути негативних наслідків під час інноваційної діяльності, треба здійснити ретельну підготовку: створити необхідне розвивальне середовище, науково – методичне забезпечення. У програмі роботи слід передбачити необхідний резерв часу, щоб у випадку невдачі виправити ситуацію традиційними методами.

Кожен сучасний дошкільний навчальний заклад має право на інноваційну діяльність. Педагогічний колектив та завідувач ДНЗ повинні визначитися, яку педагогічну або авторську технологію впроваджуватимуть у навчально-виховний процес, та здійснити перспективне планування майбутньої діяльності. А також необхідно створити базу інноваційних технологій в електронному та друкованому вигляді. Для того, щоб постійно підтримувати інтерес до нового, методичній службі необхідно проводити майстер-класи, колективні перегляди, заняття, застосовувати інформаційно-комунікативні засоби, під час яких педагоги мають можливість побачити застосування елементів інноваційних технологій практично. Варто зазначити, якщо педагог хоче створити авторську технологію, або забезпечує навчання та виховання дітей дошкільного віку згідно вимог державної програми, тоді спеціального дозволу не потрібно. Однак, коли дошкільний навчальний заклад вносить радикальні інноваційні зміни в свою діяльність, необхідно представити обґрунтування та план інноваційної діяльності, розглянуті та рекомендовані педагогічною радою закладу на затвердження в орган управління освітою (обласний, міський або районний). Інноваційна діяльність погоджується та реєструється в обласному інституті післядипломної педагогічної освіти.

У наш час батьки вибирають дошкільний навчальний заклад не лише за зовнішнім виглядом, територіальним розташуванням, а за програмою навчання і виховання, за перспективою розвитку дитини, ставленням педагога до малюка, психологічним мікрокліматом, який панує в закладі. Тому, на мою думку, обираючи педагогічну технологію, керівник ДНЗ повинен провести анкетування, бесіди з батьками щодо їхніх пропозицій з цього питання, мотивувати своє рішення. Для прикладу, колектив дошкільного навчального закладу вирішив працювати за Вальдорфською педагогікою, то батьки мають бути не тільки ознайомлені з цією методикою, знати її переваги, але й недоліки. Дитина, потрапляючи у звичайну школу, а не вальдорфську, зіткнеться з певними труднощами.

Адже у вальдорфському дитсадочку не готують до школи, не навчають письму, рахунку, не дають енциклопедичних знань про оточуючий світ.

Здійснюючи вибір шляхів оновлення педагогічного процесу, завідувач ДНЗ повинен розглядати якість освітнього процесу різнобічно: з погляду батьків (ефективність наданих освітніх послуг); з погляду дітей (інтереси, здібності); з погляду вихователів (результати індивідуального розвитку, психічне та фізичне здоров'я дітей); з погляду керівника (ефективність діяльності закладу, кожного педагога, індивідуальний прогрес кожного вихованця).

Отже, впровадження інноваційної діяльності у практику дошкільних навчальних закладів має декілька етапів.

Підготовчий етап – полягає в підвищенні творчого потенціалу педагогів та доборі відповідної літератури, вивченні педагогічного досвіду з обраної проблеми за межами закладу;

Другий етап – психологічна підготовка педагогів до сприймання нового, визначення цілей і завдань, формулювання гіпотези;

Третій етап – проведення засідань, виступів, консультацій та узагальнення матеріалів із зазначеної проблеми.

Четвертий, завершальний етап – підготовка документації, розробка критеріїв для вимірювання інноваційної діяльності.

Результатом інноваційної діяльності дошкільного навчального закладу є інноваційний продукт – результат науково-дослідницької розробки; інноваційна продукція – нові конкурентоздатні освітні послуги. Оформити ці результати можна у вигляді наукової статті, посібника, монографії, методичних рекомендацій.

Висновки. Отже, можна стверджувати, що зазначена проблема є дійсно актуальною в освіті. Питання інноваційного розвитку в системі дошкільної освіти потребує докладнішого дослідження. Науковці частково розглядають означену проблему і здебільшого на рівні середньої освіти. Недостатньо розроблені наукові засади експертизи інновацій, не вистачає науково-методичної літератури, в якій би висвітлювалися загальноприйняті вимоги до експерименту. Постає проблема у практичному впровадженні інновацій та управлінні ними. Проблемними в дошкільній освіті залишаються підготовка фахівців дошкільної освіти до роботи в умовах інноваційного середовища, розробка моделі управління інноваційним розвитком, створення належного розвивального середовища. Таким чином, дослідження означеного питання залишається відкритим і має декілька напрямків для досліджень.

Список використаних джерел

1.Дичківська І.М. Інноваційні педагогічні технології / Дичківська І.М. – [2-ге вид., доп.]. –К.: «Академвидав», 2002. – С.352.

2. Крутій К. Л. Термінологічне поле інноваційних технологій у дошкільній освіті / К.Л.Крутій // Наук. записки. Психол.-педагог. науки / Ніжин.держ.у-нт ім.Миколи Гоголя. – Ніжин, 2006. – №5. – С.6-9.

3.Машкіна Л. Інноваційні педагогічні технології в дошкільній освіті / Л.Машкіна // Педагогічний вісник. – 2001. – №2. – С. 8-10.

4. Пєхарєва С.В. Управління інноваційним розвитком дошкільного навчального закладу / С.В. Пєхарєва. – К., 2009.

***Юлія Вакуліна**, магістрант ННІ філології та журналістики;*
***С.О.Пультер**, кандидат педагогічних наук, професор*
(Житомирський державний університет імені Івана Франка)

ОСОБЛИВОСТІ ВИКОРИСТАННЯ ТЕХНОЛОГІЙ РОЗВИВАЛЬНОГО НАВЧАННЯ ПРИ ВИКЛАДАННІ ЛІТЕРАТУРОЗНАВЧИХ ДИСЦИПЛІН У ВНЗ І –ІІ РІВНІВ АКРЕДИТАЦІЇ

Освіта – один із найдавніших соціальних інститутів, що викликана потребами суспільства відтворювати і передавати знання, уміння, навички, готувати нові покоління до життя, суб'єктів соціальної дії для вирішення економічних, соціальних, культурних проблем, що постають перед людством.

Сучасний рівень освіти та науковий потенціал держави безпосередньо визначають її місце на світовому ринку праці. Пройдений довгий шлях розвитку української мови та літератури, і саме тут закладена вся історія українського народу, закарбовано його трагічне минуле. Проте сьогодні, у ХХІ столітті, як мова, так і література, освіта педагогічна – стоять на порозі переродження, великого творчого розвитку. Ці процеси і дають змогу удосконалити процес навчання у ВНЗ, а також роблять сучасну молодь конкурентоспроможною на ринку праці, й, нарешті, українські вузи досягнуть рівнів європейських моделей і стандартів навчання та виховання.

Оскільки старша школа переходить на безпосередню реалізацію профільного навчання, то вивченню рідної мови і літератури приділена особлива увага у плануванні навчального процесу. Звідси і випливає, що сучасні умови вимагають від учителів-словесників докорінного переорієнтування у викладанні української мови та літератури на основі Концепції мовно-літературної освіти [2].

Досить швидкими темпами відбувається посилення технологічного аспекту підготовки майбутнього педагога й у ВНЗ. І тому на цьому етапі є активним застосування у процесі викладання посилання на досвід світової й вітчизняної педагогічної науки щодо впровадження в сучасній школі цілої палітри освітніх технологій.

На даний час існує ціла низка технологій навчання, кожна з яких має право на існування, вивчення і впровадження. А саме: педагогічна

технологія критичного мислення, технологія навчання як дослідження, технології формування творчої особистості, інформаційні технології навчання, проектна технологія, розвивального навчання та багато інших [1].

В окремих дослідженнях сучасних психологів та педагогів І.С.Якиманської, О.В.Хуторського, В.С.Краєвської, Ю.К.Бабанського, В.В.Давидова, М.С.Вашуленка, О.А. Дубасенюк, Л.В. Занкова, Б.Д.Ельконіна, Ж. Піаже, С.Л. Рубінштейна, О.С.Савченко, В.О.Сухомлинського розкриті основні процеси та рушійні сили розумового розвитку, подаються загальні вимоги до організації процесу навчання [5]. Науковці довели, що формування інтелектуальних умінь є неперервним процесом, який здійснюється на заняттях у процесі розв'язання навчальних і життєвих ситуацій. Інтенсивніше цей процес проходить під час активного засвоєння та творчого використання знань, умінь та навичок. Дослідження А.І.Кузьмінського, С.П.Максимюк, Н.Є.Мойсеюк, О.Я.Савченко, В.О.Сухомлинського, В.В.Ягупова переконливо обґрунтовують шляхи й способи формування в учнів умінь і навичок інтелектуальної діяльності, якої можна досягти, використовуючи технології розвивального навчання [2].

Конкретною стала технологія розвивального навчання у ВНЗ, в центрі уваги якої індивідуальна робота студентів. Викладач повинен організувати навчальний процес таким чином: не обмежувати діяльність студента, будувати процес навчання так, щоб у ньому були елементи творчості, які передбачають комбінування, аналогізування, універсалізацію, випадкові видозміни. Стимулюють творчу діяльність студентів вдалий підбір творчих завдань, використання ігрових моментів та ін. [3].

Технологія розвивального навчання дозволяє організувати навчально-пізнавальну діяльність студентів за такими принципами, які дають змогу кожному працювати самостійно, опанувати узагальнені прийоми розумової діяльності, розвивати свої творчі здібності. Для студентів-філологів – це самостійне критичне опрацювання літератури, тестові й письмові завдання з мови і літератури, участь у спеціалізованих семінарах, створення авторських факультативних програм, лінгвістичні та літературознавчі тренінги, моделювання навчальних ситуацій, робота літературознавчих клубів тощо [3].

Основними вимогами до організації навчального процесу, спрямованого на розвиток творчого потенціалу студентів у системі розвивального навчання, С.О.Сисоєва визначає: "ефективне використання навчального часу для підвищення рівня знань, умінь і навичок студента; розвиток творчого мислення студентів та оволодіння ними навичками дослідницької діяльності; одержання студентом нових ідей і результатів, узагальнень (як об'єктивно нових, так і суб'єктивно нових); прояв індивідуальних досягнень у когнітивній сфері; створення власного досвіду професійної діяльності й апробація його на практиці" [1].

На основі аналізу сутності системи розвивального навчання можна зробити висновок, що саме така організація процесу навчання містить значні можливості й спроможна забезпечити формування творчого потенціалу особистості студентів, розвиток їхніх здібностей.

Список використаних джерел

1. Дичківська І.М. Інноваційні педагогічні технології: навч. посіб. / Дичківська І.М. – К.: Академвидав, 2004. – 352 с.
2. Інноваційні технології навчання української мови та літератури / укл. О.І.Когут. – Тернопіль: Астон, 2005.
3. Інноваційні технології підготовки майбутніх фахівців у системі неперервної освіти: зб. наук. праць / за ред.О.С.Березюк, О.М.Власенко. – Житомир:Вид-во ЖДУ ім. І.Франка, 2012. – 260 с.
4. Репкіна Н.В. Що таке розвивальне навчання? / Репкіна Н.В. − Томськ: Пеленг, 1993.
5. Фурман А. Модульно-розвивальне навчання: принципи, умови, забезпечення / Фурман А. − К.: Правда Ярославичів, 1997.

***Яна Василюк**, магістрант ННІ філології та журналістики*
(Житомирський державний університет імені Івана Франка)

ТЕХНОЛОГІЯ ОСОБИСТІСНО ЗОРІЄНТОВАНОГО НАВЧАННЯ У ВИЩОМУ НАВЧАЛЬНОМУ ЗАКЛАДІ

Проблема особистісно зорієнтованого підходу в навчанні є однією з головних проблем у сучасній системі освіти. Авторитарний стиль викладання, що переважав у навчальних закладах протягом багатьох десятків років, знеособлює суб'єкта навчання, робить його несамостійним та безініціативним, тобто знищує ті якості, якими повинна володіти кожна високоосвічена і вихована людина. Зважаючи на це, все більше уваги сьогодні приділяється створенню в закладах освіти такого освітнього середовища, що сприяє соціалізації та розвитку студента, забезпечує умови для творчості та самоактуалізації особистості.

В останні роки особистісно зорієнтований підхід стрімко завойовує освітній простір України внаслідок численних суспільно-політичних, економічних, соціальних перетворень, проголошення принципів гуманізації та демократизації суспільства, змін ціннісних орієнтацій, завдяки чому фокус уваги переноситься на людину. У нових соціально-економічних умовах надзвичайно актуальною стає проблема формування активної особистості, здатної самостійно здійснювати свій вибір, ставити і реалізовувати цілі, що виходять за межі запропонованих стандартами вимог, усвідомлено і адекватно оцінювати свою діяльність. Державною національною програмою «Освіта» (Україна XXI століття) [1] і Законом України «Про освіту» [2] освітніми пріоритетами проголошуються

забезпечення гармонійного та всебічного розвитку особистості як найбільшої цінності суспільства, формування у неї цілісної картини світу, розвитку талантів, інтелектуальних і фізичних здібностей, виховання високих моральних якостей. Успішне вирішення такого завдання досягається за особистісно зорієнтованого підходу до освіти і виховання, коли враховуються потреби, можливості й схильності студента, який сам виступає поряд із викладачем у якості активного суб'єкта навчальної діяльності.

Вирішення протиріччя між новими цілями, визначеними суспільством, і науково-методичним забезпеченням їх реалізації у навчальних закладах вимагає розробки нових технологій, спрямованих на особистісно зорієнтований підхід в освіті. Проектування нового освітнього середовища припускає розширення академічних свобод навчальних закладів та студентів. Це спричинює розвиток багатьох видів освітньої діяльності, створення умов для вибору кожною особистістю власної траєкторії з усіх можливих шляхів засвоєння нових знань. Однак ці умови не вирішують повністю питання розвитку освітніх потреб особистості, а лише створюють можливості для задоволення уже сформованих потреб. Тому актуальним предметом досліджень є не тільки умови формування особистості в навчальному процесі, а й особистісно зорієнтовані технології навчання. Відповідно, метою даної статті є висвітлення теоретичних засад особистісно зорієнтованого навчання у вищій школі, визначення його сутності, принципів та форм у контексті професійної підготовки студентів.

Питання необхідності впровадження особистісно зорієнтованого підходу до навчального процесу неодноразово порушувалось у працях І. Беха, І. Кона, А. Петровського, В. Сухомлинського та інших відомих психологів і педагогів. Теорія особистісно зорієнтованої освіти спирається на фундаментальні дидактичні дослідження І. Беха, В. Рибалки, В. Сєрикова, І. Якиманської, присвячені особистісно розвивальним функціям навчання та виховання [3].

Особистісно зорієнтований підхід – це методологічна орієнтація в педагогічній діяльності, що дозволяє за допомогою опори на систему взаємопов'язаних понять, ідей і способів дій забезпечувати і підтримувати процеси самопізнання, саморозвитку та самореалізації особистості учня [5].

Даний підхід характеризується певними особливостями. По-перше, особистісно зорієнтоване навчання спрямоване на задоволення потреб та інтересів переважно студента, ніж державних і громадських інститутів, які взаємодіють із ним. По-друге, при застосуванні даного підходу педагог докладає основні зусилля не для формування у студентів соціально типових властивостей, а для розвитку в кожному з них унікальних особистісних якостей. По-третє, такий підхід передбачає перерозподіл суб'єктних повноважень у навчально-виховному процесі, що сприяє виникненню суб'єктно-суб'єктних відносин між педагогами та їх вихованцями [6].

Мета особистісно орієнтованого навчання полягає у психолого-педагогічній допомозі особистості студента у становленні власної суб'єктності, культурної ідентифікації, соціалізації, життєвого самовизначення.

Серед основних завдань особистісно зорієнтованої технології навчання у вищих навчальних закладах можна виокремити такі [4]: створення суб'єктно-суб'єктних стосунків між студентом та викладачем; запровадження педагогіки співробітництва та діалогу; створення зручних умов для самостійної роботи студентів; розвиток індивідуальних пізнавальних здібностей кожного студента; виявлення й ініціювання індивідуального досвіду студента; сприяння самопізнанню, самовизначенню, самореалізації студента.

Основні компоненти особистісно зорієнтованого підходу, за Е.Н. Степановим [5], наведені у таблиці:

Таблиця 1

Компоненти особистісно зорієнтованого підходу

Основні поняття	***Принципи***	***Методи***
• Індивідуальність • Особистість • Самоактуалізована особистість • Самовираження • Суб'єкт • Суб'єктність • Я-концепція • Вибір • Педагогічна підтримка	• Самоактуалізації • Індивідуальності • Суб'єктності • Вибору • Творчості й успіху • Довіри і підтримки	• Діалогу • Гри • Рефлексивні • Педагогічної підтримки • Діагностичні • Створення ситуації вибору й успіху

Порівняльна характеристика традиційного та особистісно зорієнтованого підходів до навчання подана у табл. 2.

Таблиця 2

Порівняльна характеристика традиційного та особистісно зорієнтованого підходів

Критерії для порівняння	***Традиційний підхід***	***Особистісно зорієнтований підхід***
1. Теоретико-методологічна основа	Ідеї традиційної педагогічної парадигми	Ідеї гуманістичної педагогіки і психології, філософської й педагогічної антропології
2. Мета застосування	На основі врахування індивідуальних особливостей студентів сприяти формуванню знань, умінь, навичок та соціально цінних якостей	На основі виявлення індивідуальних особливостей студентів сприяти розвитку його особистості
3. Змістові аспекти	Когнітивний, практико-операційний, аксіологічний	Суб'єктивний досвід учня, шляхи і способи його аналізу

застосування	компоненти змісту освіти	та самоаналізу, актуалізації та самоактуалізації, збагачення та саморозвитку
4. Організаційно-діяльнісні аспекти застосування	Прийоми і методи педагогіки формування, переважання суб'єктно-об'єктних відносин	Прийоми і методи педагогічної підтримки і взаємодопомоги, домінування суб'єктно-суб'єктних відносин
5. Критерії аналізу й оцінки ефективності застосування	Навченість студентів як рівень сформованості знань, умінь, навичок і вихованість як засвоєння соціально схвалюваних норм і цінностей	Розвиненість індивідуальності студента, прояв його унікальних рис

Особливості проектування особистісно зорієнтованого заняття у ВНЗ включають [5]:

- розробку дидактичного матеріалу різного типу, виду та форми, визначення мети, місця і часу його використання на занятті;
- продумування викладачем можливостей для самовиявлення студентів;
- проведення спостережень за студентами;
- надання студентам можливості задавати питання, не стримуючи їх активності та ініціативи;
- заохочення висловлених студентами оригінальних ідей і гіпотез;
- організація обміну думками, ідеями, оцінками;
- стимулювання студентів до активних дій із засвоєння знань;
- прагнення до створення ситуації успіху для кожного студента;
- залучення студентів до використання альтернативних шляхів пошуку інформації при підготовці до заняття;
- використання суб'єктного досвіду й опора на інтуїцію кожного студента;
- продумане чергування видів активності, типів завдань для зниження стомлюваності та стимулювання пізнавального інтересу студентів.

Таким чином, особистісно зорієнтований підхід впливає на всі компоненти системи освіти (освітні та виховні цілі навчання, зміст навчання, методи і прийоми, технології навчання), сприяючи створенню сприятливого для студента навчального середовища.

Список використаних джерел

1. Державна національна програма «Освіта» (Україна XXI століття). – К.: Райдуга, 1994. – 61 с.

2. Закон України «Про Освіту» від 23.05.1991 № 1060-XII; зі змінами та доповненнями станом на 20.11.2012 / Верховна Рада України [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/1060-12

3. Пєхота О.М. Освітні технології / О.М. Пєхота, А.З. Кіктенко, О.М. Любарська та ін. – К.: А.С.К., 2001. – 256 с.

4. Сиротенко Т. Дидактичні особливості оволодіння студентами технологією особистісно-орієнтованого навчання на заняттях з курсу «методика навчання технологій» у таблицях і схемах / Т. Сиротенко // Збірник наукових праць Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини. – Умань: ПП Жовтий О.О., 2010. – Ч. 3. – 186 с.

5. Степанов Е. Н. Педагогу о современных подходах и концепциях воспитания / Е. Н. Степанов, Л. М. Лузина. – М.: ТЦ Сфера, 2002. – 160 с.

6. Фіцула М.М. Педагогіка вищої школи / М.М. Фіцула. – К., 2006. – 495 с.

***Катерина Васильчук**, магістрант ф-ту фізичн. вихов. та спорту;*
***В. М. Єремєєва**, кандидат педагогічних наук, доцент*
(Житомирський державний університет імені Івана Франка)

ЗАСТОСУВАННЯ КОМУНІКАТИВНИХ ЗАСОБІВ НА УРОКАХ ФІЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ

Життя в умовах демократизації, ринку, новітніх технологій зумовлює потребу радикальної модернізації освіти, яка має базуватися на взаємодії вчителя та учнів. У сфері міжособистісних взаємин людина постійно відчуває потребу в спілкуванні, успіх та продуктивність якого більшою мірою залежить від сформованості комунікативних умінь. Особливо гостро це проявляється у педагогічній діяльності, оскільки вчитель – це людина, яка виступає не лише джерелом інформації, але й організатором, який спрямовує навчально-виховний процес на всебічний і гармонійний розвиток дітей. Саме в цій професії ефективне проектування та здійснення комунікативної взаємодії виступає одним із факторів успіху, адже урок – це основна форма навчальної діяльності, де повинна створюватися спільна, єдина для всіх суб’єктів атмосфера творчого пошуку.

Передовий педагогічний досвід (Ш.Амонашвілі, В. Шалатов, Є. Ільїн та ін.) вітчизняні та зарубіжні дослідження (Ю. Верхошанський, Л. Волков та ін.) підтверджують, що навчально-виховний процес у сучасній школі має будуватися на основі співробітництва суб'єктів пізнавальної діяльності.

Відтак, продуктивне спілкування у процесі навчальної діяльності актуалізується потребою налагодження контактів з усіма учасниками співпраці. Окреслення деяких аспектів комунікативного забезпечення уроку фізичного виховання є метою цієї статті.

Практична діяльність учителя фізичної культури розпочинається з визначення та усвідомлення мети, завдань та змісту уроку, окреслення його стратегій за рахунок добору оптимальних методів і засобів навчання, усвідомлення способів мотивації, методів стимулювання і вимог, які він висуває до учнів.

Комунікативне забезпечення уроку фізичної культури має свої, характерні саме йому, засоби, види та форми впливу вчителя фізичного виховання на учня. Слід відрізняти засоби комунікації, види комунікації та самий процес комунікації, що є міжсуб'єктною (коли комунікація має особистісне забарвлення) або суб'єкт-об'єктною (коли адресат повідомлення виступає в якості «об'єкта» з боку його адресанта або, коли має місце соціально-рольова комунікація: «вчитель»-«учень») взаємодією, в результаті якої ті чи інші знаки (речовинні чи ідеалізовані) набувають певного значення та отримують сталі смисли [2].

Основною складовою будь-якої комунікації є засоби комунікації, що виконують функцію каналів передання інформації (йдеться про те, за допомогою чого ми можемо передати цю інформацію), в процесі чого змінюється як контекст отриманих повідомлень, так і характер самої комунікації, адже як педагог, так і учень накладає свій відбиток на саму інформацію. У педагогічній діяльності вчителя фізичної культури використовуються різні засоби комунікації. А саме: вербальні (словесні) й невербальні (немовні). Словесні методи відіграють важливу роль у навчанні фізичних вправ, в активізації пізнавальної діяльності дітей і озброєнні їх знаннями. Від того, як учні набувають знань про фізичні вправи, значно залежить ефективність їх фізичного виховання: формування умінь і навичок, виховання правильної постави, розвиток довільного регулювання рухів, звичка самостійно використовувати засоби фізичної культури в повсякденному житті тощо. Можливості несловесних повідомлень, які становлять істотну частину людського спілкування, не слід применшувати. Справа в тім, що дуже часто одними словами не можна передати наші емоції, душевний стан, занепокоєння тощо, якщо не скористатися мімікою, певними рухами, виразом обличчя, тональністю голосу та ін. Серед невербальних засобів спілкування першою слід назвати оптико-кінетичну систему, що складається з жестів, міміки і пантоміміки, рухів тіла (кінесики). Далі виокремлюють паралінгвістичну та екстралінгвістичну системи. Паралінгвістична система — це вокалізації, тобто якості голосу, його діапазон, тональність. Екстралінгвістична система — це темп, паузи, різні вкраплення в мову. Серед невербальних засобів особливою є система організації простору і часу спілкування — проксеміка. Ідеться про розміщення учасників зустрічі та доцільні, прийняті в різних ситуаціях і культурах часові характеристики різних форм спілкування, зокрема монологу та діалогу. Нарешті, специфічною знаковою системою в невербальній комунікації є контакт очей – основний засіб візуального спілкування. Невербальна комунікація нерідко слугує як для підсилення, так і для ослаблення семантичного значення слів. Саме така різноманітність комунікативного забезпечення уроку фізичного виховання дає змогу вчителеві збільшити рівень задоволення у дітей та підвищити загальну ефективність уроку.

Отже, комунікативне забезпечення уроку, як важлива умова успіху в співпраці, спрямоване на розвиток комунікативності суб'єктів навчальної діяльності, що характеризується потребою у спілкуванні з оточуючими, готовністю легко вступати в контакт, викликати позитивні емоції у співрозмовника й мати задоволення від взаємодії.

Список використаних джерел

1. Грехнев В.С. Культура педагогического общения / В.С. Грехнев. –М., 1990.
2. Павленко Н.М. Емоційність уроку як умова підвищення його ефективності / Н.М. Павленко // Педагогіка: респ. наук.-метод.зб. – К., 1997. –Вип.16. – С.104-109.
3.Вехошанський Ю.В. Основы специальной физической подготовки спортсменов / Ю.В. Верхошанский. – М., 1970. – 200 с.

***Юлія Вербило**, магістрант ННІ філології та журналістики;*
***О. О. Юрчук**, кандидат філологічних наук, доцент*
(Житомирський державний університет імені Івана Франка)

ПОСТАТЬ ЮРІЯ ТАРНАВСЬКОГО У КОНТЕКСТІ АВАНГАРДНОЇ ЛІТЕРАТУРИ

Творчість Юрія Тарнавського відносять до другої хвилі українського авангарду, але у більшості праць науковці розглядають його у контексті модернізму. Сам письменник не розмежовує ці поняття, схиляючись до авангардизму. Найзмістовніші роботи на тему творчості Тарнавського належать авторству Ю. Лавріненка, Б. Рубчака, Б. Бойчука, В. Кейса, В. Моренця, М. Сороки, І. Котика та М. Котик-Чубінської.

У цій статті ми спробували дослідити феномен Юрія Тарнавського як чільного представника не тільки авангардизму українського, а й світового, а також визначили основні ознаки творчості, прослідкували впливи та причини радикалізації форми та стилю письменника.

Метою статті є загальна характеристика новаторських підходів до письма Юрія Тарнавського та його поетичного середовища.

Найпомітніший представник Нью-йоркської групи Юрій Тарнавський уже увійшов до історії української літератури XX століття як один із радикальних експериментаторів. За послідовну спрямованість на оновлення мови й форми вірша, заперечення традиційної української поетики окремі літературознавці зараховують його до представників авангарду в поезії [3, с. 25].

В одному із інтерв'ю у журналі «Шо» сам Тарнавський так говорить про свою творчість у контексті авангарду і про авангард загалом: «...Мене завжди притягала простота і прямолінійність, і тому я полюбив модерністичну поетику, простий вільний вірш, на відміну від орнаментального клясичного. В моїй поезії зіткнулися філософічні й формальні характеристики модернізму. А модернізм, це авангардизм. Для

мене ці терміни, застосовані до наших часів, однозначні. Поняття «авангард», як знаєте, походить із середини 19-го сторіччя, з Франції, і окреслювало воно тоді літературний рух, що сприяв лівим політичним течіям. Бодлер писав про нього з презирством. З часом набрало воно значення руху, що торує шлях радикально новому напрямку. В XX сторіччі, як я сказав, був він однозначним із поняттям «модернізм». На мою думку, авангардом годиться тепер називати щось, що йде проти затвердженого» [5, с. 23]. І Тарнавський іде проти цього «затвердженого»: «...Найбільш важливим, що я зробив, було очищення української мови від «поетичности», від різного роду кліше (і фонетичних, і морфологічних, і синтаксичних, і семантичних), якими була засмічена українська література. Я не знаю когось, щоб писав так по-українськи передо мною, як я» [8, с. 34]. Проте якщо провідні поети молодого й бунтівного в 1950-х роках покоління Біт практикували імпровізацію та спонтанний підхід до творчості, то Тарнавський до прийомів автоматичного письма ставився скептично і віддавав перевагу раціональному свідомому конструюванню тропів, зокрема й сюрреалістичних.

С. Павличко цілком слушно вважає середовище однією з важливих причин новаторства молодого поета в еміграції: «В західній культурі, котра в 50-ті роки стояла на порозі епохи гіппі, бітників, фемінізму та сексуальної революції, найпривабливішими видавалися руйнівні тенденції й авангардні течії. Власне, революційність цих течій наснажувала на радикальні експерименти у сфері української мови й літературного письма» [6, с. 393].

Тамара Гундорова також схиляється до думки про вплив середовища: «Еміґруючи до Північної Америки, поети Нью-йоркської групи екзистенціяльно реалізували один із необхідних постулатів модернізму – викоріненість і переміщеність... Я переконана, що Нью-йоркську групу не можна зрозуміти без засвоєння українськими поетами не лише европейської континентальної модерністської практики, але й практики американського авангарду 60-х, зокрема новаторських пошуків бітґенерації» [4, с. 38-39].

Тарнавський надавав своїй поезії наступних характеристик: «Для мене літературний твір – ніщо інше, як збір інформації, закодований в мові. Ця інформація закодована в семантиці, і в синтаксисі, і в фонетиці цієї мови, і навіть часами в її правописних помилках... Єдине, що потрібне для твору в додатку до нього самого – це ключ його розшифрування. Коли він є, тоді твір можна розкодувати, закодувати його в іншій мові, і оригінальну мову викинути» [1, с. 26]. Серед авангардних поетів у США такий підхід поділяв саме Вільям Карлос Вільямс. Він переосмислив ідеї Павнда і довів конкретність бачення і «скелетність» вислову до меж. Його поезія цілком позбавлена метафоричності, часто побудована на метонімії: матеріальний предмет описаний буквально і викликає в уяві читача той світ, частиною якого він є [7, с. 33]. Така поезія дуже відрізняється від канонічних творів імажизму, вона позбавлена видимих ознак поетичності. Одним із учнів-

послідовників В. К. Вільямса був Чарльз Олсон – автор теорії «проективного вірша». Він вважав, що «свідомість – це вартовий, який стоїть біля воріт несвідомого і пильнує за дотриманням соціальних стандартів; тому соціальні альтернативи спершу доступні лише на несвідомому рівні» [2, с. 53]. На думку Ч. Олсона, спонтанна творчість оминає свідомість, яка перекручує інформацію внаслідок впливу ідеології, тож Олсон наполягав на тому, що поет мусить довіряти неусвідомленим прагненням розуму. Ідея спонтанного письма стала наріжним каменем у теорії американського авангарду 1950-60-х років.

Також показовим видається процес віддалення від сюрреалістичного façon de vivre і наближення до сюрреалістичної стилізації на матеріалі поетичної творчості. Аполітизм і установка на «новаторство», що об'єднували учасників Нью-йоркської групи, були прямою відповіддю молодого спраглого покоління на неоавангардні експерименти 1950-х – 1960-х рр. в Європі та Америці.

Отже, можна зробити висновок, що творчість Юрія Тарнавського варто розглядати не тільки у контексті українського авангарду, але й авангарду світового. Хоч і не можна стверджувати, що його творчість виростає з новаторських здобутків українського авангардного процесу 20-х рр., однак, з погляду еволюції українського поетичного письма, ці явища перебувають у спільному напрямі пошуку поезії нової: звільненої від віджилих поетико-тематичних стандартів та формально-стилістичних кліше. Це також характерно для поезії американського повоєнного авангарду. Творчість Юрія Тарнавського — це передусім прагнення оновити мову поезії, оживити її, позбавивши штучних, зашкарублих штампів та стереотипів.

Список використаних джерел

1. Без Еспанії чи без значення? (Інтерв'ю Вольфрама Бургардта з Ю. Тарнавським) // Сучасність. – 1969. – № 12. – С. 13-29.

2. Белград Д. Культура спонтанності: Імпровізація і мистецтво в повоєнній Америці / Деніел Белград. – К. : Факт, 2008. – 528 с.

3. Біла А. Український літературний авангард : пошуки, стильові напрямки / Анна Біла. – К. : Смолоскип, 2006. – 464 с.

4. Гундорова Т. Дещо про модернізм та дядька в Києві / Тамара Гундорова // Критика. – 2010. – Ч. 1-2. – С. 35-39.

5. Здивувати в мистецтві тепер неможливо... (Інтерв'ю Олега Коцарева з Ю. Тарнавським) // Шо. – 2010. – №1-2(51-52). – С. 23-24.

6. Павличко С. Дискурс модернізму в українській літературі / Соломія Павличко. – К. : Либідь, 1999. – 478 с.

7. Рубчак Б. Парнас коміть головою (I). Путівник по лябіринтах нової американської поезії / Богдан Рубчак // Сучасність. – 1972. – № 2. – С. 28-67.

8. Тарнавський Ю. Поезії про ніщо і інші поезії на цю саму тему / Юрій Тарнавський. – Нью Йорк, 1970. – 384 с.

Людмила Верещак, *учитель-логопед ДНЗ №4 "Берегиня"*
(м. Бердичів Житомирської області)

ОСОБЛИВОСТІ РОЗВИТКУ КОГНІТИВНОЇ СФЕРИ ДОШКІЛЬНИКА ІЗ ЗАГАЛЬНИМ НЕДОРОЗВИТКОМ МОВЛЕННЯ

На сучасному етапі розвитку корекційно-відновлювальної роботи з дошкільниками із ЗНМ постало питання врахування особливостей розвитку їхньої когнітивної сфери. Починаючи з трирічного віку, в дітей із ЗНМ прослідковується зниження концентрації уваги, порушення зорово-слухового сприймання, просторової координації, гальмується розвиток мислительних операцій. Такі тенденції пізнавального розвитку дошкільників із ЗНМ спрямовують учителя-логопеда ДНЗ докладно вивчати психологічні аспекти розвитку логопатів та безумовно включати у корекційно-відновлювальну роботу елементи психодіагностики і психокорекції.

Дітей із ЗНМ досліджували багато науковців. Найбільш ґрунтовними є праці Т.І. Власенко, Л.С. Волкової, Ю.В. Рібцун, С.Ю. Коноплястої, Г.С. Гуменної, Л.І. Белякової, Ю.Ф. Гаркуша, О.Н. Усанової, Є.Л. Фигередо, Л. Андрусишиною та ін.

Мета статті: визначити особливості когнітивного розвитку дітей дошкільного віку із ЗНМ.

Чимало науковців і практиків логопедії досліджували питання інтелектуального розвитку дітей із ЗНМ (Л.М. Єфіменкова, Н.С. Жукова, О.М. Мастюкова, В.В. Тарасун та ін.). Своїми дослідженнями вони довели, що порушення складових пізнавального розвитку дошкільника з вадами мовлення не лише ускладнюють оволодіння усним мовленням, але й гальмують оволодіння віковими знаннями, вміннями і навичками, що, у свою чергу, надалі призводить до неспроможності засвоєння шкільної програми.

Сучасним науковцем і практиком логопедії Ю.В. Рібцун було розроблено програмно-методичний комплекс «Корекційне навчання з розвитку мовлення дітей молодшого дошкільного віку із ЗНМ». У своїй програмі Ю.В.Рібцун використала міждисциплінарний підхід, поєднавши психолінгвістику і логопедію, що дозволило підвищити ефективність діагностичної, прогностичної, корекційної та профілактичної роботи з дітьми четвертого року життя із ЗНМ. Автор обґрунтувала принцип використання збережених психічних процесів та аналізаторних систем, а також важливість врахування у роботі з розвитку мовлення зон актуального і найближчого розвитку дитини [3, с. 5-7].

У матеріалах Ю.В. Рібцун «Загальний недорозвиток мовлення у молодших дошкільнят» викладено психологічний портрет дошкільника із ЗНМ, а також обґрунтовано комплексний психолого-педагогічний вплив на особистість молодшого дошкільника із ЗНМ, необхідність надання

кваліфікованої як логопедичної, так і психологічної допомоги. Автор подає підбірку ігрових вправ та завдань, які може використовувати практичний психолог у роботі з логопатами [4, с. 18-20].

Процес оволодіння мовою впливає на всі аспекти психіки дитини, є умовою формування її свідомості.

Розвиток відчуттів тісно пов'язаний із розвитком мовлення. Уміння називати ту чи іншу властивість предмета дає можливість людині відрізняти її від інших ознак, і разом з тим знайти в них спільне, оскільки кожне слово, як відомо, здійснює узагальнювальну функцію. Для розвитку відчуттів у дітей з порушенням мовлення не є характерними грубі відхилення від норми; частота порушень на рівні рецепторів зору і слуху майже така сама, як і в нормі. У дітей з вадами мовлення особливості слухового сприймання безпосередньо пов'язані з порушенням фонематичного сприймання: спостерігаються погіршення слуху на високочастотні тони і збережені низькочастотні. При цьому має місце характерне порушення звуковимови. У дитини, яка не чує звуків високої частоти, виникають труднощі, пов'язані з їх вимовлянням, тому в мовленні вона їх пропускає або замінює іншими звуками. Потім це ускладнює процес навчання читанню і письма. Наслідками порушень просторового сприймання є стійкі розлади писемного мовлення, порушення лічби. У процесі виконання завдань, пов'язаних із перцептивними діями, діти з порушенням мовлення найчастіше користуються елементарними формами орієнтування, тобто приміряють до еталона. Порушення зорового гнозису в дітей із порушенням мовлення в основному виявляється у спорідненості й недиференційованості зорових образів, інертності та нестійкості зорових відображень, а також у недостатності адекватного зв'язку слова із зоровими уявленнями предмета. Для дітей дошкільного віку з порушенням мовлення характернішими є недостатність зорового сприймання та зорових предметних образів і меншою мірою зорової оперативної пам'яті [2, с.72-84].

У дошкільників із ЗНМ наявна дефіцитність функції пам’яті та уваги. Логопатам складно використати набуті знання, вміння і навички, особливо мовленнєві, переключатися з одного виду діяльності на інший. Помітна недостатність саморегуляції розумової діяльності. Експериментальні дослідження довели, що діти з порушенням мовлення краще запам'ятовують наочний матеріал, який легше вербалізується, ніж вербальний. З віком продуктивність запам'ятовування словесного матеріалу зростає швидшими темпами, ніж продуктивність запам'ятовування наочного матеріалу. Перевага наочної пам'яті над вербальною є менш вираженою. У дітей з ЗНМ перевага наочної пам'яті над вербальною триваліша, порівняно з нормою. Слід зазначити, що у дітей цієї категорії спостерігаються відносно збережені можливості смислового, логічного запам'ятовування [1, с.38].

Встановлено такі характеристики мислення, як психічного процесу, в дошкільників із ЗНМ:

- у процесі порівняння на наочному матеріалі переважає поелементний характер;
- дія аналізу характеризується малим обсягом, недостатньою диференціацією, немає цілеспрямованості та системності;
- уміння виявляти як схожі, так і відмінні ознаки між об'єктами залежить від характеру зіставлених об'єктів, їх складності, обізнаності дітей із ними;
- процес узагальнення на наочному матеріалі характеризується виділенням утилітарних ознак;
- процес класифікації характеризується поліморфністю образних принципів узагальнення.

У дошкільників із ЗНМ спостерігається недостатня стійкість уваги, обмеженість у можливостях її розподілу, часто виявляються несформованими або частково порушеними всі види контролю за діяльністю. Розподіл уваги між мовленням та практичною діяльністю викликає у таких дітей відповідні труднощі при виконанні поставлених завдань [2, с. 86-90].

Для дітей з мовленнєвим недорозвиненням характерні: недостатня рухливість, інертність, затримання на окремих видах діяльності, швидка виснажливість процесів уяви, використання штамів і одноманітність, їм потрібно значно більше часу для включення в роботу, в її процесі відзначається значне збільшення тривалості пауз, спостерігається виснаження діяльності [2, с. 92].

Отже, формування і розвиток когнітивної сфери дошкільників із ЗНМ має свою специфіку. Знання психологічних аспектів пізнавального розвитку даної категорії дошкільнят дає змогу вчителю-логопеду будувати більш ефективну і результативну корекційно-відновлювальну роботу.

Список використаних джерел

1. Андрусишина Л. Особливості довільної пам'яті у дітей старшого дошкільного віку із загальним недорозвиненням мовлення / Андрусишина Л. // Дефектологія. —1999. — № 4.

2. Конопляста С.Ю. Логопсихологія: навч.посіб. / Конопляста С.Ю., Сак Т.В. – К.: Знання, 2010. – 293 с.

3. Корекційне навчання з розвитку мовлення дітей молодшого дошкільного віку із ЗНМ: програмно-методичний комплекс / Ю. В. Рібцун. – К.: Освіта України, 2011. – 292 с.

4. Рібцун Ю. В. Загальний недорозвиток мовлення у молодших дошкільнят : поради психологу / Ю. В. Рібцун // Дошкіл. виховання. – 2009. – № 10. – С. 18–20.

***Ю. М. Вознюк**, викладач сестринських дисциплін*
(Житомирський інститут медсестринства)

МІЖПРЕДМЕТНІ ТА ІНТЕГРОВАНІ ЗВ'ЯЗКИ У МЕДСЕСТРИНСЬКІЙ ОСВІТІ

Освіта й виховання сучасної молодої людини, її гармонійний розвиток вимагають органічного поєднання комплексу знань, умінь і навичок, які набуваються в процесі підготовки медичного працівника. Реформа освіти в Україні передбачає оволодіння студентами глибокими й міцними знаннями, засвоєння провідних ідей навчальних дисциплін, вироблення комунікативних умінь і навичок гармонійно розвиненої особистості й громадянина. Тому міжпредметні й інтегровані зв'язки у навчальному процесі набувають особливої уваги і є одним із факторів оптимізації навчальної діяльності.

Варто зазначити, що проблема міжпредметних зв’язків традиційно досліджується на рівні формування змістової основи знань, а останнім часом і як дієвий шлях удосконалення змісту сестринської освіти.

Гуманітаризація освіти спрямована на переорієнтацію з предметно-змістового принципу засвоєння основ наук на вивчення цілісної картини світу та формування системного мислення [1].

Сучасний етап розвитку суспільства та актуальні проблеми сьогодення потребують активізації інтеграційних та міжпредметних процесів у організації навчально-виховного процесу молодого покоління, оскільки саме в такий спосіб можна забезпечити системність: формування наукового світогляду, формування загальнопредметних умінь у видах діяльності, що є спільними для різних дисциплін (пізнавальної, навчальної, практичної, мовленнєвої).

Мета статті: проаналізувати міжпредметні та інтегровані зв’язки та їх застосування у медсестринській освіті.

Під інтеграцією ми розуміємо процес та результат поєднання окремих елементів навчання та виховання в єдину цілісну систему з метою одержання якісно нового результату сестринської освіти. Інтегрований освітній процес повинен конструюватися за принципами: доступності, науковості, послідовності, системності, цілісності, логічності, вертикального тематизму.

Застосовуючи інтегроване навчання, необхідно чітко визначити його зміст, місце в системі занять та форми реалізації. Найбільше уваги слід приділити створенню умов для інтегрованого навчання в процесі формування необхідних умінь і навичок.

Довгий час терміни „міжпредметні зв’язки” та „інтеграція навчального матеріалу” вживалися як синоніми. Проте згодом намітилася їх диференціація: „у тих випадках, коли один предмет є основним, а відомості з іншого викладаються лише в допоміжній ролі з метою повторення,

прискорення процесу навчання чи закріплення знань, умінь і навичок є підстава говорити про міжпредметні зв'язки. Інтеграція – це створення нового цілого на основі виявлення однотипних елементів і частин у кількох раніше різних одиницях, пристосування їх у раніше неіснуючий моноліт особливої якості" [3].

У сучасній педагогіці міжпредметні зв'язки переросли в проблему інтегрованого пізнання. У процесі інтегрованого навчання створюється цілісна система наукових знань, яким притаманний високий ступінь усвідомлення, мобільності та міцності. Всі галузі сучасної науки тісно зв'язані між собою, тому і при підготовці медичних сестер навчальні предмети не можуть бути ізольованими один від одного .

Міжпредметні зв'язки – це цільові й змістовні збіги, що існують між навчальними предметами. Вони відображають у змісті навчальних дисциплін ті діалектичні зв'язки, які виступають як дидактична умова, що сприяє піднесенню рівня науковості й доступності навчання, активізації навчання, активізації пізнавальної діяльності студентів, поліпшенню якості знань, умінь і навичок. Реалізація міжпредметних зв'язків дає змогу економно і водночас інтенсивно використовувати час на заняттях. Внутріпредметні зв'язки забезпечують системність у навчанні, демонструють ієрархічність і структуру, активно впливають на засвоєння вмінь та навичок відповідно до предмету [4].

Для успішної реалізації міжпредметних зв'язків під час навчання необхідно: використовувати методи, які найкраще сприяють оволодінню студентами знань; формувати вміння і навички, практично використовувати набуті вміння в будь-якій ситуації, у повсякденному житті; формувати інтелектуальні вміння і навички студентів, розширювати їхню ерудицію; розширювати науковий світогляд студентів, формувати розуміння вмінь і навичок.

Зміст міжпредметних зв'язків залежить від інформаційного критерію, зумовленого змістом навчальних дисциплін. Він включає в себе наукові факти, поняття, теоретичні відомості, що становлять ту навчальну інформацію, що засвоюється студентами на заняттях. Розрізняють три види змістових міжпредметних зв'язків: фактичні, понятійні й теоретичні.

Правильній побудові заняття сприятиме розуміння характеру змістових зв'язків, які можуть бути синхронними (матеріал суміжних дисциплін опрацьовується одночасно), репродуктивними (спиратися на засвоєне з інших предметів), перспективними (певне питання розглядається лише в основних рисах з орієнтацією на більш докладне вивчення на заняттях з іншого предмета).

Систематичне використання міжпредметних зв'язків виробляє у студентів уміння критично осмислювати матеріал, що вивчається. Новий матеріал студенти порівнюють із тими знаннями, які їм відомі, зіставляють їх, аналізують, додають із відомого раніше, і ця активна розумова діяльність

з узагальнення нового під впливом раніше відомого із суміжних дисциплін сприяє більш міцному засвоєнню необхідних знань та вмінь. Крім того, систематичне використання в навчальному процесі міжпредметних зв'язків позитивно змінює діапазон застосування знань та умінь, сприяє формуванню у студентів широких пізнавальних інтересів до вивчення різних дисциплін.

Ідея реалізації інтегративного підходу до навчання та міжпредметних зв’язків на уроках – важливий фактор, що сприяє підвищенню якості навчально-виховного процесу при підготовці медичних сестер. Адже нині пріоритети надаються розвивальній функції навчання, особлива увага приділяється формуванню самостійності, навчанню критичного мислення та креативності.

Реалізація міжпредметних зв’язків та проведення інтегрованих занять сприяє розкриттю творчих здібностей кожного викладача, урізноманітненню методів та організаційних форм навчання для посилення інтересу студентів до знань, активізації мислення, оволодіння системою наукових знань і, зрештою, підвищення результативності всієї навчально-виховної роботи.

Ідея інтегрованого навчання передбачає досягнення мети якісної освіти, тобто освіти конкурентно-спроможної, яка здатна забезпечити кожній людині самостійно досягти тієї чи іншої мети, творчо самоствердуватися у різних соціальних сферах.

Список використаних джерел

1. Вердіна С.В. Секрети педагогічної майстерності. Уроки для вчителя / Вердіна С.В., Панченко А.Г. – Х.: Вид. група «Основа», 2008. – 111 с.

2. Ворожейкіна О.М. Сто цікавих ідей для проведення уроку / Ворожейкіна О.М. – Х.: Вид. група «Основа», 2011. – 287 с.

3. Гін А.О. Прийоми педагогічної техніки: Вільний вибір. Відкритість. Діяльність. Зворотний зв'язок. Ідеальність: посібник для вчителів / Гін А.О. – Луганськ, 2004. – 84 с.

4. Данилюк Д. Я. Навчальний предмет як інтегрована система / Данилюк Д. Я. // Педагогіка. – 2007. – №4. – С. 24-28.

5. Житник Б.О. Методичний порадник. Форми й методи навчання / Житник Б.О. – Х.: Вид. група «Основа», 2005.

***Людмила Войціцька**, магістрант природничого факультету;*
***Катерина Домінська**, магістрант природничого факультету;*
***С.В. Вітвицька**, доктор педагогічних наук, професор*
(Житомирський державний університет імені Івана Франка)

САМОСТІЙНА РОБОТА СТУДЕНТІВ У ВНЗ

Поступова інтеграція вітчизняної системи освіти до європейської та світової потребує нових підходів у підготовці кваліфікованих фахівців, що базуватиметься на збільшенні організаційного, дидактичного та методичного ресурсу самостійної роботи. Процес реформування та розвитку системи вищої професійної освіти на сучасному етапі характеризується посиленням акцентів на підвищенні ролі самостійної роботи суб'єктів навчального процесу, що підтверджується основоположними засадами та вимогами Болонського процесу [3, с. 4-6].

Зазначимо, що аналіз наукових джерел дозволяє виділити наукові роботи, в яких предметним полем дослідження визначена самостійна робота. Серед докторських дисертацій, присвячених самостійній роботі студентів вищих навчальних закладів, дисертації В.А. Козакова (III-IV р.а.), І.М. Бендери (I-II р.а). Низка наукових досліджень присвячена самостійній роботі як засобу удосконалення підготовки майбутніх педагогів (Пімєнова Ю.С. (1958), Мороз О.Г. (1971), Бабенко К.Б. (1982), Буринський В. М. (2001), Яшанов С.М. (2003), Малихін О.В. (2009) тощо).

У сучасних умовах існує тенденція до скорочення аудиторних годин на вивчення тієї чи іншої дисципліни та компенсація їх за рахунок позааудиторної самостійної роботи.

Нагальна потреба відповідної організації занять за умови наявності такої малої кількості годин вимагає від викладачів формування та застосування таких видів, форм і методів організації самостійної роботи студентів, які сприяли б підвищенню ефективності навчального процесу [2, с.8].

Мета статті – показати, що самостійна робота студента є однією з форм оволодіння навчальним матеріалом поза межами обов'язкових навчальних занять. Її спрямовано на закріплення теоретичних знань, отриманих студентами за час навчання, їх поглиблення, набуття й удосконалення практичних навичок та умінь щодо відповідної спеціальності.

Навчальний час, відведений для самостійної роботи студента, регламентується навчальним планом (робочим навчальним планом) і, згідно із положеннями Закону України «Про вищу освіту», повинен становити не менше 1/3 та не більше 2/3 загального обсягу навчального часу, відведеного для вивчення конкретної навчальної дисципліни [1].

Індивідуальна робота студентів забезпечується всіма навчально-методичними засобами, необхідними для вивчення конкретної навчальної

дисципліни чи окремої теми: підручниками, навчальними та методичними посібниками, конспектами лекцій, навчально-лабораторним обладнанням, електронно-обчислювальною технікою тощо. Студентам також рекомендується для самостійного опрацювання відповідна наукова література та періодичні видання.

Самостійна робота студентів з кожної дисципліни навчального плану повинна забезпечити: системність знань та засобів навчання; володіння розумовими процесами; мобільність і критичність мислення; володіння засобами обробки інформації; здатність до творчої праці.

Контроль над самостійною роботою студента здійснює викладач. Він визначає обсяг і зміст самостійної роботи, узгоджує її з іншими видами навчальної діяльності, розробляє методичні засоби проведення поточного та підсумкового контролю, аналізує результати самостійної навчальної роботи кожного студента. Методичне забезпечення самостійної роботи студентів повинне передбачати й засоби самоконтролю (тести, пакет контрольних завдань тощо). Приклади основних видів завдань для самостійної роботи студентів подано в табл.1. Затрати часу, подані в таблиці, ми визначили на основі аналізу виконання робіт, анкетування та співбесід зі студентами. Виявлено також залежність між рівнем успішності студентів та затратами часу на виконання різних типів завдань.

Таблиця 1

Співвідношення затрат студентами часу на виконання завдань самостійної роботи з предмета «Методика викладання біології»

№ з/п	Основні типи завдання	Частка загальних витрат часу на СРС
1	Виконання тестів за лекційними матеріалами	5,7%
2	Письмові роботи аналітичного характеру за теоретичними матеріалами	3,3%
3	Узагальнення теоретичних матеріалів за допомогою опорно-інформаційних матеріалів	1,8%
4	Підготовка завдань до семінарських завдань	16,4%
5	Виконання фрагментів навчального моделювання	4,6%
6	Підготовка до проведення пробних уроків	50,5%
7	Підготовка до екзамену	17,7%

Результати дослідження ефективності самостійної роботи студентів у навчальному процесі дають змогу висловити такі припущення:

1. Основним джерелом теоретичної інформації для студента є конспект лекцій. Це означає, що повнота й адекватність сприйняття цієї інформації студентами залежать від рівня організації лекційних занять та їхнього інформаційно-методичного забезпечення. Вирішальну роль при цьому також відіграє вміння студента працювати на лекції та вести конспект.

2. Зменшується тривалість роботи студента в бібліотеці з навчальною літературою, що часто пояснюється збільшенням навантаження в аудиторний час, зростанням кількості завдань та необхідністю одночасно вчитися і працювати. Це вимагає від викладача розробки методичних рекомендацій щодо роботи з літературою та чіткого обґрунтування доцільності такої роботи.

3. Зменшуються затрати часу на виконання традиційних видів завдань щодо опрацювання теоретичної інформації (аналізу, порівнянь, відповідей на запитання, пояснень тощо). У той же час збільшується питома вага затрат часу та, відповідно, продуктивності завдань, які забезпечують алгоритмічно-дійовий і творчий рівні засвоєння знань. Це також свідчить про прагнення студентів до самореалізації та професійної рефлексії в процесі навчання, що, з іншого боку, вимагає від викладача дотримання системи вимог за організації самостійної роботи студентів. Ці припущення були підтверджені під час анкетувань та співбесід зі студентами.

4. Найбільшу увагу порівняно з іншими видами завдань у процесі виконання самостійної роботи студенти приділяють підготовці до проведення пробних уроків. Над виконанням цього завдання студенти працювали близько половини часу, відведеного на самостійну роботу з предмета. На цьому етапі не лише використовується теоретична інформація, отримана студентами з літератури й на лекціях, а й проводяться консультації, співбесіди з викладачами та студентами, друзями і знайомими для оптимізації творчого й наукового пошуку. Активізації навчально-пізнавальної діяльності студентів та підвищенню ефективності навчання сприяє також робота з журналами в бібліотеці.

Підготовка висококваліфікованих фахівців в умовах Болонської системи, конкурентоспроможних на ринку праці, а також здатних до компетентної, відповідальної й ефективної діяльності за своєю спеціальністю, неможлива без підвищення ролі самостійної роботи студентів, спрямованої на стимулювання їх професійного зростання та виховання їхньої творчої активності.

Список використаних джерел

1. Закон України "Про вищу освіту" №2984-III, із змінами від 19 січня 2010 р. [Електронний ресурс]. – Режим доступу до журналу: http://zakon.rada.gov.ua/cgi-bin/laws/main.cgi?nreg=1060-12.

2. Козаков В.А. Самостійна робота студентів як дидактична проблема / В.А. Козаков. – К.: НМК ВО, 1990. - 62 с.

3. Методика навчання і наукових досліджень у вищий школі : навч. посіб. / [ред. С.У. Гончаренко, П.М. Олійник, В.К. Федорченко]. – К.: Вища школа, 2003. – 323 с.

Галина Волощук, *магістрант ННІ педагогіки*
(Житомирський державний університет імені Івана Франка);
А. А. Сбруєва*, доктор педагогічних наук, професор*
(Сумський державний педагогічний університет ім. А.С. Макаренка)

КАЗКА ЯК ЗАСІБ ТВОРЧОГО РОЗВИТКУ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ

Проблема розвитку творчості й творчих здібностей учнів хвилювала в різні часи не тільки відомих педагогів, але й дослідників, мислителів, філософів, науковців. Формування творчої особистості учня було і є одним із важливих теоретичних завдань педагогічної науки. Цій проблемі приділяли багато уваги Я.А. Коменський, С. Русова, А. Макаренко, В. Сухомлинський. У даний час дослідженням проблем розвитку творчих здібностей займаються також Г. Ковальова, Н. Вишнякова, Л. Дорфман, Н. Терентьєва.

Сьогодні в умовах змін у соціальному, економічному та політичному житті України постала проблема радикальної перебудови у сфері освіти та вихованні, мета якої – формувати конкурентноздібну, творчу особистість, яка спроможна до самовизначення, до самореалізації та самовдосконалення. Тому навчання у сучасній школі має забезпечувати оптимальні передумови для самореалізації особистості школяра, розкриття усіх закладених у ній природних задатків, її здатності до свободи, відповідальності й творчості.

Навчальна діяльність здійснюється протягом усього шкільного дитинства, однак її функції на кожному етапі різні. У зв'язку з цим необхідно підкреслити, що свою провідну функцію та чи інша діяльність здійснює найповніше в період, коли вона тільки складається, формується. Молодший шкільний вік і є період найінтенсивнішого формування навчальної діяльності, яка є провідною в даному віці, й тому доцільно формувати творчий потенціал саме в молодшому шкільному віці. Та, на жаль, дуже часто навчання розвиває в дітей лише виконавські здібності, а складніший і важливіший аспект – творчі здібності людини – здебільшого залишаються на дуже низькому рівні. Це наша слабкість і наша біда, особливо нині, коли потрібно дедалі більше творчих людей, щоб рухати вперед науку, техніку і суспільне життя.

Це зумовлює необхідність пошуку нових засобів розвитку творчих здібностей учнів початкової школи.

Мета статті полягає у розкритті ролі казки як засобу творчого розвитку молодших школярів.

За умов національного відродження духовності та культури українського народу ефективними засобами розвитку творчих здібностей молодших школярів можуть виступати казки. Якщо розглянути загальні риси казок, то можна побачити, що казка є поліфункціональною: вона виконує пізнавальну, морально-етичну, естетичну, езотеричну, евристичну, розвивальну функції.

Недарма вони складають значну частину текстів, що містяться у шкільних підручниках. Тут важливе місце належить як народній казці, так і авторській, літературній, зокрема, казкам І. Франка, Ю. Ярмиша, В. Чухліба, О. Іваненко, А. Качана та ін. Включені в навчальні книги сьогодні й казки зарубіжних письменників: Г. - К. Андерсена, братів Грімм, Ш. Перро, О.Пушкіна та ін.

Казка, як унікальний вид творчості, є близькою для дитини. Вона змушує дитину сміятися, переживати і сподіватися, одним словом – відчувати. А тонко відчуває людина, здатна на справжню творчість [1] .

Ученими доведено, що казка вчить учнів думати, оцінювати вчинки героїв, тренує пам'ять і увагу, розвиває мову. А головне, казка виступає своєрідним тренінгом життєвих умінь для дитини, яка осягає навколишній світ. Тому дуже важливо, щоб після читання казки обговорювалися життєві проблеми, порушені у ній, а діти при цьому вчилися думати і висловлювати свої думки в творчості.

Для того, щоб казка стала ефективним засобом творчого розвитку молодших школярів, учитель повинен відійти від традиційних методів і прийомів роботи з казкою (читання, розповідання, переказ, перегляд вистав, м / ф і кінофільмів за казками) і використовувати казковий матеріал нетрадиційно. Це означає ініціювати у дітей уміння нестандартно, оригінально сприймати зміст казок, відображати його у всіх видах діяльності, а також створювати передумови для продукування дитиною власної казки. При цьому слід враховувати індивідуальні психофізіологічні особливості дітей; дотримуватися принципу "Від простого – до складного"; створювати в групі комфортне предметно-просторове розвиваюче середовище.

Існує безліч прийомів роботи з казкою, які можуть використовувати вчителі для творчого розвитку дітей. Серед них:

«Казка продовжується». Сутність прийому: придумати продовження казки. Цей спосіб корисний тим, що дає змогу спрямувати увагу дитини увагу дитини в потрібне педагогічне русло; розвивати її уяву, ламаючи встановлені стереотипи.

Прийом «Випадкові казки»: дітям пропонується згадати реальну життєву подію та поєднати з казковим сюжетом. Наприклад: Потемніло, йшов дощ. На автобусній зупинці під однією парасолькою стояли дві дівчинки. Вони навчалися в одному класі, були подружками і разом повертались із занять бальними танцями. Раптом вони помітили, що в калюжі поруч хтось кричить тонесеньким голосочком: «Рятуйте ! Я втону у цьому морі!» … Закінчіть розповідь.

«Знайомі герої у нових обставинах». Цей прийом розвиває фантазію, руйнує стереотипи у дітей, створює умови, за яких головні герої залишаються, але потрапляють у зовсім інші обставини. Обставини можуть бути фантастичними, неймовірними (лисиця і заєць замість своїх льодяних

хаток живуть на літаючих тарілках), а можуть бути близькими до життя дітей (лисиця, заєць та півень за допомогою чарівної палички потрапили до багатоповерхового будинку та застряли у ліфті).

«Казки з новим кінцем». Йдеться про казкові тексти, які подаються без кінця. Один хлопчик складав казки, в яких початок страшний, а кінець веселий. Він склав казку про жабок: «Жили-були дві жабки. Були вони товаришки і жили в одній канаві. Одна з жабок була справжня лісова жаба - хоробра, сильна, весела. Звали її.... А друга була болотна - ні те, ні се: боягузлива, слабенька, соня. Звали її... . Але все ж таки жили вони разом. І ось одного разу вночі вони вийшли погуляти. Йдуть лісовою доріжкою і тут бачать....» Розкажіть далі, що трапилося з двома товаришками-жабками.

Дуже корисно придумувати свої варіанти закінчень до знайомих казок.

Традиційна кінцівка казки «Три ведмеді»: Маша втекла від ведмедів. Можливі нові варіанти: Маша помирилась з ведмедями. Традиційна кінцівка казки «Ріпка»: Вирвали ріпку. Можливі нові варіанти: Витягли не ріпку, а скарб...

«Казка про самого себе». Цей прийом корисний, по-перше, тому що діти люблять слухати, що ж трапилось або могло трапитись з ними або їх близькими: мамами, бабусями. Люблять вигадувати про себе, своїх братиків, сестер. По-друге, така творча діяльність допомагає розуміти складання як доповнення до реального життя, а не як заміну самої реальності.

«Казки про улюблені іграшки». Улюблені іграшки – це тема для створення про них казок. Ось, наприклад: «Багато дошкільнят думає, що жителі міста ігор дуже веселі. Але іноді іграшкам буває дуже сумно. Послухайте, що розповіла лялька Катя: «Мене подарували на день народження одній дівчинці. Спочатку вона зраділа і гралася зі мною цілий день. А потім поклала у велику коробку. Там сумували й інші ляльки: великі й маленькі, старі й нові. Вони розповіли, що у їхньої господині дуже багато іграшок, і кожного разу їй купляють нові. І тут лялька Катя заплакала: «Можливо, вона ніколи не буде зі мною гратися? Я, мабуть, помру від суму. Що ж тепер робити?»

«Казка – навпаки». Характери (якості) героїв змінюються на протилежні. Потрібно придумати, як зміниться сюжет казки. (Добрий вовк, над яким знущаються троє поросят; колобок-ненажеро, який з'їдає всіх на своєму шляху, крім лисиці і т.д.) Цей прийом цінний не тільки для розвитку пародіювання. З його допомогою можна визначити вихідну точку для вільної розповіді, яка самостійно розгортається в будь-якому іншому напрямку [2, с. 54].

«Створення „салату" з казок». Суть цього методу полягає в тому, що події з різних казок переплітаються і розгалужуються за новим сюжетом. Наприклад, Чиполіно з'явився в будиночку Білосніжки і став її вихованцем.

Це дасть старій казці нову життєву енергію і принесе задоволення дитині від фантазування.

В. Сухомлинський писав: «Творення казки — найщасливіші хвилини мого духовного спілкування з дітьми, а для них — незрівнянна радість мислення. У казці дитина утверджує свою гідність мислення» [3, с. 510].

Проблемні ситуації (від грецького problema – завдання; з латинської situation – становище) – це ситуації, для оволодіння якими індивід чи колектив повинні використовувати нові для себе засоби і способи діяльності; вчаться мислити і творчо засвоювати знання. Вихід із проблемної ситуації – це відкриття нового, ще невідомого, знання. Проблемні ситуації активізують пізнавальну, мовну, творчу діяльність дітей і будуються за матеріалами розвитку дії. Створення проблемної ситуації вимагає постановки проблемного питання.

Творчі завдання можуть бути індивідуальними і колективними. Результатом виконання творчих завдань є поява продукту, що відрізняється новизною, оригінальністю, унікальністю (нового образу, малюнка, казки).

Наприклад, за казкою «Ріпка» дітям можна запропонувати такі творчі завдання:

- розповісти знайому казку по колу;
- розіграти казку (діти розподіляють ролі);
- розповісти про користь ріпи і про те, які страви з неї можна приготувати;
- складання своєї казки "Морквина" (за аналогією);
- оформлення книги "Корисні казки" (обкладинка, ілюстрації);
- виготовлення костюмів-нагрудників "Овочі" (тканина, папір);
- розігрування вигаданих казок.

Можна застосовувати й такі прийоми: «Намалюй казку», «Казка за допомогою картинок», інсценування казки та ін.

Таким чином, казки не тільки містять у собі виховний і пізнавальний потенціал, а й слугують найбільш ефективним та доступним засобом розвитку творчого потенціалу. Вони активізують дитячу фантазію, розвивають логічне мислення, пам'ять, мовленнєво-комунікативні здібності, творчу уяву, художньо-естетичний смак.

Казка – це дивовижний за силою психологічного впливу засіб роботи з внутрішнім світом дитини, потужний інструмент розвитку.

Список використаних джерел

1. Гриценко З.А. Ти дітям казку розкажи ... / З. А. Гриценко. – М., 2003.

2. Сухомлинський В. О. Проблеми виховання всебічно розвиненої особистості / В. О. Сухомлинський // Вибрані твори: в 5 т.— К. : Рад. шк., 1977. — Т. 1. – С. 55-209.

3. Коновальчук М.В. Програма з розвитку літературно-творчих здібностей молодших школярів «Світ творчості» / М. В. Коновальчук. – Чернігів, 2009. – 78 с.

Тетяна Ворошило, *магістрант ННІ філології та журналістики;*
Юлія Алексєєнко, *магістрант ННІ філології та журналістики;*
С. С. Вітвицька, *доктор педагогічних наук, професор*
(Житомирський державний університет імені Івана Франка)

РОЗВИТОК ІНФОРМАЦІЙНИХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ ВИКЛАДАЧІВ ВНЗ

Постановка проблеми.Сучасне суспільство потребує компетентних фахівців у різних сферах, адже від цього залежить добробут та процвітання країни, визнаність нації. У «Національній доктрині розвитку освіти України у XXI столітті» йдеться про те, що «підготовка педагогічних і науково-педагогічних працівників, їх професійне самовдосконалення – важлива умова модернізації освіти» [5, с. 4]. Власне тому ми зосереджуємо свій погляд на професійному самовдосконаленні викладачів, зокрема викладачів української мови, як основному напрямі розвитку викладацької діяльності та вищої школи в цілому.

Ступінь розробленості питання. Проблема формування професійної компетентності розроблялася у вітчизняній та зарубіжній педагогіці. Дослідженню феномена професійної компетентності педагога присвячені роботи Н. Бібік, О. Овчарук, Дж. Равена, Д. Іванова, Н. Коломинського, К. Корсака, А. Маркова, А. Хуторського та ін. До проблеми формування інформаційних компетентностей викладачів вищого навчального закладу зверталися такі науковці, як І. Титаренко, А. Соколовська, Т. Сучкова та ін.

Метою статті є визначення складових інформаційної компетентності сучасного викладача вищого навчального закладу, обґрунтування необхідності її розвитку в умовах глобалізаційних процесів сьогодення та інтенсивної інформатизації усіх сфер життя людини.

Виклад основного матеріалу. За концепцією Болонського процесу впровадження таких термінів, як «компетенція» та «компетентність», є цільовою установкою вищої школи і сприяє переходу «суто академічних критеріїв оцінювання до системного аналізу високопрофесійної й соціальної підготовки випускників вищих навчальних закладів. Це зрушення означає трансформацію системи вищої освіти у напрямі більшої адаптації до світу праці у довгостроковій перспективі, а також до освоєння освіти впродовж усього життя» [3].

На думку А. Хуторського, «компетенція – це сукупність взаємопов’язаних смислових орієнтацій, знань, умінь, навичок і досвіду діяльності учня, необхідних, щоб здійснювати індивідуально і соціально значущу продуктивну діяльність стосовно реальної дійсності» [8, с. 60]. Тобто компетенція – це сукупність певних якостей особистості, які формуються протягом набуття знань та навичок, професійності та досвіду, це готовність до виконання покладених обов’язків. Компетентність же розуміється як комплекс професійних знань, умінь зі спеціальності. Отже, компетенцію варто розглядати як певну вимогу, стандарт освітньої

підготовки особистості, а компетентність – як сформовані якості особистості фахівця і його діяльність [3].

У педагогічній діяльності вчені виділяють різні можливі компетентності. У вітчизняній науковій школі також досліджують структуру професійної компетентності й виділяють такі види педагогічної компетентності: спеціальна – у галузі дисципліни, що викладається; методична – у галузі засобів формування знань, умінь і навичок; психолого-педагогічна – у сфері навчання; диференційовано-педагогічна – у галузі мотивів, здібностей, спрямованості тих, кого навчають; аутопсихологічна – рефлексія педагогічної діяльності; загальнокультурна; валеологічна; комунікативна; діагностична; соціальна; особистісна; компетенція у сфері інформаційних технологій.

Формування інформаційної компетентності сьогодні стає однією з найважливіших, адже сучасне суспільство повністю інформаційне. І основним завданням інформаційної компетентності є орієнтування в потоці інформації, уміння працювати з різними видами інформації, класифікувати її, узагальнювати та критично мислити щодо розрізнення її [1]. Ю. Картава наголошує на тому, що: «Активізація вчителів-мовників та їх озброєння сучасними технологіями навчання – це шлях до особистісного зростання, до творчої активності, до удосконалення освітньо-виховного процесу заради розвитку особистості студента» [2].

І. Титаренко так само наголошує на важливості формування та підвищення інформаційної компетентності, адже сучасний викладач повинен нести «…не просто знання, а новий тип оволодіння інформацією…» [7]. Аби говорити про сформованість інформаційної компетентності, викладач повинен досконало володіти аналітичними, інформаційними, пізнавальними та проективними вміннями, що, власне, і визначають готовність викладача до використання інноваційних методик та комп’ютерних технологій у навчально-виховному процесі.

Інформаційна компетентність пов’язана з формуванням інформатизації та комп’ютеризації. Але це не однакові поняття. Інформатизація передбачає високу якість інформаційного обслуговування як людей, так і технічних засобів. А. Соколовська зауважує, що інформатизація – більш загальне поняття, ніж комп’ютеризація, яке ґрунтується на нових можливостях сучасних методів та засобів опрацювання інформації, які забезпечують підвищення інтелектуальної продуктивності користувача. Інформатизація навчального процесу передбачає відповідні зміни в методах, організаційних формах, засобах і змісті навчання, а також удосконалення кваліфікації педагогічних кадрів [6, с. 45].

С. Литвинова розрізняє певні складові інформаційно-комунікативної компетентності: *ІКТ-бачення:* розуміння та усвідомлення ролі й значення ІКТ для роботи та навчання впродовж життя; *ІКТ-культура:* спосіб розуміння, конструювання, світоглядного бачення цифрових технологій для

життя та діяльності в інформаційному суспільстві; *ІКТ-знання*: набір фактичних та теоретичних знань, що відображають ІКТ як галузь для навчання та практичної діяльності; *ІКТ-практика:* практика застосування знань, умінь, навичок у галузі ІКТ для особистих, суспільних професійних та навчальних цілей; *ІКТ-удосконалення:* здатність удосконалювати, розвивати, генерувати нове у сфері ІКТ та засобами ІКТ для навчання, професійної діяльності, особистісного розвитку; *ІКТ-громадянськість*: підтверджена якість особистості демонструвати свідоме ставлення через дію, пов'язану із застосуванням ІКТ для відповідальної соціальної взаємодії та поведінки [4].

Інформаційні компетенції – обов'язковий актив сучасного викладача ВНЗ. В умовах інформаційного простору задовольнити потреби у власному професійному зростанні можливо лише через самоосвіту та розвиток орієнтації у масиві подій та інформації. Уміння використовувати ІКТ у повсякденній та педагогічній діяльності – вже не пріоритет, а вимога до кожного фахівця. У той же час перспективним залишається напрям втілення можливості оволодівати цим різновидом компетенцій у процесі не лише науково-педагогічної, а й громадської діяльності викладача.

Список використаних джерел

1. Дегтярьова Г. А. Формування ІКТ-компетентності вчителів-філологів у системі неперервної освіти [Електронний ресурс] / Дегтярьова Г. А. – Режим доступу : http://tme.umo.edu.ua/docs/5/11degsue.pdf
2. Картава Ю. Організаційно-педагогічні умови розвитку професійної компетентності вчителів-філологів у системі післядипломної освіти [Електронний ресурс] / Картава Ю. – Режим доступу : http://www.kspu.kr.ua/download/conf2013/section5/article_kartavaya.pdf
3. Коваль В. О. Терміни «компетенція» і «компетентність» у контексті професійної підготовки майбутніх учителів-словесників / В. О. Коваль // Вісник Житомирського держ. університету імені Івана Франка. — 2014. — № 74. — С. 9-14.
4. Литвинова С. Г. Інформаційно-комунікаційні компетентності викладачів загальноосвітніх закладів [Електронний ресурс] / Литвинова С. Г. – Режим доступу: http://lib.iitta.gov.ua/210/1/statja-9.pdf
5. Національна доктрина розвитку освіти України // Освіта України. – 2002. – № 33. – С. 4-6.
6. Соколовська А. П. Концептуальні аспекти інформатизації навчальних закладів післядипломної освіти / Соколовська А. П. // Актуальні проблеми теорії і практики післядипломної освіти керівних і педагогічних кадрів: М-ли звітної наук. конф., 5-6 березня 1998 р.: у 2 ч. / ред. кол.: М.Дробноход,С.Крисюк, Г.Дмитренко та ін. – К.: ДАККО, 1998. – Ч.ІІ. – С. 44-48.
7. Титаренко І. О. Підвищення інформаційної компетентності педагога [Електронний ресурс] / Титаренко І. О. – Режим доступу: http://novyn.kpi.ua/2007-1/11_Titarenko.pdf
8. Хуторской А. В. Ключевые компетенции как компонент личностно ориентированной парадигмы образования / А. В. Хуторской // Народное образование. – 2003. – № 2. – С. 58–64.

Марія Галькевич, *магістрант ННІ філології та журналістики;*
О.С.Березюк, *кандидат педагогічних наук, професор*
(Житомирський державний університет імені Івана Франка)

МЕТОДИКА РОБОТИ НАД КАЗКОЮ НА УРОКАХ

Казка відома дітям ще з дошкільних років; найбільша її привабливість – у сюжетності, таємничості, фантастичності. Малята із захопленням грають у вовків і лисиць, із любов'ю готують маскарадні костюми зайців і півників, а на дитячих ранках з інтересом відтворюють звички улюблених казкових персонажів.

Проте все це не означає, що вони розуміють специфіку казки як літературного жанру. Не варто домагатися від учнів наукового визначення казки, адже діти ще не спроможні зрозуміти його, а лише репродуктивно повторюватимуть формулювання. На нашу думку, в початкових класах школярам достатньо набути загального уявлення про казку та навчитися відрізняти її від творів інших жанрів.

У програмі початкової школи представлені казки, які можна читати в особах. Методика рекомендує вчителям скористатися цією можливістю, бо в процесі такої роботи над казкою створюються сприятливі умови для розкриття перед дітьми особливостей цього виду жанру.

Школярі ще раз переконуються, що казка – це розповідь про якусь незвичну подію. В її основі – вигадка, фантазія, адже насправді звірі не розмовляють, а в казках вони користуються людською мовою. Доказом фантастичності казки є поєднання в казкові пари природних ворогів – вовка та лисиці, журавля та лисиці, вовка та зайця. Крім того, разом із звірами в казках діють явища природи: Зима, Весна, Мороз тощо. А це і є підтвердженням незвичайності даного жанру.

При вивченні народної казки є доречною традиційна схема роботи над художнім твором:

• ***первинний синтез*** (первинне читання твору та відповіді на запитання загального характеру);

• ***аналіз тексту*** (аналіз змісту та структури тексту);

• ***вторинний синтез*** (узагальнююча бесіда, що спрямована на виявлення ідеї твору, з'ясування авторського задуму та формулювання ставлення учнів до прочитаного) [1].

У підготовчій роботі до читання казки треба підвести дітей до усвідомлення її образів, а часом і до розкриття моральної ідеї в ній. У першому класі первинне читання казки проводить учитель. Починаючи з другого класу, він менше читає сам, але більше уваги приділяє розбору інтонаційних особливостей твору. Тому доречним буде введення графічної розмітки. Учні позначають логічні наголоси, паузи, підкреслюють важливі слова тощо.

На етапі аналізу народної казки варто звернути увагу школярів на засоби фольклорної поетики (особливий зачин та кінцівка, трикратні рефрени, постійні постпозитивні епітети, тавтологічні повтори, ритмізація тексту тощо).

Найбільш ефективними формами читання, на нашу думку, будуть читання в особах та читання з елементами інсценізації. Так В.О. Сухомлинський вважав, що "казка – це активна естетична творчість, що захоплює всі сфери духовного життя дитини – її розум, почуття, уяву, волю. Вона починається уже в розповіданні, вищий її етап – інсценізація" [3, с.157].

Окрім згаданих вище видів роботи з казкою, можна запропонувати школярам роботу в парах: після опрацювання казки діти ставлять один одному питання за змістом твору. Така діяльність сприяє кращому засвоєнню матеріалу, удосконалює логічне мислення та розвиває усне мовлення школярів.

На етапі вторинного синтезу слід наголосити на дидактичному аспекті. Сюжет казок, як правило, спрямований на викриття неуважності, корисливості, егоїзму, жадібності, жорстокості. Тож видається цілком природнім прагнення вчителів і методистів скористатися повчальністю, закладеною в казках. Варто звернути увагу й на таку істотну особливість казки, як завуальована повчальність. Твори аналізованого жанру ніколи не моралізують нав'язливо або прямолінійно. Дітей передусім приваблює захоплююча фабула, яскраво змальовані образи, дотепні характеристики. Повчання ніби відведене на другий план, однак це не позбавляє його дієвості.

Загальновідомо, що діти молодшого віку свідомо приймають умовність казки, а тому чітко відрізняють фантазію від реальності. До фантазії вони ставляться як до гри. Уявлення про фантастичність, незвичайність подій, покладених в основу цього жанру, вони отримають на прикладі казок про звірів, про природні явища. Свого часу вчитель зверне увагу дітей і на те, що героями казки можуть бути й люди. Проте акцент на фантастичності оповіді має залишатися провідною жанровотворчою ознакою. Пізніше педагог наголосить і на інших прикметах казки.

На третьому році навчання можна привернути увагу учнів до особливостей будови казки. Хоча кожен твір має власну композицію, та все ж існують певні, характерні закономірності, за якими ведеться виклад. Навіть учні першого й другого класів легко схоплюють, що зачин казки відкривається переважно словами: "Жив-був" чи "Жили-були", "Жив собі" або "Давно, давно це було". Можна запропонувати дітям саме так починати й вигадані ними казки.

Неодмінною частиною казки є її кінцівка, де реалізується результат здійсненого казковими героями. На композиційну частину казки доречно

звернути особливу увагу дітей. Зробити це можна по-різному. Один із прийомів – поставити запитання: "Чим же закінчилась казка?" [2].

Перевіркою засвоєння змісту твору є його переказ. Для полегшення роботи пропонується складання плану до прочитаного. Проте, зважаючи на динамічність та колорит казок, можна використовувати малюнковий план. Його застосування сприятиме розвитку дитячої уяви, виробленню навичок зв'язного мовлення. Цікавий спосіб самостійного викладу твору запропонував К.Д. Ушинський: "...розказування прочитаної казки треба провадити так, щоб спочатку розповідав найздібніший учень, а інші слухали його і помічали, що він пропустив, що сказав не так, як у книзі. Цілий клас неодмінно відновить казку в справжньому вигляді, й така відновлена цілим класом казка прекрасно залишиться в пам'яті дітей з усіма подробицями... цей засіб найкращий для розвитку усної мови в дітях" [4, с.154].

У процесі вивчення казкового матеріалу час від часу можна проводити вікторини. Вони активізують дитяче мислення, узагальнюють вивчений матеріал, спонукають до творчості.

Результатом продуктивної роботи над казкою може бути їх створення самими учнями. У їх казках діють звірі та люди, явища природи і звичайні предмети. Завдання вчителя – всіляко заохочувати учнів до написання казок. Засвоївши курс читання в початковій школі, учні зможуть виділити казку як жанр з-поміж інших фольклорних і літературних текстів. У цьому їм стануть у нагоді набуті знання.

Список використаних джерел

1. Литвиненко С.А. Українська народна казка як засіб гуманістичного виховання першокласників / Литвиненко С.А. // Педагогіка і психологія. – 1988. – №1. – С.76-81.

2. Мартиненко В.М. Навчальна програма позакласного читання (1-2 кл.) / Мартиненко В.М. // Початкова школа. – 2003. – №2. – С. 26-42.

3. Сухомлинський В.О. Як виховати справжню людину / Сухомлинський В.О. – К.: Рад. школа, 1975. – 280 с.

4. Ушинський К. Д. Людина як предмет виховання. Спроба педагогічної антропології / Ушинський К. Д. // Вибрані педагогічні твори: у 2-х т. / Ушинський К. Д. – К., 1982. – Т.1. – 456 с.

***Вікторія Глушенко**, магістрант ННІ педагогіки;*
***О.Є. Антонова**, доктор педагогічних наук, професор*
(Житомирський державний університет імені Івана Франка)

ДИДАКТИЧНІ ЗАСАДИ ЗАСТОСУВАННЯ ІНТЕРАКТИВНИХ ТЕХНОЛОГІЙ НАВЧАННЯ У ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ

Сучасний етап розвитку українського суспільства характеризується глибокими соціально-економічними перетвореннями, коли від людини вимагаються не тільки знання і вміння, а й розвинені особистісні якості, які

давали б їй змогу активно долучатися до творчої діяльності. Це передбачає перебудову процесу навчання, кінцевою метою якого має стати максимальне розкриття індивідуальних можливостей та самоактуалізація особистості кожного школяра. За результатами досліджень оптимальним для розвитку особистості є діалогічне педагогічне середовище, в якому особистість визнається цінною, вільною і шанованою. Навчальний процес у контексті діалогу – це активна взаємодія та спілкування його учасників, тобто інтеракція, що здійснюється за допомогою відповідних методів.

Проблема застосування інтерактиву в навчальному процесі була у центрі уваги дослідників О.Єльникової, Г.Коберник, О.Коберника, Т.Кравченко, М.Крайньої, Г.Крівчикової, В.Мельник, Л.Пироженко, Н.Побірченко, О.Пометун та ін., які обґрунтовують доцільність застосування інтерактиву для посилення ефективності процесу навчання. Педагогічною теорією і практикою накопичено багатий досвід щодо розкриття сутності інтерактивних технологій, розробки різних видів такої діяльності. Однак поза увагою залишився такий важливий напрям, як визначення дидактичних засад застосування інтерактивних методів у процесі навчання молодших школярів. Як наслідок, спостерігається або нехтування з боку вчителів інтерактивними методами, або, навпаки, перенасичення ними навчального процесу. Такий стан зумовлює виникнення суперечності між соціальним замовленням щодо результатів навчання, зокрема формування в учнів початкових класів комунікативної компетенції, та реальними способами його досягнення.

Таким чином, актуальність проблеми і наявні у її розв’язанні суперечності висувають як одне з пріоритетних завдань визначення потенційних резервів, закладених у дидактичній системі стосовно конструювання навчального процесу на засадах інтерактивних технологій.

Мета статті – визначити значення інтерактивних технологій навчання у розвитку інтелектуальних здібностей учнів початкової школи.

Термін "інтерактивний" прийшов до нас з англійської і має значення "взаємодіючий". Існують різні підходи до визначення інтерактивного навчання. Одні вчені визначають його як діалогове навчання: "Інтерактивний – означає здатність взаємодіяти чи знаходитись у режимі бесіди, діалогу з чим-небудь (наприклад, комп’ютером) або ким-небудь (людиною). Отже, інтерактивне навчання – це перш за все діалогове навчання, в ході якого здійснюється взаємодія вчителя та учня" [5, с.4]. Ми схиляємося до визначення, яке наводять О.Пометун та Л.Пироженко: "Сутність інтерактивного навчання полягає в тому, що навчальний процес відбувається за умов постійної, активної взаємодії всіх учнів. Це співнавчання, взаємонавчання (колективне, групове навчання в співпраці)…"[2, с.7].

І. Куришева під інтерактивними методами навчання розуміє "способи організації активної, продуктивної взаємодії учнів між собою, з учителем, з

різними джерелами інформації, а також із комп'ютером у формі навчальних, ділових, рольових ігор, дискусій, виконання проектів, аналізу конкретних ситуацій, за якої відбувається освоєння нового досвіду й одержання нових знань, надається можливість для самореалізації учнів" [4, с.19].

На думку Н. Коломієць, інтерактивними вважаються такі методи навчання, які реалізуються завдяки активній взаємодії учнів і дозволяють на основі внеску кожного з них у спільну справу отримувати нові знання, організувати спільну діяльність, ідучи від окремої взаємодії двох-трьох осіб до широкої співпраці класного колективу [5, с. 8-9].

Дитина має впевнитись у тому, що завдяки праці й співпраці можна досягнути успіху – для учнів початкових класів він виявляється у вигляді похвали вчителя, оцінки, відзнаки. А коли дитина, а особливо молодший школяр, почувається окриленою успіхом, вона прагне ще краще здійснювати свою діяльність, а зокрема й пізнавальну. Таким чином, у процесі навчання дитина не тільки здобуває знання, в неї розвивається потреба працювати і співпрацювати з іншими людьми.

Тому, апробуючи нові технології, адаптуючи їх, потрібно залишати в арсеналі ті, які сприяють розвитку інтелектуально-творчих здібностей дітей, їхньому самовияву, а отже, особистісному становленню.

Завдяки інтерактивному навчанню учень стає активним учасником навчального процесу. Уроки повинні базуватися на співпраці, взаємонавчанні «вчитель — учень», «учень — учень». При цьому вчитель і учень – рівноправні, рівнозначні суб'єкти навчання. На таких уроках виключається домінування одного учасника навчального процесу над іншими, однієї думки над іншою. Учні вчаться бути демократичними, критично мислити, приймати обґрунтовані рішення [1, с. 5].

Апробація ділових, дидактичних ігор «круглого столу», методів подиву, успіху та інших показала ефективний вплив активних методів навчання на розвиток і виховання школярів.

У впровадженні інтерактивних методів існує низка типових проблем, з якими стикаються і вчителі, й учні. Головною проблемою визначають те, що учень часто не має власної думки, а якщо й має, то боїться висловлювати її відкрито, для всього класу. Самі учні пояснюють це так: "У нас рідко запитують власну думку", "Чи цінна моя думка?", "А раптом вона не співпаде з думкою вчителя чи колективу?", "Вона суперечить думці учня, який має у класі авторитет у цьому предметі" тощо. Часто школярі не вміють слухати інших, об'єктивно оцінювати їх думку, рішення. Учень не готовий у процесі обговорення змінювати свою думку, йти на компроміс. Учням важко бути мобільними, змінювати обстановку, методи роботи. Нерідко тут виникають труднощі й у малих групах: лідери намагаються «тягнути» групу, а більш слабкі учні відразу стають пасивними.

За умови вмілого впровадження інтерактивні методи навчання дозволяють залучити до роботи всіх учнів класу, сприяють виробленню

соціально важливих навичок роботи в колективі, взаємодії з колективом, навичок проведення чи підтримки дискусії, обговорення запропонованих тем.

Тільки впроваджуючи інтерактивні методи навчання, як стверджують кваліфіковані педагоги, учні набуватимуть культури дискусії; вироблятимуть у собі вміння приймати спільні рішення; покращать уміння спілкуватися, доповідати; якісно зміниться рівень сприйняття учнями предмету вивчення – він набуде особистісного сенсу, замість "вивчити", "запам'ятати" стане основним "обдумати", "застосувати".

Інтерактивні методи навчання сприяли появі низки цікавих, раніше незнайомих школярам правил. Наприклад, кожна думка важлива; не бійся висловитись; ми всі – партнери; обговорюємо сказане, а не людину; обдумав, сформулював, висловив; кажи чітко, ясно, красиво; вислухав, висловився, вислухав; наводь тільки обґрунтовані докази; умій погодитись і не погодитися; важлива кожна роль. "Легке" за формою інтерактивне навчання надзвичайно важке для вчителя, адже добитись дисципліни й уваги за рахунок "сидіть тихо!" неможливо.

До роботи повинні бути залучені певною мірою всі учні. Справді, сильні учні, а також особистості з високим рівнем контактності будуть проявляти вищу активність, ніж замкнуті та слабкі. Проте слід постійно заохочувати їх до роботи, створювати ситуації успіху. Треба постійно контролювати процес, досягнення поставлених цілей, у випадку невдачі переглядати стратегію й тактику роботи, шукати та виправляти недоліки [3].

Значення інтерактивних технологій велике. Вони дають можливість для кожної дитини створити ситуацію успіху. Постійно виділяти кожне, хоч і найменше, досягнення дитини, особливо підкреслюючи, що це результат її праці (або самостійної, або ж колективної).

Список використаних джерел

1. Пометун О. Інтерактивні технології навчання: теорія і практика / Пометун О., Пироженко Л. – К., 2002. – 136 с.
2. Стребна О.В. Інтерактивні методи навчання в практиці роботи початкової школи / Стребна О.В. – [6-е вид.]. – Харків: Вид. група «Основа», 2008. – 67 с.
3. Іванова-Комарщук О. Корисність інтерактивних методів навчання [Електронний ресурс] / Іванова-Комарщук О. // "Відкритий урок: розробки, технології, досвід". – Режим доступу: http://ru.osvita.ua/school/method/technol/6564/
4. Коломієць Н. А. Дидактичні засади застосування інтерактивних методів навчання молодших школярів: автореф. дис.. ... канд. пед. наук: спец. 13.00.09 / Н. А. Коломієць. – К., 2009. – 19 с.
5. Курышева И. В. Интерактивные методы обучения как фактор самореализации старшеклассников в учебной деятельности при изучении естественнонаучных дисциплин: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Курышева И. В. – Нижний Новгород, 2010. – 20 с.

***Марина Головенко**, магістрант ННІ педагогіки;*
***О.А.Дубасенюк**, доктор педагогічних наук, професор*
(Житомирський державний університет імені Івана Франка)

ФОРМУВАННЯ МОРАЛЬНИХ ЯКОСТЕЙ УЧНІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ В ПРОЦЕСІ НАВЧАННЯ

Пріоритетним завданням освіти у XXI столітті є виховання гуманної особистості, яка б могла будувати свої стосунки з навколишнім світом на ґрунті взаєморозуміння, співробітництва й толерантності. Визначальними рисами такої особистості є доброта, людяність, відповідальність, щирість, почуття власної гідності. У зв'язку з цим зростає роль морального виховання у формуванні гуманної особистості. Традиційно виховання в Україні спрямовувалося передусім на формування моральних якостей молодих поколінь. Однак у сучасному суспільстві традиції виховання в дітей моральних чеснот почали втрачатися під впливом різноманітних чинників. Соціально-економічні зміни, що відбуваються в Україні, підвищили вимоги до виховання особистості, формування у неї системи ціннісних орієнтацій. Ще ніколи у нашому суспільстві так гостро не поставало питання морального виховання.

З найдавніших часів усі ідеології й видатні мислителі зверталися до найціннішого в світі – людини, намагалися пізнати її суто людську ознаку – моральність. Г. Сковорода говорив: "Що може бути шкідливіше за людину, котра володіє знаннями найскладніших наук, але не має доброго серця?"

Ураховуючи головні принципи побудови навчально-виховного процесу в загальноосвітніх навчальних закладах (доступність, систематичність, варіативність, науковість, світський характер), вони мають створити сприятливі умови для задоволення інтересів і потреб особистості у формуванні моральних якостей, переконань, світогляду, позитивної моральної діяльності й високого рівня моральної вихованості.

Отже, моральне виховання дітей молодшого шкільного віку нині є важливою складовою змісту роботи загальноосвітніх навчальних закладів і сім'ї, головним завданням яких є формування моральної свідомості (уявлення про моральні норми), розвиток навичок моральної поведінки, виховання моральних почуттів.

Проведений нами аналіз науково-педагогічної та методичної літератури засвідчив, що проблемі морального виховання присвячено ряд досліджень. Так філософські засади і передумови морального виховання охарактеризовано в роботах Л.Архангельського, А.Ахвердова, Н.Бердяєва, Б.Братуся, В.Блюмкіна, М.Боришевського, А.Гусейнова, О.Дробницького, Н.Крутова, А.Лопуховської, О.Целікової та інших.

Психологічні механізми та закономірності морального виховання школярів розкрито в дослідженнях психологів: С.Анісімова, Л.Божович, Т.Ващенко, Т.Гаврилової, В.Гуріна, М.Іванчук, Ю.Ковальчука, Д.Колесова,

Я.Коломинського, Н.Непомнящої, Р.Павелківа, Ю.Приходько, В.Рибалки, Є.Суботського.

Методи та форми організації морального виховання вивчали Т.Ахаян, Е.Бєловєрцев, З.Васильєва, В.Кротов, Е.Марієнгоф, Л.Маленкова, В.Мацулевич, В.Чорнокозова, Н.Щуркова. Проблему формування моральних якостей, моральної культури поведінки на основі загальнолюдських моральних цінностей на сучасному етапі досліджували Л.Бондар, С.Волкова, В.Захарова, Г.Іванова, В.Караковський, М.Красовицький, В.Кукушин, Н.Мойсеюк, В.Перепелиця, О.Худяков, П.Щербань. У працях М.Боришевського, О.Докукіної, В.Федяєвої, І.Шалімової проаналізовано вплив сім'ї на моральне виховання особистості.

Національний аспект у розвитку теорії морального виховання охарактеризовано Г.Ващенком, О.Вишневським, Т.Гуменниковою, В.Кузем, І.Мартинюк, М.Стельмаховичем, Ю.Руденком, Б.Чижевським.

Актуальними в контексті нашого дослідження є дисертаційні роботи, в яких відображено аспекти визначеної нами проблеми: засоби та умови морального виховання учнів різного віку (О.Аліксійчук, В.Болотіна, Т.Гризоглазова, Л.Диненкова, Л.Драчук, І.Ковальчук, Л.Степаненко, В.Страшний); формування моральних якостей, моральної поведінки та культури (В.Салко, І.Сингаївська); проблема морального виховання особистості в історії педагогіки (В.Карагодін, І.Ковальчук, Л.Пєтухова).

Проблемі морального виховання, розвитку моральних якостей учнів початкової школи присвячені міжнародні, всеукраїнські, вузівські та міжвузівські конференції, науково-методичні семінари, симпозіуми, результати яких відображені у збірниках наукових праць, матеріалах наукових конференцій тощо.

Мета статті полягає у розкритті особливостей формування моральних якостей учнів початкової школи у процесі навчання. На основі аналізу наукових праць розглянуто базові поняття дослідження: "моральні якості", "моральне виховання", "мораль".

Виклад основних ідей. У сучасній педагогічній науці вагоме значення надається формуванню моральних якостей, як одному з пріоритетних напрямів розвитку нашої держави.

Перші кроки людства в організації суспільного життя були невіддільні від усвідомлення необхідності морального виховання, що зумовлювалося, перш за все, потребою передати моральний досвід старших поколінь молоді. Разом з тим, кожне суспільство через системи виховання, які включають формування у особистості певних моральних якостей, стимулювало спосіб життя своїх членів, котрий відповідає ідеалам цього суспільства, його моральним принципам, нормам і правилам. Розуміння важливості моральних якостей у формуванні особистості простежується впродовж історичного шляху розвитку людства.

До різних аспектів цієї проблеми зверталися мислителі (Сократ, Платон, Аристотель, Демокрит), корифеї філософської та педагогічної думки (Г. Гегель, І. Гербарт, Д. Дьюї, Я. Коменський, І. Кант), відомі вітчизняні просвітителі-педагоги минулого (Б. Грінченко, О. Духнович, А. Макаренко, І. Огієнко, С. Русова, Г. Сковорода, В. Сухомлинський, К. Ушинський та ін.).

Огляд наукової літератури з проблеми дає підстави стверджувати, що зміст морального виховання учнів визначено потребами та вимогами суспільства, рівнем його моральності й побудовано на основі принципів загальнолюдської моралі: добра, правди, справедливості тощо.

Побудова навчально-виховного процесу в загальноосвітніх навчальних закладах передбачає усвідомлення психолого-педагогічних особливостей молодшого шкільного віку, які розглянуто нами крізь призму взаємопов'язаних компонентів моральної вихованості. Визначальною є сензитивність учнів початкових класів щодо формування моральної поведінки, моральних почуттів, збагачення моральних знань, які засвоюються через усвідомлення моральних норм, цінностей та формування переконань. Для формування моральних якостей найбільш сприятливим періодом життя людини є молодший шкільний вік. Адже на цьому етапі закладаються основи моральності особистості, розвиваються уявлення, почуття, виробляються звички і навички, які спрямовуватимуть подальше її вдосконалення [2, с. 59].

У "Концепції виховання гуманістичних цінностей учнів", "Концепції виховання дітей та молоді в національній системі освіти", "Концепції національного виховання", а також у "Національній доктрині розвитку освіти України у XXI столітті" зазначено, що одним із пріоритетних напрямів реформування системи освіти є утвердження принципів загальнолюдської моралі.

З огляду на проведений аналіз психолого-педагогічної літератури та спостереження, під моральною вихованістю розуміється властивість особистості, яка визначається наявністю і ступенем сформованості комплексу моральних якостей, що відображають розвиток особистісних характеристик, ставлень молодшого школяра до оточуючого соціального середовища, а також моральної поведінки.

В українському педагогічному словнику С. Гончаренка поняття *«моральне виховання»* визначається як «один із найважливіших видів виховання, полягає в цілеспрямованому формуванні моральної свідомості, розвитку морального почуття й формуванні звичок і навичок моральної поведінки людини відповідно до певної ідеології. Моральне виховання починається в родині, продовжується у дошкільних навчальних закладах, загальноосвітніх школах, пізніше – у вищих та інших навчальних закладах...» [1, с. 216].

Отже, ***моральне виховання*** – це цілеспрямований і систематичний вплив на свідомість, почуття і поведінку учнів початкової школи з метою формування у них моральних якостей, які відповідають вимогам суспільної моралі. Відповідно до цього можна зробити висновок, що основною метою морального виховання є формування в особистості стійких моральних якостей, потреб, почуттів, навичок і звичок поведінки на основі засвоєння ідеалів, норм і принципів моралі. Народна мудрість свідчить: „Камінь шліфують, а людину виховують". Зміст морального виховання учнів зумовлений потребами і вимогами суспільства до формування всебічно розвиненої особистості, рівня її моральності.

В основу змісту морального виховання учнів покладені загальнолюдські морально-духовні цінності – набуті попередніми поколіннями, незалежно від расової, національної чи релігійної приналежності, морально-духовні надбання, які визначають основу поведінки і життєдіяльності окремої людини або певних спільнот, а також національні моральні цінності – історично зумовлені й створені народом погляди, переконання, ідеали, традиції, звичаї, обряди, практичні дії, які ґрунтуються на загальнолюдських цінностях, але вирізняють певні національні прояви, своєрідності у поведінці, і є основою соціальної діяльності людей певної етичної групи [2, с.22].

На основі загальнолюдських і національних морально-духовних цінностей можна окреслити коло якостей особистості, які становлять зміст морального виховання. Це гуманність, доброта, чесність, працелюбність, повага до батьків, людей взагалі, чуйність, милосердя, дисциплінованість, совісність, доброзичливість, національна гідність, скромність, справедливість, почуття колективізму, інтелігентність, почуття патріотизму, інтернаціоналізму, материнства, екологічна і правова культура.

Узагальнюючи вище сказане, можна зазначити, що сьогодні зміст формування моральних якостей учнів початкової школи в Україні визначає тріада: *«громадянин – патріот – гуманіст»*. Причому кожне з цих понять має свої специфічні ознаки.

Моральне виховання здійснюється в процесі всієї життєдіяльності особистості, з урахуванням віку і того середовища, що впливає на її моральне становлення. Шляхи організації спеціальної роботи з формування моральних якостей школярів мають свою специфіку під час організації навчального процесу[5].

Ми провели дослідження “Сформованість моральних якостей учня початкової школи” у Кам’янській та Лопатицькій загальноосвітніх навчальних закладах І-ІІІ ступенів Олевського району Житомирської області з учнями 4 класу. Нами було розроблено анкету, з допомогою якої з’ясовували рівень сформованості моральних якостей учнів. Результати дослідження показали, що близько 60% учнів мають середній рівень сформованості моральних якостей, тобто такі учні дотримуються певних

моральних норм і правил поведінки, поважають значущих людей, можуть допомогти людині, коли в цьому буде потреба, чесні й відповідальні в окремих випадках, у 20% опитуваних – високий рівень, їм властиве доброзичливе ставлення до людей, турбота про них, допомога, справедливість, чуйність, повага, виконання доручень, сумлінність, старанність у праці, щедрість, скромність, та ще у 20% учнів – низький рівень, тобто вони виявляють неповагу до оточуючих людей, безвідповідальність, байдужість, у них відсутня готовність допомагати.

Програма експерименту здійснювалася у процесі вивчення різноманітних навчальних дисциплін, зокрема таких, як громадянська освіта, українська мова, літературне читання, образотворче мистецтво, природознавство.

Для організації процесу формування моральних якостей учнів початкової школи в процесі навчання найбільш ефективними є бесіди, тематика яких може бути «Життя жадібного та щедрого», «Ввічливість на кожен день», «На що схоже слово спасибі» тощо, ситуації морального вибору, рольові ігри, дидактичні ігри, диспути, дискусії, етичні бесіди, робота з літературними творами, прислів'ями та приказками. Їх тематика, звісно, залежить від теми та мети уроку, поставленої перед педагогом. Орієнтовно вона може бути такою: «Без добрих справ немає доброго імені», «Чи кожна людина може бути щасливою?», «Умій бути вдячним», «Що таке людська душа?» й ін.

Для роботи з формування моральних якостей молодших школярів у процесі навчання було розроблено цілу низку вправ та завдань, ситуацій морального вибору, ігор та бесід.

Матеріалами для цієї роботи може бути «Азбука моральних заповідей», яку складено на основі книги В.О. Сухомлинського «Як виховати справжню людину», посібник «Віночок чеснот», який був розроблений нами та вміщує матеріали методичного напряму, які допоможуть у формуванні моральних якостей особистості.

Після завершення експериментального дослідження було виявлено, що рівень сформованості моральних якостей дітей значно збільшився. Кількість дітей із високим рівнем сформованості моральних якостей зросла майже в два рази. Зменшилася кількість дітей із низьким рівнем сформованості моральних якостей, з чого можемо зробити висновок про ефективність запропонованої методики.

Наприкінці експерименту учні проявляли в достатній мірі співчуття, бажання допомогти, відповідальність за свої вчинки; могли промотивувати свою поведінку і поведінку оточуючих. Зміцніли дружні, теплі відносини в колективі учнів. Адже, як зауважував В.Сухомлинський, «Уся справа в одній у дуже важливій закономірності морального виховання. Якщо людину вчать добру – вчать уміло, розумно, наполегливо, вимогливо, в результаті буде добро. Вчать злу (дуже рідко, але буває й так), у результаті буде зло. Не

вчать ні добру, ні злу – все рівно буде зло, тому що людиною її треба зробити» [3, с. 241].

Перспективи подальшого дослідження полягають у розгляданні процесу формування моральних якостей учнів початкової школи у процесі навчання із використанням нових технологій та інформаційних підходів. Матеріали статті можуть стати у пригоді й для фахівців-науковців, що розглядають наведену проблему, й для педагогів-практиків у роботі учнями молодшого шкільного віку.

Список використаних джерел

1. Гончаренко С. Український педагогічний словник / Гончаренко С. – К. : Либідь, 1997. – С. 376.
2. Кондрашова Л.В. Методика організації виховної роботи в сучасній школі: навчальний посібник / Л.В.Кондрашова, О.О.Лаврентьєва, Н.І.Зеленкова. – Кривий Ріг : КДПУ, 2008 – С. 187.
3. Сухомлинський В.О. Вибрані твори: в 5-ти томах / Сухомлинський В.О. – К.: Радянська школа, 1976.
4. Шагай Н.М. Формування моральних якостей молодших школярів – важлива передумова становлення громадянина / Шагай Н.М. // Особистісно орієнтовані педагогічні технології у початковій освіті: матеріали Міжнародної науково-практичної конференції (4-5 травня 2006 р.). – Тернопіль: Тернопільський нац. пед. ун-т ім. Володимира Гнатюка, 2006. – С. 59-63.
5. http://osvita.ua/school/method/upbring/332/

***Марія Головня**, магістрант природничого факультету;*
***Оксана Павлушкіна**, магістрант природничого факультету;*
***С.С.Вітвицька**, доктор педагогічних наук, професор*
(Житомирський державний університет імені Івана Франка)

КОНТРОЛЬ І ОЦІНЮВАННЯ НАВЧАЛЬНИХ ДОСЯГНЕНЬ СТУДЕНТІВ ПРИРОДНИЧОГО ФАКУЛЬТЕТУ

Контроль і оцінювання знань студентів завжди були і є важливою складовою навчального процесу. Від правильної організації контролю і оцінювання знань залежить ефективність управління навчально-виховним процесом і в кінцевому підсумку якість підготовки фахівців [2].

Обрана тема дослідження у різні часи привертала увагу багатьох учених: педагогів та психологів. Так питання щодо контролю й оцінювання навчальних досягнень студентів розглядається в працях таких дослідників, як А.М. Алексюк, Ш.О. Амонашвілі, С.С. Вітвицька, В.В. Давидов, А.І. Зільберштейн, В.І. Євдокимов, С.Л. Рубінштейн, Н.Ф. Тализіна та інші.

Контроль — це виявлення, вимір і оцінювання результатів навчально-пізнавальної діяльності студентів. Саму ж процедуру виявлення та виміру називають перевіркою, що є складовою частиною контролю. Крім

перевірки, контроль містить у собі оцінювання (як процес) і оцінку (як результат) перевірки [1].

Контроль знань, як організація зворотного зв'язку і засобу управління навчально-виховним процесом, посідає важливе місце у навчально-виховному процесі вищого навчального закладу. З його допомогою встановлюють вихідний рівень знань студентів, отримують інформацію про стан їхніх знань у процесі навчання [4].

Головною метою контролю є визначення якості засвоєння студентами навчального матеріалу, ступеня відповідності умінь і навичок цілям і завданням навчального предмета. У процесі навчання він дає змогу виявити готовність студентів до сприймання, усвідомлення і засвоєння нових знань; отримати інформацію про характер самостійної роботи у процесі навчання; визначити ефективність організаційних форм, методів і засобів навчання; з'ясувати ступінь правильності, обсягу, глибини засвоєння студентами знань, умінь і навичок. Контроль виконує такі функції: навчальну, стимулювальну, виховну, розвивальну, коригувальну, прогностичну, контрольну, діагностичну та методичну [3].

Відповідно до місця у навчально-пізнавальній діяльності студентів виокремлюють міжсесійний і підсумковий контроль. *Міжсесійний контроль* полягає у контролюванні навчального процесу в період між сесіями. Йдеться про попередню, поточну і тематичну перевірку. *Підсумковий контроль* має на меті перевірку рівня засвоєння знань, умінь і навичок студентів за тривалий період навчання — семестр, рік, на час завершення курсу навчання і спрямований на виявлення системи і структури знань студентів [2].

Виокремлюють семестровий підсумковий контроль і державну атестацію. Найпоширенішими традиційними методами контролю є: усний контроль, письмовий, тестовий, графічний, програмований контроль, практична перевірка, а також методи самоконтролю і самооцінки. Під час навчальних занять у вищому навчальному закладі використовують такі форми контролю: екзамени, заліки, колоквіуми, усне опитування, письмові контрольні роботи, тести, захист курсових та дипломних робіт, звіт про результати практики [1].

Показники контролю знань студентів є єдиною основою для судження про результати навчання, а отже, й для вирішення таких важливих питань, як переведення на наступний курс, призначення стипендії, випуск з вищої школи і видача диплома. Дані про результати контролю знань студентів слугують основними показниками, за якими оцінюється робота не тільки окремих студентів і викладачів, а й академічних груп, курсів, факультетів і вищих навчальних закладів [4].

Мета дослідження – розкрити теоретичні питання педагогічного контролю у вищій школі, зокрема на природничому факультеті, здійснити

порівняльний аналіз контролю й оцінювання навчальних досягнень студентів на різних курсах.

Завдання дослідження:

1.Розкрити сутність та особливості контролю навчальних досягнень студентів різних курсів.

2.Виявити ставлення студентів до педагогічного контролю.

Метою практичної частини дослідження є розробка комплексу форм і методів контролю й оцінки навчальних досягнень студентів. На першому етапі експериментального дослідження було проведене анкетування, метою якого було отримання інформації щодо ставлення студентів до організації, форм, методів контролю і оцінювання їх навчальних досягнень.

Анкетування проводилося зі студентами 1-3 курсів природничого факультету Житомирського державного університету імені Івана Франка. Загалом було опитано 45 респондентів.

На запитання, чи існує зв'язок між освітнім рівнем викладача та навчальним досягненням студентів, 80 % опитаних дали стверджувальну відповідь (з них студенти третього курсу – 100 %, першого – 73,3%, другого – 66,6%), 20 % не бачать зв’язку між освітнім рівнем викладача та навчальним досягненням студентів.

У порядку рейтингу факторів, які впливають на навчальні досягнення студентів перше місце зайняли індивідуальні особливості студентів (здібності, мотивації тощо), друге місце – якість діяльності педагогів, сімейне оточення за впливом знаходиться на третьому місці, останнє місце займає матеріальне становище.

73,3 % студентів стикалися з проблемою суб’єктивності оцінки знань, коли особистісні якості викладача (принциповість, відповідальність тощо) впливали на результати перевірки знань, умінь та навичок студентів. Найбільше з даною проблемою стикалися студенти третього курсу – 86,6 %.

Студентам було наведено типові суб’єктивні помилки оцінювання, найчастіше опитуванні стикнулися з помилкою «контрасту» (порівняння знань, властивостей особистості студента із знаннями і властивостями особистості викладача) – 37,7 %. На другому місці виявилася помилка «ореола» (пов’язана з упередженістю педагога, проявляється в тенденції оцінювати позитивно тих, до яких вони особисто ставляться позитивно, і негативно оцінювати тих, до кого ставлення негативне, – 31,1%, на третьому – помилка «поблажливості» (проявляється у прагненні викладача уникати крайніх оцінок, не ставити найнижчих і найвищих балів, завищувати оцінки) – 20,2 %, найменше студенти стикалися з помилкою близькості (викладачеві важко після негативної оцінки поставити позитивну або при незадовільній оцінці педагог завищує бал) – 6,6 % і помилкою «логічності» (за однакові відповіді різним студентам ставлять різні оцінки) – 4,4 %.

75,5 % студентів вважають, що можливо уникнути педагогічного суб'єктивізму в умовах рейтингової системи оцінювання навчальних досягнень студентів, 24,4% вважають, що цього не можна уникнути.

У 60 % опитаних оцінка навчальної діяльності впливає на їх самооцінку та ставлення до своїх успіхів, найбільш вразливими виявилися студенти першого курсу (73,3 %), у всіх інших студентів (40 %) оцінка навчальної діяльності ніяк не впливає на їх самооцінку та успіхи.

У студентів першого курсу найбільш бажаною формою контролю виявилося усне опитування – 53,3 %, у другого курсу – тестування (53,3 %), у третього курсу – письмове опитування (53,3 %), студенти вибирали форми контролю залежно від своїх вікових, індивідуальних та психологічних особливостей.

68,8 % студентів вважають, що під час вибору форми контролю та оцінювання навчальних досягнень студентів їх індивідуальні особливості не враховуються, 20 % опитаних вважають, що їх індивідуальні особливості враховуються, а 11,2 % не задумувалися над цим питанням.

Отже, викладач повинен вдумливо і творчо підходити до використання критеріїв і норм оцінювання навчальних досягнень студентів. Він має керуватися науковими основами організації навчального процесу у ВНЗ, уважно ставитися до кожного студента, враховуючи його нахили, інтереси і прагнення, виявляти високу принциповість і такт.

Вивчення особливостей стану педагогічного контролю, які були виявлені під час дослідження теоретичних і методичних питань проблеми, та результати анкетування студентів показали перспективи подальшого дослідження, а саме розробку варіативного комплексу форм, методів і засобів контролю й оцінювання, який поєднує в собі як традиційні (усне опитування, реферати тощо), так і новітні форми контролю: завдання для самостійної роботи студентів, ситуації для обговорення та аналізу явищ професійної дійсності, письмові експрес-опитування, тести для поточного і підсумкового контролю навчальних досягнень студентів, індивідуальні навчально–дослідні завдання.

Список використаних джерел

1. Вітвицька С.С. Основи педагогіки вищої школи: методичний посібник для студентів магістратури / С.С. Вітвицька. – К.: Центр навч. літ., 2003. – 316 с.

2. Кузьмінський А.І. Педагогіка вищої школи: навч. посіб. / А.І.Кузьмінський. – К.: Знання, 2005. – 486 с.

3. Педагогіка вищої школи: навч. посіб. / [З.Н. Курлянд, Р.І. Хмелюк, А.В. Семенова, та ін.]. – К.: Знання, 2005. – 399 с.

4. Слєпкань З.І. Наукові засади педагогічного процесу у вищій школі: навч.посіб. / З.І. Слєпкань. – К.: Вища школа, 2005. – 239 с.

Марія Горбан, *магістрант ННІ філології та журналістики;*
В.Т. Чайковська, *кандидат філологічних наук, доцент*
(Житомирський державний університет імені Івана Франка)

ПАРАТЕКСТ У ТВОРЧОСТІ Т. Г. ШЕВЧЕНКА

Головне завдання сучасних літературознавців полягає в тому, щоб подивитися на творчість Т. Г. Шевченка з різних кутів, змінити стереотипи сприйняття його творів в Україні і відкрити Кобзаря для світу заново. Такі спроби вже зробили О. Забужко, В. Яременко, О. Яковина, О. Гордієнко, Л. Плющ, О. Сирцова, Г. Клочек, П. Зайцев, не кажучи вже про дослідження визнаних класиків літературної критики.

Останнім часом у літературознавстві велику увагу приділяють тим складовим літературного твору, які раніше були другорядними: заголовок, присвята, епіграф… Тому розробляється й активно застосовується до аналізу літературних текстів теорія інтертексту та паратексту. Цими питаннями займалися такі дослідники-літературознавці, як М. Бахтін, Р. Барт, Ж. Жанетт. Ю. Крістева.

За визначенням Ж. Жанетта, інтертекстуальність – це співприсутність у даному тексті двох чи більше текстів у формі цитати, алюзії тощо, а паратекстуальність – відношення тексту до свого заголовка, епіграфа, передмови, вставної новели, післямови та інших біля текстових елементів, які коментують сам текст.

У спробах подивитися на Кобзаря свіжим поглядом неможливо обійтися без дослідження його паратекстів. Актуальність дослідження полягає в тому, що саме в цей час – час реального переродження самосвідомості українців як нації необхідно зняти ярлики з Кобзаря, які навішала на його творчість і особистість чужинська влада.

Мета статті полягає у визначенні ролі паратекстуальних елементів у творчості Т. Г. Шевченка, зокрема в поемі «Тризна».

Отже, спробуємо розкрити роль паратекстів у поемі «Тризна». Перед тим, як розкрити паратекстуальний зміст заголовка та епіграфа, розберемо присвяту, оскільки вона у цьому творі особлива.

Одразу під заголовком «Тризна» читаємо: «На пам'ять 9-го ноября 1843 года. Княжне Варваре Николаевне Репниной»[5, с. 180]. Хто така ця княжна і що це за дата?

Рєпніна Варвара Миколаївна (1808-1891) – дочка князя М. Г. Рєпніна, племінниця засланого декабриста С. Г. Волконського. Шевченко з середини жовтня 1842 до 10 січня 1844 р. гостював у маєтку Рєпніних у Яготині. Тарас Григорович мав зробити дві копії портрета князя Миколи Григоровича Рєпніна роботи швейцарського художника Йосипа Горнунга.

Митця дуже доброзичливо прийняли в родині. 35-річна незаміжня панна, розумна й красива, Варвара Миколаївна вразила 29-річного Шевченка якоюсь неземною тугою й віддаленістю від реального світу.

Однак саме це й відлякувало поета від зближення з княжною. Аристократка й учорашній кріпак швидко знайшли спільну мову. Поезія, живопис, музика й душевні розмови захопили обох. З боку Рєпніної це було палке кохання, а з боку поета... Важко точно сказати. Принаймні, вона була для нього кимось значно більшим, ніж просто знайома чи друг. Рєпніна всіляко прагнула підтримати поетичний талант Шевченка, спрямувати його розвиток у дусі релігійної патетики, допомогти поетові в розповсюдженні його видань. Вона листувалася з Шевченком, а в роки заслання клопоталася про полегшення його долі (збереглося 8 листів Шевченка і 16 — Рєпніної).

«На пам'ять 9-го ноября 1543 года»: за листом В. М. Рєпніної до Ейнера (швейцарський лікар, учитель княжни) від 27 січня 1844 р., в цей день, даруючи Шевченкові власноручно переписану поему «Слепая», вона додала до рукопису записку, в якій висловила захоплення його поетичним талантом і турботу про його майбутню долю.

Отже, загадка дати та княжни розгадана. Не прості були їхні стосунки, але Варвару Миколаївну сам поет називав своєю совістю, а отже, вона мала непересічне значення для Кобзаря.

Далі сама посвята, як і вся поема, написана російською мовою. «Посвящение» складається з тринадцятирядкової поезії. «Душе с прекрасным назначеньем / Должно любить, терпеть, страдать; / И дар господний, вдохновенье, / Должно слезами поливать.» – у перших рядках відчутно ніжне ставлення поета, співпереживання і розуміння почуттів княжни. Звичайно, Шевченко розумів, які почуття у Варвари Миколаївни до нього, але серцю не накажеш. Сам він, як відомо, не раз переживав нещасливе кохання, тому щиро їй співчував. У неї була прекрасна, добра, турботлива душа, але такі чисті серця часто приречені на страждання. «Для вас понятно это слово!.. / Для вас я радостно сложил / Свои житейские оковы, / Священнодействовал я снова / И слезы в звуки перелил.» – читаємо далі. Високоінтелектуальність, гідність, «правильність» княжни змушували митця відірватися від буденних проблем і житейської рутини і задуматися над чимось вічним, високим, заглибитися у світ почуттів: «Ваш добрый ангел осенил / Меня бессмертными крылами / И тихостройными речами / Мечты о рае пробудил». Тарас Григорович називав княжну ангелом.

Повернемося до заголовка «Тризна». Тризна – у давніх слов’ян – це заключна частина поховального обряду, що у християнстві перейшло в форму поминок.

Тризна – це славлення богів, присвячене виключно поминанню померлих. Цей обряд стверджує вічну перемогу Життя над Смертю завдяки єдності трьох світів у Триглаві Рода Всевишнього. Тризна — це скорочення словосполучення «Триглав (Трійцю, три світи) знати», тобто відати про спільність трьох рівнів буття. Обряд Тризни підкреслює те, що взаємовідносини померлих рідновірів із живими родичами після смерті не припиняються. Смерть зупиняє лише явне (видиме, тілесне) спілкування.

Отже, «тризна» викличе у читачів, в першу чергу, асоціацію з поминками. По кому ж будуть ці поминки?

«Посвящение» ми вже розібрали, а далі великий епіграф, цитата із Соборного послання апостола Петра. Зміст цієї цитати можна переказати так: душі ваші очистіть сприйманням істини духом, нелицемірним братолюбством; любіть один одного від чистого серця: породжені не від зерна тлінного, але не тлінні словом живого бога, що існує вовіки; бо всяка плоть, як трава, а всяка людська слава як трав'яний цвіт: зів'яне трава і цвіт її опаде. Слово ж господнє існує вовіки. Це слово, що благовіствувало в вас. Що хотів сказати нам Тарас Григорович? Нічого вічного у цьому світі немає, крім Слова. Очистити душу можна тільки щирою любов'ю до ближнього. Плоть тлінна, а вічне тільки слово боже, яке також очищує дух.

Отже, тризна, потім слова про братолюбство – помер друг. У поемі йдеться про 12 друзів, які постановили собі, що будуть кожного року справляти тризну в день смерті їхнього друга. Недарма друзів саме 12. Можна по-різному тлумачити образ головного героя (Спаситель, сам автор), але за описом життя «пророка», вчителя, що шукав істину, свободу, що стверджував силу слова, братерство і навчав цьому друзів. Одна з провідних ідей поеми – нетлінність слова, любові, навіть після смерті. Тому недарма автор поєднав у заголовку язичницьку тризну (хоча міг би назвати і поминки, але це саме тризна) та слова зі Святого письма в епіграфі.

Для українців характерним є переплітання язичницьких традицій з християнською релігією. Українська релігійність має обрядовий характер, незважаючи на прагнення церкви перенести всі обряди у свої стіни. Це як родинна реліквія, що передається від батька до сина. Стародавні обряди стали невід'ємною частиною християнських звичаїв, надаючи їм особливого колориту. Тарас Григорович добре знав як народні звичаї, так і Святе письмо. Тема смерті для Кобзаря одна з найпопулярніших. Він вірив у безсмертя душі, а ще більше в силу і нетлінність слова. Навівши ці слова з першого соборного послання апостола Петра, Шевченко зближує поезію з Божим даром, розглядає митця як посередника між людьми і Всевишнім. А всесвіт – це мир і любов між людьми, і якщо язичництво і християнство змогли гармонійно поєднатися, то й люди зможуть знайти спільну мову.

Усе це «анонсував» нам Тарас Григорович у заголовку, присвяті, та епіграфі.

Список використаних джерел

1. Будний В. Порівняльне літературознавство: підручник / Василь Будний, Микола Ільницький. – К. : Києво-Могилянська академія, 2008. – 430 с.
2. Даниленко І. Молитва в поетичному дискурсі Тараса Шевченка / І. Даниленко // Слово і час. – 2006. – № 6 – С. 15-20.
3. Зайцев П. Життя Тараса Шевченка / Павло Зайцев. – К., 2004. – 477 с.
4. Ковтун Ю. Тарасові музи / Юрій Ковтун. – К. : Україна, 2003. – 206 с.
5. Шевченко Т. Г. Кобзар / Тарас Григорович Шевченко. – К., 1987. – 639 с.

***Ірина Грузда**, магістрант ННІ педагогіки*
(Житомирський державний університет імені Івана Франка)

ВАЛЬДОРФСЬКА ПЕДАГОГІКА В СУЧАСНІЙ ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ УКРАЇНИ

В умовах культурного та духовного відродження українського народу найважливішого значення набуває гуманізація суспільного життя, внаслідок чого стає загальновизнаною особистісно-соціальна орієнтація системи освіти.

Одним із джерел визначення сучасної стратегії розвитку освіти в Україні є аналіз світового педагогічного досвіду гуманістичної орієнтації, зокрема передового досвіду вальдорфської (Штайнер) школи, яку ЮНЕСКО визнало школою XXI століття, завдяки тому, що вона на практиці реалізує цілі й ідеали гуманістичної педагогіки.

Від своєї появи у XX столітті й до наших днів вальдорфська педагогіка є ефективною технологією особистісно зорієнтованого навчання, що втілює ідеї вільного виховання. Це концепція виховання і навчання дітей, головна мета якої – надання допомоги особистості у власному становленні та розкритті талантів у гармонії із закономірностями і тенденціями розвитку природи, людини та світу. Вальдорфська педагогіка є єдиною системою (дитячий садок – школа), фундаментом роботи освітніх закладів дошкільної, початкової й середньої ланок у всьому світі, які називаються вальдорфськими, штайнерівськими або вільними школами.

На сьогодні в педагогічних і науково-популярних вітчизняних та зарубіжних виданнях представлена низка статей, у яких подаються загальні уявлення про те, що таке вальдорфська педагогіка, які особливості навчальних планів і програм, організації навчально-виховного процесу в Штайнер-школах (Н. Абашкіна, Й. Боккесдорф, І. Брохман, Т. Горохова, В. Горюнова, О. Гребенщикова, Т. Євдокієва, В. Загвоздкін, І. Нільсен, В. Пікельна, А. Пинський, Л. Родіонова та ін.).

Мета даної статті – охарактеризувати мету та зміст навчання у вальдорфських школах.

Головна ідея, покладена в основу вальдорфської педагогіки, – це ідея загальнолюдської освіти. Школа не повинна ставити перед собою інших завдань, крім найбільш повного розкриття закладених у людині задатків.

Засновником вальдорфської педагогіки є австро-німецький громадський діяч, філософ, педагог-новатор Рудольф Штайнер (1861-1925). Цей напрям ґрунтується на ідеях антропософії – духовно-наукового руху, основаного на уявленні про соціальний організм, який утворюють економічна (господарська), політично-правова і культурна сфери, обслуговувані певними інститутами. Мета антропософії полягає в тому, щоб дати не фрагмент наукового дослідження, а найповніше, цілісне уявлення про суть людини, тобто істину [3, с.150].

В основі вальдорфської педагогіки лежить найцікавіше антропософське вчення про індивідуальність людини, основні компоненти якої – тіло, душа і дух. Р. Штейнер писав про чотири могутніх галузі цивілізації – пізнання, мистецтво, релігію і моральність, які можуть гармонійно поєднуватися в одному корені – людському "Я". Це "Я" виступає у трьох головних функціях людської душі – волі, почуттях та мисленні, які перебувають у стані безперервного руху.

Головна мета вальдорфської педагогіки – розвивати новий спосіб пізнання. Адже для фізичних почуттів відкритий лише фізичний світ, а людина – істота духовна, яка має, крім фізичного тіла, ще й душу. Р. Штейнер надавав особливого значення розвиткові "духу" та "душі", а також розкриттю здібностей душі дитини, сприянню її духу в житті.

Завдання вальдорфської школи в тому, щоб упродовж тривалого часу розвивати здібності, а не збирати знання; її кредо – це відмова від влади над дітьми. Головне завдання вчителя вальдорфської школи – допомогти дитині в її духовному самовизначенні, створити максимальні умови для розвитку та закріплення її індивідуальності. Основний постулат вальдорфського педагога – це зрозуміти дитину, через фізіологічні особливості та душевно-вольові задатки побачити її духовну сутність. Саме це бачення дає змогу розвивати дитину і виховуючи навчати та навчаючи виховувати [5, с.164].

Антропософія, яка лежить в основі методології вальдорфської педагогіки, представляє розвиток особистості як циклічний процес, тобто певні знання можуть засвоюватися в певний час. Відмінним від звичайних навчальних закладів є і розпорядок дня в цій школі. Навчальний день починається з того, що вчитель вітає особисто кожну дитину, потім відбувається читання ранкового вірша, після чого – спів і декламація, гра на музичних інструментах. Такий підхід, на думку засновників школи, забезпечує плавний перехід із зовнішнього світу в світ досліджуваного предмета. Особливістю вальдорфської школи є і подача навчального матеріалу, яка відбувається «епохами», а саме: протягом 3-5 тижнів, а саме стільки необхідно для повного занурення в досліджувану тему, всебічно вивчається один предмет по 2-3 години на день, вранці на основному уроці. Наприклад, 3 тижні відбувається вивчення історії, потім 4 тижні геометрія. Після основного уроку йдуть заняття по 45 хвилин. Це уроки, які вимагають багаторазового повторення: іноземні мови, математика, малювання, музика і т.п. Друга половина дня присвячена ручній праці (в'язання, вишивка і т.п.), фізичним вправам, іграм та іншій практичній діяльності. Міждисциплінарний підхід у навчанні допомагає розкривати перед дитиною цілісну картину світу, вчить самостійно встановлювати складні зв'язки між окремими поняттями та явищами. Ще однією особливістю вальдорфської школи є відсутність оцінювання на уроках. Домашні завдання у школі починають задавати тільки з третього класу і носять вони такий характер, щоб витрачений на їх виконання час приніс максимальну

користь для дитини, а отриманий результат був предметом гордості учня. У молодшій і середній школі в учнів відсутні підручники, є тільки робочі зошити, які представлені у вигляді великих альбомів, де, за бажанням, можна робити записи і замальовки.

Можемо зробити висновок, що вальдорфська школа органічно поєднує в собі вимоги певного суспільного середовища та інтереси, потреби особистості в індивідуальній творчості, самовизначенні й самореалізації. Саме тому в розвинутих країнах світу, де суспільна думка поставила педагогічні питання в центр соціальних проблем, кількість вальдорфських шкіл невпинно зростає й за останні 20 років збільшилася втричі.

Як свідчить світова практика, Штайнер-школи успішно вирішують багато важливих проблем сучасного суспільства: нівелювання соціальної, релігійної, національної нерівності; соціальної адаптації випускників, серед яких в умовах ринкової економіки майже немає безробітних; попередження наркоманії, алкоголізму; виховання протистояння руйнівним для людини впливам технізованого світу – електронним, психотропним, сугестивним, тоталітарним тощо; ліквідації розриву і налагодження комунікацій між дітьми й батьками, між сім`єю та школою тощо [4, с.58].

Орієнтація нашої країни на участь у формуванні загальноєвропейського педагогічного простору повинна базуватися на позиції конструктивного діалогу із Заходом. Визначення перспектив розвитку освіти в Україні в контексті європейських і світових тенденцій повинно відбуватися за умови враховування особливостей нашого суспільства, тих специфічних завдань, які стоять перед освітою України на сучасному етапі, збереження та використання досягнень вітчизняної педагогічної думки, організаційних форм і методів, що склалися історично. Тобто вивчення досвіду Штайнер-школи педагогічно доцільне, але його необхідно здійснювати в контексті національної педагогічної теорії та практики [1, с.11].

Таким чином, розв`язання завдань системи освіти України, передусім гуманістичного національного виховання, вимагає творчого осмислення методологічних, теоретичних, фундаментальних практичних наробок вальдорфської школи та науково обґрунтованої організації процесу використання її досягнень у сучасній школі.

Протягом останнього десятиліття в Україні відкриваються вальдорфські центри, школи, дошкільні заклади (Одеса, Харків, Дніпропетровськ, Донецьк, Кривий Ріг, Луганськ, Львів, Івано-Франківськ, Кам’янець-Подільський, Сімферополь та ін.), розширюється сфера їх впливу на педагогічну громадськість завдяки організації курсів і семінарів для вчителів і вихователів дошкільних закладів, шляхом розповсюдження методичної літератури.

Список використаних джерел

1. Мальцева А. Асоціація вальдорфських ініціатив в Україні (вальдорфська педагогіка) / Мальцева А. // Шкільний світ. – 1999. – №11(43).
2. Мостова Т. Вальдорфська педагогіка / Мостова Т. // Освіта України. – 1999. – №1,2(125). – С.11.
3. Патцлафф Р. Лейтмотиви вальдорфської педагогіки / Патцлафф Р.; пер.О.Богданенко. – К.: Наірі, 2008.
4. Цех М. М. Вальдорфська педагогіка в Україні / Цех М. М. – К.: Наірі, 2009.
5. Чепіль М. М. Педагогічні технології: навч. посіб. / Чепіль М. М., Н.З. Дудник. – К.: Академвидав, 2012.

В. Г. Дубівка, *заступник директора з навчально-виховної роботи (ПТНЗ "Коростишівський професійний аграрний ліцей" Житомирської області)*

ВИКОРИСТАННЯ ІННОВАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ НА ЗАНЯТТЯХ З ПРАВИЛ ДОРОЖНЬОГО РУХУ

Оновлення змісту підготовки в навчальних закладах становить основу стратегічних завдань, визначених у Концепції професійної освіти, Законах України "Про освіту", "Про професійну-технічну освіту", "Національній доктрині розвитку освіти в Україні". Реформування освіти спрямоване на вдосконалення фахової підготовки працівників в поєднанні з ґрунтовною базою загальноосвітніх знань. Це ставить перед професійними навчальними закладами важливе завдання: готувати компетентного фахівця, який вміє самостійно здобувати й застосовувати на практиці нові знання та практичні навички.

Важливим напрямом модернізації професійно-технічної освіти є запровадження інноваційних технологій, під якими розуміють педагогічні технології, що спрямовані на задоволення актуальних проблем системи освіти, базуються на мотивації суб'єктів навчальної діяльності, активізують навчально-пізнавальну діяльність, сприяють її унаочненню, включенню нової інформації та виробленню практичних професійних умінь та навичок, забезпечують гарантовану реалізацію цілей навчання [3].

Основою інноваційних процесів у освіті є упровадження досягнень психолого-педагогічної науки в практику, вивчення, узагальнення і поширення передового вітчизняного та іноземного педагогічного досвіду. Психологічні передумови технологізованості знань відображені у працях Д.Дьюї, А.Маслоу, Ж.Піаже; трансформацію педагогічних технологій досліджували В. Безпалько, М. Кларін та ін.; способи модернізації, оптимізації й інтеграції навчального процесу вивчали П. Самойленко, Ф. Янушкевич та ін.; шляхи впровадження новітніх педагогічних технологій навчання – Р. Гуревич, А. Дьомін та ін.

Однак залишаються питання реального застосування технологічного підходу в професійно-технічній освіті, визначення процесуальних та організаційних основ його впровадження у навчально-виховному процесі. Проблема використання інноваційних технологій, як підґрунтя успішності майбутньої професійної діяльності учнів аграрного ліцею, є метою даної статті.

Вивчення навчального предмета "Правила дорожнього руху" (ПДР) має прикладний характер, оскільки отримані учнями знання повинні бути багаторазово застосовані відразу, а також у майбутній професійній діяльності як водія транспортного засобу. Традиційні методи та засоби навчання не відповідають вимогам сучасного уроку та тенденціям стрімкого розвитку науково-технічного прогресу, що спонукає викладачів до впровадження інноваційних методів навчання та використання новітніх технологій у навчальному процесі. Особливо гостро ця проблема постає при формуванні професійних умінь та навичок, оскільки вимагається використання великої кількості наочних засобів, які сприятимуть досягненню навчальної мети.

Допомогти викладачу у вирішенні цього завдання може поєднання традиційних та нетрадиційних форм і методів навчання, сучасних інноваційних технологій, у тому числі й комп'ютерних, адже використання комп'ютера на уроці дозволяє зробити процес навчання мобільним, диференційованим та індивідуальним, допомагає краще оцінити здібності й знання учнів.

При вивченні предмета "Правила дорожнього руху" нами активно використовуються новітні інформаційні технології, цифрові освітні ресурси, оскільки їх застосування покращує ефективність управління навчальною діяльністю учнів; вдосконалено навчальні плани і програми з орієнтацією на нові технології навчання. Кожне заняття з навчального предмету "Правила дорожнього руху" проходить із застосуванням комп’ютера, проектора, екрану тощо, використанням нестандартних форм проведення уроків: уроки-змагання (вікторини, аукціони), уроки перевірки знань (уроки-заліки, уроки-консультації, уроки взаємного навчання), уроки-диспути, уроки-презентації, уроки-конкурси, відео-уроки; інтерактивних програм та електронного підручника з правил дорожнього руху, які допомагають краще засвоїти матеріал.

Комп’ютер на уроці ПДР виступає як джерело навчальної інформації; засіб ілюстрації та мультимедіа, моделювання і проектування, збору, зберігання й обробки навчальної інформації; спосіб індивідуалізації та диференціації навчання. Наприклад, поєднання сучасних технічних засобів навчання з плакатами, наочним обладнанням деталей, механізмів автомобілів; паперових та електронних носіїв; словесного пояснення після демонстрації фрагменту навчального відеоматеріалу.

Активно впроваджуються нові форми і методи організації навчально-виховного процесу: написання учнями рефератів, доповідей, презентацій, творчих робіт та їх захист. Для контролю знань учнів розроблені комп'ютерні тести: "Права та обов'язки учасників дорожнього руху", "Регулювання дорожнього руху", "Проїзд перехресть".

У ліцеї створені всі умови для творчого розвитку, самовдосконалення, самоосвіти учнів на основі використання особистісно-орієнтованих методів навчання з залученням нових інформаційних технологій. Для цього кабінет оснащений сучасними технічними засобами навчання, розроблено методичне забезпечення з урахуванням інтеграції до міжнародної системи, а також стрімких змін потреб ринку праці.

Для визначення важливості застосування інформаційних засобів навчання для покращення засвоєння матеріалу було проведено дослідження у двох паралельних групах (№ 32 та № 34), у яких для вивчення предмету "Правила дорожнього руху" відведено однакову кількість годин. У першій групі матеріал теми викладався із застосуванням традиційних методів, другій – із застосуванням ІКТ. Наприклад, для пояснення нового матеріалу з теми "Проїзд перехресть", у першому випадку, були використані традиційні засоби (дошка, підручник, роздатковий матеріал, зошит), у другому – комп'ютер, проектор, мультимедійна дошка, робота в мережі Інтернет, роздатковий матеріал.

При контрольному опитуванні вивченого матеріалу та під час лабораторно-практичної роботи учні групи № 32, у яких навчання проходило за традиційною методикою, показали результат гірший, ніж група № 34: матеріал минулого уроку пригадувався з труднощами, задачі розв'язувалися з помилками. В основному тільки за допомогою конспекту та раніше набутих у життєвому досвіді знань учні змогли справитися із поставленими питаннями.

Таким чином, проведене дослідження довело, що використання ІКТ не тільки є ефективним засобом формування професійних знань, умінь і навичок, але й позитивно впливає на процес засвоєння навчального матеріалу, сприяє становленню інтересу не тільки до предмета, а і до навчання в цілому.

Використання інформаційно-комп'ютерних технологій на уроках ПДР дає змогу вивести сучасний урок на якісно новий рівень; підвищити статус викладача; розширити можливості ілюстративного супроводу уроку; створювати умови для реалізації різних форм навчання, видів діяльності та ефективної організації контролю знань, умінь і навичок учнів.

Отже, інформаційно-комп'ютерні технології на уроках ПДР мають значні переваги над традиційними методами, а саме: посилюють позитивну мотивацію навчання; активізують пізнавальну діяльність учнів; формують навички дослідницької діяльності; забезпечують доступ до різних довідкових систем, електронних бібліотек, інших інформаційних ресурсів.

Таким чином, удосконалення якості підготовки сучасного фахівця знаходиться у прямій залежності від модернізації освіти, впровадження у практику роботи професійно-технічних закладів інноваційних технологій, що сприяють підготовці конкурентоспроможного випускника та відновленню престижу професії.

Список використаних джерел

1. Авер'янова Н. Інформаційний простір в системі освіти / Авер'янова Н. // Рідна школа. – 2001. – №2. – С. 33-39.
2. Дрібниця В. Електронний підручник – сучасний засіб навчання / Дрібниця В. // Історія України. – 2004. – №14. – С.11-13.
3. Дичківська І. Інноваційні педагогічні технології / Дичківська І. – К., 2004.

Олена Загарія, *магістрант ННІ педагогіки*
(Житомирський державний університет імені Івана Франка);
А. А. Сбруєва*, доктор педагогічних наук, професор*
(Сумський державний педагогічний університет ім. А.С. Макаренка)

ЗНАЧЕННЯ ПСИХОЛОГІЧНОГО АСПЕКТУ "ШКІЛЬНОЇ ЗРІЛОСТІ" ДИТИНИ ШЕСТИРІЧНОГО ВІКУ ДЛЯ ЯКІСНОЇ ПОБУДОВИ НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНОГО ПРОЦЕСУ

Проблема психологічної готовності до школи останнім часом стала дуже популярною серед дослідників різних спеціальностей. Бурхливий інтерес до вказаної проблеми виник у нашій країні в результаті переходу на навчання з шести років, що призвело до масових фізіологічних, педагогічних, психологічних проблем, що виникли при навчанні шестирічок.

Головна мета, пріоритетні напрями, основні шляхи реформування дошкільної й початкової ланок освіти визначені у Базовому компоненті дошкільної освіти, Державних стандартах початкової освіти, Національній доктрині розвитку освіти, Законі України «Про дошкільну освіту». Історико-педагогічний аналіз становлення і розвитку теорії й практики підготовки дітей до школи свідчить, що розрізнені підходи щодо біологічного, соціального і педагогічного чинників підготовки зумовлюють неоднозначне визначення її змісту й форм організації.

Психологи, педагоги, фізіологи вивчають і обґрунтовують критерії готовності до шкільного навчання, сперечаються про вік, з якого найдоцільніше починати навчання дітей у школі.

Академік О. Савченко вважає, що доцільна як загальна, так і спеціальна підготовка, інтегрованим результатом якої є готовність до навчальної діяльності на етапі завершення дошкільного дитинства, а відтак до школи вступають діти, яким на перше вересня поточного року виповнилося шість років і які за результатами медичного й психологічного

обстеження не мають протипоказань до систематичного шкільного навчання. Г. Лаврентьєва зазначає, що діти мають набути відповідного особистісного, інтелектуального та фізичного розвитку. На думку О. Матвієнко, до школи повинні йти ті діти, які мають необхідний психолого-соціальний розвиток значущих психофізіологічних функцій пізнавальної діяльності й здоров'я. Д.Ельконін стверджував, що розпочинати навчання можуть лише діти, які оволоділи новим видом діяльності. Т.Кондратенко, В.Котило, С. Ладивір наполягають на володінні дітьми комплексом особистісних якостей і властивостей.

Отже, ми бачимо що однозначної думки з даної проблеми немає, більшість висновків науковців стосовно підготовки дітей до школи зосереджені на психологічній готовності до навчання, що має два спрямування – інтелектуальне й особистісне.

Мета статті полягає у визначенні критеріїв готовності дитини 6-річного віку до навчання у школі, зокрема більш детального розгляду психологічного аспекту готовності шестирічок до початку навчальної діяльності, а також підборі методів діагностики готовності дитини шестирічного віку до навчання.

Дуже важливо, щоб малюк на початок навчання в школі був готовим учитися, що характеризується таким поняттям, як «шкільна готовність». Воно означає, що готовність до школи – це не тільки вміння читати, писати та додавати цифри. Психологи та педагоги визначають кілька складових шкільної готовності, про які батьки, на жаль, часто забувають. Адже шкільне життя навіть найрозумнішої, але психічно ще не готової до навчання дитини, може скластися досить проблематично. Традиційно виділяють два аспекти готовності дитини до школи – фізичний та психологічний. Дуже рідко можна зустріти дитину шестирічного віку, у якої немає фізіологічних проблем, зокрема логопедичних, підвищеної хворобливості, слабкого імунітету чи фізичної витривалості. Що стосується психологічної готовності, то вона, в свою чергу, складається з інтелектуальної, емоційно-вольової та мотиваційної готовності.

Інтелектуальна готовність – це здатність концентрувати увагу, встановлювати основні зв'язки між явищами (аналітичне мислення); диференційоване сприйняття (наприклад, уміння виділити фігуру з фону), уміння відтворювати зразок, а також достатній рівень розвитку зорово-моторної координації. Критерієм інтелектуальної готовності є також розвинена мова дитини. Можна сказати, що інтелектуальна зрілість відображає функціональне дозрівання структур головного мозку.

Емоційно-вольова готовність – вміння регулювати свою поведінку, можливість досить тривалий час виконувати не дуже привабливе завдання, вміння ставити мету, намічати план дії, приймати рішення, коли дитина докладає зусиль до його реалізації, долає перешкоди. У неї формується довільність психологічних процесів. Спостерігається емоційно-позитивне

ставлення до навчання в школі. Відсутні імпульсивні реакції й вияви тривожності.

Мотиваційна готовність сформована, якщо в дитини є бажання ходити до школи, посісти нову соціальну роль – роль школяра, сформоване ставлення до вчителя як до дорослого, що володіє особливими соціальними функціями, є бажання займатися з учителем, розвинуті необхідні форми спілкування з однолітками (уміння встановлювати рівноправні стосунки), домінують мотиви навчання, є прагнення до здобуття знань, інтерес до навчальних занять.

Готовність дитини 6-річного віку до навчання у школі – це той фундамент, на якому будуються знання та вміння. Якщо немає фундаменту, яким є сформованість перерахованих категорій, то надбудови у вигляді отриманих знань, умінь і навичок (навчання лічбі, читанню та ін.) будуть розсипатися, як картковий будиночок.

Для визначення рівня готовності дитини шестирічного віку до навчання у школі є безліч різних методик. За їх допомогою уточнюються інтелектуальний, емоційно-вольовий, мотиваційний, соціальний аспекти готовності дітей, що виявляються в рівні їхніх знань, ступені розвитку пізнавальних процесів, мови та мовлення, здібностей тощо.

Для реалізації цілей визначення шкільної готовності практичними психологами використовується:

1) загальне уявлення про рівень психічного розвитку дитини: розвиток дрібної моторики, уміння виконувати завдання за зразками, тобто характеристики довільності психічної діяльності, здатність одержати попереднє орієнтування готовності до шкільного навчання – орієнтаційний тест шкільної зрілості Керна-Йєрасека (малювання людської фігури з уяви, копіювання літер та змальовування груп крапок);

2) уявлення про рівень розвитку соціальних якостей, пов’язаних із загальною поінформованістю, розвитком словесно-логічного мислення – тестова бесіда з оцінюванням психосоціальної зрілості Керна-Йєрасека;

3) рівень розвитку передумов навчальної діяльності: уміння уважно й точно виконувати послідовні вказівки дорослого, орієнтуватися на систему умов задачі – методики “Графічний диктант”, “Зразок і правило”;

4) рівень розвитку наочно-образного мислення (зокрема, наочно-схематичного), оволодіння навчальним матеріалом – методика “Лабіринт”.

Відповідно до концепції Ю. Гільбуха, ступінь готовності до шкільного навчання визначається за такими психологічними показниками готовності: розумова активність – визначається спостереженням за особливостями поведінки дитини під час тестування; саморегуляція – використовується тест “Копіювання безглуздих складів”; фонематичний слух – використовується “Тест фонематичного слуху”; тезаурус – ступінь розвитку пасивного й активного словникового запасу слів – “Тест словника”;

короткочасна пам’ять та умовиводи – застосовується “Тест короткочасної пам’яті та умовиводів”.

Рівні розвитку всіх здібностей, що перевіряються (розумової активності, саморегуляції, фонематичного слуху, словника, пам’яті й логічного мислення), дають можливість обґрунтовано робити висновок про ступінь психологічної готовності дитини до шкільного навчання.

Вступ до школи – переломний момент у житті дитини. Він пов’язаний із новим типом стосунків з оточенням (ровесниками й дорослими), новим видом основної діяльності (навчальної, а не ігрової). У житті дитини змінюється все: обов’язки, оточення, режим. Це “кризовий період” у житті дитини, і ця “криза” виявляється в тому, що свої ігрові потреби дитина має задовольняти навчальними способами. Процес адаптації до шкільного життя у дітей триває по-різному – від 2-х тижнів до 2 – 3 місяців (залежно від рівня їх готовності до школи, психофізіологічних особливостей та стану здоров’я). Вирішальну роль тут відіграє сформований у дошкільному віці рівень готовності до школи, або “шкільної зрілості”.

Проаналізувавши дослідження і спостереження відомих психологів, педагогів, таких як О. Савченко, Г. Лаврентьєва, О. Матвієнко, Д.Ельконін, а також досвід учителів-практиків, ми робимо висновок, що **готовність до шкільного навчання** – багатокомпонентне утворення, що потребує комплексних психологічних досліджень. Залежно від розуміння сутності, структури і компонентів готовності дитини до навчання виявляються її основні критерії й параметри. При недостатньому рівні психологічної готовності дитини шестирічного віку до навчання у школі виникає ряд труднощів різного характеру, в тому числі й труднощі адаптації. Тому вчителі й батьки повинні обов’язково діагностувати рівень “шкільної зрілості” й враховувати ці дані при організації навчально-виховного процесу першокласників-шестирічок.

Список використаних джерел

1. Психологічна готовність шестирічної дитини до школи / [упоряд.: К. Муліка]. – Полтава: ПОІППО, 2008. – 84 с.

2. Базовий компонент дошкільної освіти в Україні // Дошкільне виховання. – 1999. – № 1. – С. 6-38.

3. Державний стандарт початкової загальної освіти // Початкова школа. – 2000. – № 1. – С. 3-7.

4. Дошкольная педагогика: учебное пособие для студентов / под ред. Логиновой В.И., Саморуковой П.Г. – [2-е изд., испр. и доп.]. – М.: Просвещение, 1988. – 270 с.

Олена Іщук, *магістрант ННІ педагогіки;*
О. С. Березюк, *канд. пед. наук, професор кафедри педагогіки*
(Житомирський державний університет імені Івана Франка)

ФОРМУВАННЯ ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИХ УМІНЬ УЧНІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ ЗАСОБАМИ ЕТНОДИДАКТИЧНОЇ ГРИ

На сучасному етапі розвитку освіти актуальним є виховання людини інтелектуальної, здатної орієнтуватися в нових умовах, у потоці інформації, готової до творчого пошуку. Тому ще під час навчання учнів у школі потрібно звертати увагу на їх інтелектуальний розвиток, тобто закласти основи формування певних інтелектуальних умінь. Це дає можливість удосконалювати знання й уміння школяра, сприяє посиленню навчальної мотивації, визначити цілі, якості, сприяти саморозвитку особистості.

Формування інтелектуальних умінь означає створення розумових комплексів, які здатні за будь-яких умов сприяти правильному розв'язку поставленого завдання.

Дедалі очевиднішим стає той факт, що не обсяг знань, а синтез знань, творчих умінь стає головним показником усебічно розвиненої особистості, активній життєвій позиції якої властиві нове ставлення до дійсності та високий рівень відповідальності за свою діяльність.

Прихильниками системи інтелектуального розвитку в процесі навчання були відомі педагоги минулого: Аристотель, Сократ, Платон, Я.-А.Коменський, А. Макаренко, Ж.-Ж. Руссо, Г. Сковорода, Г. Ващенко, К. Ушинський, С. Русова, В. Сухомлинський та інші.

В окремих дослідженнях сучасних психологів та педагогів Ю. Бабанського, Л. Виготського, В. Давидова, С. Рубінштейна, О. Савченко, В. Сухомлинського розкриті основні процеси та рушійні сили розумового розвитку, подаються загальні вимоги до організації процесу навчання. Вчені довели, що інтелектуальний розвиток є неперервним процесом, який здійснюється на заняттях, при розв'язанні навчальних та життєвих ситуацій. Інтенсивніше цей процес проходить під час активного засвоєння та творчого використання знань, умінь та навичок.

Провідним завданням навчально-виховного процесу є створення оптимальних умов для інтелектуального розвитку кожної особистості, максимальне використання потенційних можливостей людини для зростання її інтелектуальних сил.

Д. Векслер визначав, що інтелект – це глобальна здатність діяти розумно, раціонально мислити і добре справлятися з життєвими обставинами, тобто інтелект розглядається як здатність людини адаптуватися до навколишнього середовища [6, с. 137].

Інтелект – розуміння, осягнення розумом – являє собою систему розумових операцій з образами, символами, знаками, об'єднану певним когнітивним стилем та стратегією розв'язання завдань, розумову здатність,

здібності, обдарованість. Тому інтелектуальну діяльність пов'язують передусім з відображувальною і регулятивною діяльністю, що полягає у здатності ефективно розв'язувати завдання, навчатися використовувати набутий досвід для вирішення нових проблем, краще пристосовуватися до нової ситуації.

Психолог Л. Бурлачук стверджує, що інтелект – це відносно самостійна динамічна структура пізнавальних властивостей, яка виникає на основі спадково закріплених (і вроджених) анатомо-фізіологічних властивостей мозку і нервової системи (задатків), що формується у взаємозв'язку з ними [7, с. 76]. За визначенням В. Моляко, «інтелект – це адаптаційний механізм, котрий забезпечує адекватне пристосування людини до навколишньої дійсності» [7, с. 76].

На сучасному етапі під поняттям «інтелект» розуміють: здібність до навчання; здібність до абстрактного мислення; як адаптація людини до складної ситуації.

Уміння – це складний процес діяльності кори великих півкуль головного мозку, в ході якого створюються й закріплюються асоціації між завданнями й рішеннями, необхідними для його виконання; здатність особистості належно виконувати дії, заснована на доцільному використанні раніше здобутих знань і навичок.

Інтелектуальні вміння – це загальнонавчальні вміння, які передбачають свідоме володіння особистістю раціональними прийомами мисленнєвої діяльності – системою певних дій (операцій), необхідних для розв'язання навчально-пізнавального завдання.

Оволодіння школярами інтелектуальними вміннями сприяє не тільки розвитку інтелектуальної сфери, а й робить навчальний процес більш ефективним, спрямованим на засвоєння досвіду пізнавальних способів творчої діяльності.

Аналіз теоретичних та методичних підходів доводить, що формувальний характер навчального процесу досягається шляхом створення певних умов. Виявлення та забезпечення цих умов необхідне для успішного вирішення завдань щодо формування. Тільки із урахуванням дидактичних умов загальна структура процесу навчання набуває конкретного характеру. А дидактичні умови формування інтелектуальних умінь визначаються характером взаємодії певних компонентів навчання, що закономірно ведуть до формування інтелектуальних умінь.

У тлумачному словнику української мови дієслово «формувати» має такі значення: надавати чому-небудь риси завершеності, визначеності. У педагогіці терміном «формування» визначається процес розвитку особистості, який спрямований на те, щоб досягти певного цілісного, до певної форми, вигляду тощо. Відповідно до цього, формування інтелектуальних умінь означає створення розумових комплексів, які здатні

за будь-яких умов сприяти правильному розв'язанню поставленого завдання.

За визначенням В. Андреєва, «дидактичні умови – це обставини процесу навчання, які є результатом цілеспрямованого відбору, конструювання й застосування елементів змісту, методів (прийомів), а також організаційних форм навчання для досягнення дидактичних цілей» [2, с. 124]. …Під необхідними дидактичними умовами В. Буряк розуміє «мотиваційну зумовленість навчально-пізнавальної діяльності, пов'язану з розвитком особистісних мотивів навчання до суспільно-значущих; дидактичне опрацювання навчального матеріалу спеціальних дисциплін; узгодження з цілями підготовки фахівців, законами, принципами, правилами навчання; наближення характеру навчально-пізнавальної діяльності до характеру майбутньої спеціальності...» [3, с. 169].

Отже, умови – це суттєвий компонент комплексу об'єктів, за наявності якого відбувається існування певного явища. Відповідно до цього, під дидактичними умовами ми будемо розуміти взаємозалежну сукупність компонентів навчально-виховного процесу, які забезпечують досягнення навчальних цілей.

Отже, дидактичні умови формування інтелектуальних умінь учнів початкової школи – це взаємозалежна сукупність компонентів навчально-виховного процесу, яка забезпечує розвиток інтелектуальної сфери школярів у процесі навчання предметів певних циклів.

До дидактичних засобів формування інтелектуальних умінь відносять: підручники, програми, системи творчих, проблемних завдань. Істотно важливим учені вважають застосування комплексу дидактичних методів і форм залежно від змісту й специфіки навчального матеріалу, моделювання майбутньої діяльності з використанням комп'ютерних систем (І. Альохіна, В. Андреєв, А. Вербицький, М. Виноградов, Е. Перевалова та ін.).

Аналізуючи дидактичні умови, які сприяють формуванню інтелектуальних умінь школярів, потрібно зважати на такі фактори: фіксування соціального замовлення суспільства середнім навчальним закладом в аспекті досліджуваної проблеми; виявлення специфіки навчального процесу середнього навчального закладу; виявлення сутності інтелектуальних умінь як цілісного процесу розвитку особистості; системно-функціональна характеристика процесу формування інтелектуальних умінь учнів.

Відповідно, виокремлюють такі умови формування інтелектуальних умінь учнів початкової школи: врахування психолого-педагогічних закономірностей мислення молодшого школяра; врахування особливостей змісту початкової освіти щодо навчального матеріалу; поєднання інноваційних і традиційних форм та методів навчальної діяльності школярів; проблематизація навчального процесу при викладанні предметів; інтегрований підхід до викладання предметів у початковій школі.

Вивчення розвитку дітей доводить, що у грі ефективніше, аніж в інших видах діяльності, розвиваються усі психічні процеси, формуються відповідні вміння і навички. Гра – найбільш засвоювана дітьми діяльність. У ній вони черпають взірці для вирішення нових життєвих завдань, які виникають у пізнанні, у праці, у художній творчості.

Н.Бібік, М.Вашуленко, О.Савченко розглядають ігрову діяльність як дидактичний засіб, який активізує здатність дітей самостійно мислити і діяти, створює атмосферу свободи, творчого розкріпачення в колективі та умови для саморозвитку, дає змогу повніше враховувати вікові особливості дітей 6-7-річного віку [2].

Отже, формування інтелектуальних умінь учнів початкової школи засобами етнодидактичної гри у навчальному процесі є одним із найраціональніших способів підвищення ефективності навчання, і саме цей процес формування інтелектуальних умінь може відбуватися за умов забезпечення таких складових: урахування психолого-педагогічних закономірностей мислення молодшого школяра; врахування особливостей змісту початкової освіти щодо навчального матеріалу; поєднання інноваційних і традиційних форм та методів навчальної діяльності школярів; проблематизація навчального процесу при викладанні предметів; інтегрований підхід до викладання предметів у початковій школі.

Список використаних джерел

1. Березюк О.С. Етнопедагогіка: метод. рекоменд. / О.С.Березюк. – Житомир, 2012. – 160 с.
2. Башманівський О.Л.Формування інтелектуальних умінь старшокласників у процесі навчання предметів мовно-літературного циклу: метод. рекоменд. / О.Л. Башманівський / за заг.ред. О. С. Березюк. – Житомир, 2008. – 108 с.
3. Савченко О.Я. Дидактика початкової школи. / Савченко О.Я. – К.: "Абрис", 1997. – 389 с.
4. Стельмахович М.Г. Українська народна педагогіка: навч. мет. посібник / Стельмахович М.Г. – К.: ІЗМН, 1998. – 336 с.
5. Зміст сучасної шкільної освіти: дидактичний аспект / О.К.Корсакова, С.Е.Трубачова. – К.: ФАДА, ЛТД, 2003. – 56 с.
6. Шапар В. Психологічний тлумачн. словник / В. Шапар. – Х., 2004. – 179 с.
7. Шандрук С. Дослідження вербальних інтелекту і творчості учнів / С. Шандрук // Рідна школа. – 1996. – № 4. – С. 76.

Віта Кобильник, *заступник директора з навчально-виховної роботи (Садківська ЗОШ І-ІІІ ступенів Житомирської області)*

МЕТОДИЧНИЙ СУПРОВІД ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ МОЛОДИХ СПЕЦІАЛІСТІВ ЗАГАЛЬНООСВІТНІХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ

Сьогодні держава покладає великі сподівання на тих, хто працює з дітьми, доручивши закласти фундамент свого майбутнього – навчити,

виховати, всебічно розвинути, сформувати особистість, людину - творця, господаря своєї долі, патріота і громадянина. Водночас Закон України "Про освіту", Державна програма "Освіта (Україна XXI століття)", Національна доктрина розвитку освіти наголошують на необхідності постійного вдосконалення професійного рівня і педагогічної майстерності педагогічних працівників.

Актуальність теми "Методичний супровід професійної діяльності молодих спеціалістів загальноосвітніх навчальних закладів" дуже вагома, тому що особливого значення сьогодні набуває післявузівська діяльність молодих спеціалістів, адаптація їх до професії вчителя.

Нерідко на початку своєї педагогічної діяльності молоді спеціалісти зустрічаються з труднощами, які супроводжуються сумнівами щодо правильності вибору професії. Тому дуже важливо, щоб на допомогу вчасно прийшов досвідчений педагог – наставник, аби за його мудрого керівництва повноцінно розвивалися і реалізувалися педагогічні здібності молодого спеціаліста.

Вивченням проблеми професійного становлення педагогів у різний час займалися С.К.Бережна, С.Г.Вершловський, Л.В.Коновалова, Н.В.Кузьміна, Т.С.Полякова, Т.М.Чурекова та ін. Загальнотеоретичні основи професійної підготовки учителя розкриті у дослідженнях О.А.Абдуліної, Ф.Н.Гоноболіна, С.Б.Єлканова, А.С.Запесоцького, Є.А.Климова, Н.В.Кузьміної, А.В.Мудрика, Г.С.Нікіфорова, Г.І.Рогова, В.А.Сластьоніна та ін. Аналізуючи проблему професійного становлення молодих спеціалістів, дослідники розглядають її з погляду професійної підготовки (О.А.Абдуліна, В.А.Сластьонін та ін.), професійно-особистісного зростання (С.Г.Вершловський, Л.Н.Лесохіна, В.Ф.Моргун, Н.Ю.Ткачов та ін.), безперервної професійної освіти (Р.Х.Гініятуллін, Н.А.Данілов, В.П.Ігнатьєв, Т.В.Кисельова, Л.В.Коновалова, Є.І.Михайлова, Н.Д.Неустроєв, Т.Т.Саввінов, Р.Є.Тимофєєва, О.М.Торосова та ін.).

Проте варто зазначити, що, незважаючи на численну кількість досліджень, і досі не існує єдиного підходу до визначення сутності професійного становлення молодих спеціалістів. Крім того, у педагогічній літературі немає чіткого визначення педагогічних умов професійного становлення молодих спеціалістів у загальноосвітньому навчальному закладі.

Головною метою методичного супроводу педагогічної діяльності молодих спеціалістів є створення умов, у яких педагоги підвищують свій рівень професійної майстерності й розвивають творчий потенціал. Навіть за високого рівня готовності до педагогічної діяльності молодим спеціалістам необхідно адаптуватися до умов роботи.

Для реалізації мети нами визначено першочергові завдання:

- задовольнити потреби молодих спеціалістів у неперервній освіті й надавати допомогу в подоланні різних труднощів;

- сприяти формуванню індивідуального стилю творчої діяльності педагогів;
- допомагати молодим спеціалістам упроваджувати сучасні підходи і передові педагогічні технології у навчально–виховний процес.

Професійне становлення молодого спеціаліста – це формування його професійної позиції й визначення шляхів самореалізації для подальшої педагогічної діяльності.

Основними критеріями професійного становлення молодих спеціалістів вважаємо: адаптацію; самовизначення; самореалізацію.

Дослідження показують, що процес адаптації молодих спеціалістів до навчальної діяльності значною мірою обумовлений ступенем і характером допомоги, яку вони отримують від адміністрації загальноосвітнього навчального закладу, досвідчених учителів, колег.

Методичну роботу з молодими спеціалістами в період професійного становлення визначаємо з урахуванням рівня професійної компетентності та потреб учителя шляхом діагностування, в ході якого вчителям пропонувалося виділити ту галузь педагогічних знань, яка їх найбільше цікавить і в якій вони хотіли б підвищити свій рівень знань.

Дані діагностування свідчать, що 60% респондентів цікавить упровадження інноваційних технологій у навчально–виховний процес, 20% – методи організації учнівського колективу, 20% – потребують допомоги в оформленні документації.

Аналіз зібраного матеріалу дозволив виявити потреби молодих спеціалістів та створити комплексно – цільовий проект «Сходинки до майстерності».

Проект «Сходинки до майстерності»

Мета:

- створення нового освітнього простору: розвиток власних здібностей і обдарувань молодих спеціалістів;
- реалізація життєвих компетентностей у професійній та соціальній діяльності;
- забезпечення економічних і соціальних гарантій професійної самореалізації молодих спеціалістів та утвердження їх соціального статусу в суспільстві.

Завдання:

- оновлення змісту і форм професійної діяльності молодих спеціалістів;
- інформаційно–методичний супровід діяльності молодих спеціалістів;
- удосконалення післядипломної освіти;
- методична підтримка інноваційної діяльності молодих спеціалістів;

- створення сприятливих умов для повноцінного розвитку педагогічної майстерності, самовдосконалення та самореалізації особистості;
- формування творчого педагогічного колективу.

Принципи реалізації проекту: гуманізації; демократизації; науковості; індивідуалізації та диференціації; системності.

Науково – методичне забезпечення проекту:

- психолого–педагогічна підготовка педагогічних кадрів;
- розкриття інтелектуальних і організаторських здібностей молодих спеціалістів, духовних потреб;
- методична робота з молодими спеціалістами;
- засвоєння особистісно ефективних стратегій і технік самореалізації;
- організація семінарів, конференцій, круглих столів, майстер–класів, методичних тижнів, тренінгів, ділових ігор, конкурсів педагогічної майстерності, творчих звітів.

Проект допоможе вирішити такі питання:

- науково-методичний супровід інноваційної діяльності молодих спеціалістів школи;
- науково-методичне забезпечення педагогічної діяльності молодих спеціалістів у системі профілізації старшої школи;
- організацію роботи молодих спеціалістів з обдарованою учнівською молоддю;
- професійний розвиток педагогічних кадрів, сприяння самоутвердженню молодого спеціаліста на вчительському шляху;
- готовність молодого спеціаліста до інноваційної діяльності.

Керівник проекту: заступник директора з навчально–виховної роботи.

Учасники проекту: молоді спеціалісти.

Матеріально-технічне забезпечення:

- створення умов для успішного виконання навчальних програм;
- укомплектування кабінетів науково-методичною літературою, технічними засобами навчання;
- створення комфортних умов праці молодого спеціаліста, які забезпечать його особистісне зростання.

Практичні кроки до успішної реалізації проекту
«Сходинки до майстерності»

- системний підхід;
- критичне ставлення до всього, що зроблено;
- творчий процес потребує достатньої свободи;
- знайти нові ефективні можливості розширення сфери творчої інтелектуальної діяльності молодих спеціалістів;

- надійні діагностичні методики, які дають змогу оцінювати рівень розвитку різних інтелектуальних і креативних параметрів особистості педагога;
- свобода, відповідальність;
- емоційна стійкість;
- постійне вдосконалення рівня психологічної підготовки і процесу навчання за формулою: «робити – спостерігати – аналізувати – коригувати – робити»;
- висока культура.

Очікувані результати:

- успішне входження в професію: уміння чітко орієнтуватися в реальних життєвих та навчально-виховних ситуаціях, брати відповідальність за прийняті рішення;
- набуття практичних навичок, необхідних у педагогічній роботі;
- адекватна самооцінка власних досягнень;
- побудова власного шляху професійного зростання;
- підвищення професійного рівня педагогічних працівників;
- упровадження сучасних педагогічних технологій;
- удосконалення й модернізація сучасного освітнього середовища;
- система позитивних змін у межах післядипломної педагогічної освіти молодих спеціалістів;
- підвищення рівня професійної майстерності молодих спеціалістів школи, сформованість ключових компетентностей та конкурентоспроможності учасників навчально-виховного процесу.

Анна Кравцова, *магістрант ННІ філології та журналістики;*
Г. І. Гримашевич, *кандидат філологічних наук, доцент*
(Житомирський державний університет імені Івана Франка)

НАЗВИ ЗАКЛАДІВ ОСВІТИ М. ЖИТОМИРА

Ергоніми, тобто назви суб'єктів виробничої сфери, є динамічним ономастичним розрядом, способи утворення одиниць якого зазнають змін залежно від епохи, наявних моделей називання та особливостей типу підприємств. Українські ергоніми досліджували такі ономасти, як О. О. Белей [1], Ю. Ю. Горожанов [2], Г. В. Зимовець [3], Н. В. Кутуза [4], Н. М. Лєсовець [5], Л. Н. Соколова [6], М. М. Цілина [7] та ін.

Сучасний житомирський ергономікон становить у структурно-семантичному плані досить-таки мозаїчну картину. З позиції державних установ та організацій, а також промислових підприємств основним завданням назви є інформування про їхню діяльність, що пояснює широке

використання назв описового типу (атрибутивних словосполучень, складених слів, метонімії).

Мета публікації – проаналізувати структурно-семантичні особливості власних назв освіти м. Житомира.

Як засвідчують опрацьовані матеріали, у Житомирі функціонує 88 навчальних закладів різної форми та ступеня підпорядкування тощо. Серед назв закладів освіти виділяємо кілька груп:

1. Назви дошкільних закладів навчання.
2. Назви шкіл, ліцеїв, гімназій.
3. Назви вищих навчальних закладів.

Відповідно до цієї класифікації й здійснюватимемо аналіз ергонімів із кожної виділеної групи.

1. Назви дошкільних закладів навчання

Найбільша кількість із-поміж зазначених закладів – дошкільні заклади, які в довідниках м. Житомира подані з номерами. Ці ергоніми оформлено за такою структурою: а) прикметник з обмежуваною ознакою + прикметник зі спеціалізованою ознакою + номенклатурний термін "заклад" + порядковий номер (*"Дошкільний навчальний заклад № 10", "Дошкільний навчальний заклад № 11"*); б) прикметник із локальною назвою + прикметник зі спеціалізованою ознакою + номенклатурний термін "комплекс" + порядковий номер + його назва (або без неї) (*"Житомирський навчально-виховний комплекс № 34 "Гармонія"*); в) прикметник з обмежувальною ознакою + номенклатурний термін "ясла-садок" + порядковий номер (*"Дитячі ясла-садок № 54 м. Житомира"*). Із мовного погляду найменування закладів дошкільної освіти оформлено ініціальними абревіатурами, де перша літера "Д" – дошкільний, друга "Н" – навчальний, третя "З" – номенклатурний термін "заклад",та номерний показник: *"ДНЗ № 21"*, *"ДНЗ № 15"* і т. ін.

Серед інших ергонімів представлено прості однослівні назви, що походять переважно від апелятивів із позитивною мотивацією (*"Ромашка"*), абстрактних понять (*"Гармонія"*).

2. Назви шкіл, ліцеїв, гімназій

Загальноосвітні школи м. Житомира відзначаються одноманітністю в підході назвотворення. Майже всі заклади оформлено за ініціальним абревіатурним типом, де перша літера "З" – загально-, друга "О" – освітня, третя "Ш" – номенклатурний термін "школа", та порядковим номером зазначеного закладу : "*ЗОШ № 8*", "*ЗОШ № 20*", "*ЗОШ № 10*". Тільки назви двох шкіл міста Житомира представлено простими однослівними ергонімами – "*Сяйво*" та "*Всесвіт*".

У моделях побудови деяких назв шкіл, крім звичних номенклатурних понять і номерів, наявні антропоніми з іменною ознакою: *"ЗОШ № 25 імені О. Щорса"*, *"ЗОШ № 36 ім. Ярослава Домбровського"*, *"ЗОШ № 6 імені В.Г.Короленка"*.

Найменування дитячих музичних, художніх шкіл і шкіл мистецтв побудовані за однією схемою: номенклатурний термін "школа" + спеціалізований прикметник або об'єктний іменник (*"Школа живопису", "Школа юних десантників"*).

Назва однієї зі шкіл складається з таких компонентів: прикметник із локальною назвою + номенклатурний термін "школа" + прикметник, що вказує на спеціалізацію + безпосередня назва школи (*"Житомирська міська школа хореографічного мистецтва "Сонечко"*).

Назви житомирських гімназій представлені такою структурою: прикметник із локальною ознакою + прикметник зі спеціалізованою ознакою (або без неї) + номенклатурна назва "гімназія" + порядковий номер (*"Житомирська гуманітарна гімназія № 1", "Житомирська міська гімназія № 3"*).

Ту ж тенденцію виявлено в назвах ліцеїв: прикметник із локальною ознакою + прикметник зі спеціалізованою ознакою (або без неї) + номенклатурна назва "ліцей" + порядковий номер (*"Житомирський екологічний ліцей № 24"*).

Найпоширенішою серед назв ліцеїв є така структура: прикметник із локальною ознакою + прикметник "професійний" + номенклатурний термін "ліцей" + спеціалізація (*"Житомирський професійний ліцей легкої промисловості", "Житомирський професійний ліцей сфери послуг", "Житомирський професійний ліцей харчових технологій"*).

У м. Житомирі наявний один колегіум, назва якого представлена такою моделлю: прикметник локальної назви + номенклатурна назва "колегіум" + порядковий номер (*"Житомирський міський колегіум № 34"*).

Ліцеї, створені на базі вищих навчальних закладів, у своїх назвах містять складники із вказівкою на ВНЗ і є багатослівними конструкціями: "*Житомирський міський ліцей при Житомирському державному технологічному університеті*".

Велику кількість із-поміж зазначених закладів становлять заклади професійно-технічної освіти, які в довідниках міста Житомира подано з номерами. Із мовного погляду ці ергоніми оформлено ініціальними буквеними абревіатурами "ПТУ", де перша літера "П" – професійно-, друга "Т" – технічне, третя "У" – училище та номерним показником: *"ПТУ № 5 м. Житомира", "ПТУ № 1".*

У моделях побудови назв училищ, крім звичних номенклатурних понять, номерів і напрямків спеціалізації, наявні антропоніми з іменною ознакою: *"Житомирське училище культури і мистецтв ім. І. Огієнка"*.

4. Назви вищих навчальних закладів

Особливістю структурної організації назв вищих навчальних закладів є те, що всі вони багатослівні сполуки. Серед онімів на позначення назв коледжів і технікумів відзначаємо такі компоненти: прикметник із локальною назвою + прикметник з ознакою спеціалізації + номенклатурний

термін "коледж" ("технікум"): *"Житомирський технологічний коледж", "Житомирський будівельний коледж", "Житомирський комерційний технікум", "Житомирський автомобільно-дорожній коледж"*.

У моделях побудови назв коледжів, крім звичних номенклатурних понять, номерів і напрямків спеціалізації, наявні антропоніми з іменною ознакою: *"Житомирський базовий фармацевтичний коледж імені Г. С. Протасевича"*.

Усі найменування університетів мають майже однакові складники: прикметник із локальною назвою + прикметник зі спеціалізованою ознакою + номенклатурний термін "університет" *("Житомирський державний університет імені Івана Франка", "Житомирський технологічний університет", "Житомирський національний агроекологічний університет"*).

Назви інститутів м. Житомира найчастіше мають таку структуру: прикметник із локальною ознакою + прикметник зі спеціалізованою ознакою + номенклатурний термін "інститут" + підпорядкування інституту *("Житомирський інститут культури і мистецтв Державної академії керівних кадрів культури і мистецтв", "Житомирський інститут Міжрегіональної академії управління персоналом"*).

Серед назв інститутів відзначаємо оніми з наявною іменною ознакою: *"Житомирський військовий інститут імені С. П. Корольова Національного авіаційного університету"*. Обов'язковий елемент у найменуваннях інститутів – зазначення, кому підпорядкований інститут.

Отже, власні назви закладів освіти й науки міста Житомира мають такі структурно-семантичні особливості:

1) найменування дошкільних закладів освіти й шкіл оформлено ініціальними абревіатурами з номерними показниками;

2) назви технікумів і коледжів – переважно двослівні утворення з номенклатурного терміна й прикметника чи іменника, який указує на спеціалізацію закладу;

3) оніми на позначення вищих навчальних закладів та закладів науки – це багатослівні назви, що найчастіше мають такі комбінації складових частин: СС, де С – стрижневе слово-іменник, що називає тип навчального закладу або субстантивована лексична сполука; ППС, де П – прикметник-детермінант до стрижневого слова у препозиції; ППС, С – субстантивоване словосполучення, що детермінує в постпозиції стрижневе слово.

Список використаних джерел

1. Белей О. О. Сучасна українська ергонімія : Власні назви підприємств Закарпаття / О. О. Белей. – Ужгород, 1999. – 111 с.

2. Горожанов Ю. Ю. Ергоніми міста Луцька : структурно-семантичний аналіз / Ю. Ю. Горожанов // Наук. вісник Криворізького нац. університету : зб. наук. праць. – Кривий Ріг, 2013. – Вип. 9. / редкол: Ж. В. Колоїз (відп. ред.), П. І. Білоусенко, В. П. Олексенко та ін. – С. 48–52.

3. Зимовець Г. В. Структурно-семантичні особливості ергонімів України / Г. В. Зимовець // Науковий вісник Волинського національного університету імені Лесі Українки. – 2010. – № 29. – С. 172 – 176.

4. Кутуза Н. В. Структурно-семантичні моделі ергонімів (на матеріалі ергонімікону м. Одеси) : автореф. дис. ... канд. філол. наук: 10.02.01. "Укр. мова" / Н. В. Кутуза. – Одеса, 2003. – 18 с.

5. Лєсовець Н. М. Ергонімія м. Луганська: структурно-семантичний і соціонально-функціональний аспекти : автореф. дис. … канд. філол. наук: 10.02.01 "Укр. мова" / Н. М. Лєсовець. – Луганськ, 2007. – 19 с.

6. Соколова Л. Н. Типи мотивованості ергонімів (на матеріалі ергонімів м. Києва) / Л. Н. Соколова // Мовознавство. – 1993. – № 6. – С. 65 – 69.

7. Цілина М. М. Ергоніми м. Києва: структура, семантика, функціонування : автореф. дис. … к. філол. н.: 10.02.10 "Укр. мова" / М. М. Цілина / – К., 2006. – 23 с.

***Катерина Кримчак**, магістрант природничого факультету;*
***С. С. Вітвицька**, доктор педагогічних наук, професор*
(Житомирський державний університет імені Івана Франка)

ТЕСТИ ТА ТЕСТОВІ ЗАВДАННЯ ЯК ФОРМА ПІДВИЩЕННЯ ЯКОСТІ ЗНАНЬ, УМІНЬ ТА НАВИЧОК СТУДЕНТІВ ВИЩОГО НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ

Освіта є засобом відтворення й підвищення інтелектуального та духовного потенціалу українського суспільства, дієвим чинником якого є оновлення, зміцнення авторитету держави на міжнародному рівні. Сьогодні пріоритетним завданням є підвищення якості освіти, і цей процес вимагає суттєвих змін усіх складових процесу навчання, зокрема контролю й оцінювання знань, умінь і навичок студентів.

Проблеми контролю й оцінювання підготовки студентів знайшли своє відображення у дослідженнях багатьох психологів та педагогів (І. Булах, В. Лолюк, О. Ярошенко, О. Безносюк та ін.)

Метою даної статті є аналіз тестового контролю як форми підвищення якості знань, умінь та навичок студентів.

Тестовий контроль, розробка тестів, застосування в практиці ВНЗ та його вплив на підвищення якості знань, умінь та навичок студентів досліджували вітчизняні та зарубіжні вчені Л. Банкевич, В. Коккота, С. Ніколаєва, О. Петращук, А. Горчев, Н. Ляховецький та інші.

Тести як вимірювальний інструмент використовуються в більшості країн світу. Тестологія як теорія і практика тестування існує більше 120 років, і за цей час накопичений величезний досвід використання тестів у різних сферах людської діяльності [4, с. 72].

На сучасному етапі при оцінці знань усе більше використовують таку систему контролю як тести та тестові завдання. Тести – один із засобів перевірки й оцінки результатів навчання студентів, а тестові завдання є складовою частиною, що відповідають вимогам до завдань у тестовій формі

та пройшли обов'язкову перевірку статичних властивостей. Останнім часом вони одержують усе більше застосування в практиці навчання [3, с. 25].

На думку вчених, тест – це система підібраних перевірочних завдань, що дозволяють кількісно оцінити навчальні досягнення в одній або кількох сферах знань, тобто тест розглядається як інструмент, за допомогою якого проводиться процедура педагогічного тестування [2, с. 18].

За визначенням С. К. Фоломкіної, під тестом розуміються завдання, що мають специфічну організацію, яка дозволяє всім студентам чи учням працювати одночасно в однакових умовах і записувати виконання символами [5, с.12].

У процесі вивчення педагогіки вищої школи кожна творча група розробляла або використовувала тести до кожного модуля. Були використані тести та тестові завдання, які потребували однієї або декількох відповідей, та розгорнуті тести, які потребували саме відповіді студентів.

Утім, зовсім не всякий тестовий контроль можна вважати ефективним, а тільки той, для проведення якого використовують якісні тестові матеріали. У свою чергу, для підготовки таких матеріалів необхідно добре володіти навчальною дисципліною, а також основними елементами теорії тестів, зокрема, треба знати, що є тест і тестове завдання, які їх особливості, форми представлення, принципи розробки.

Тести при грамотному наповненні дають цілком об'єктивні результати, які надалі завжди знаходять підтвердження в навчальному процесі. Крім того, тестове опитування багатофункціональне. Воно дозволяє швидше зрозуміти, як далі працювати з цим студентом, а також дозволяє лекторові скорегувати курс.

Отже, тести та тестові завдання є найактуальнішою формою підвищення знань, умінь та навичок студентів. Тести та тестові завдання покращують якість освіти на сьогодні, оскільки вони дають змогу охопити широке коло видів діяльності, що підлягають діагностуванню, та мають ряд переваг, до яких можна віднести:

1) велика об'єктивність і, як наслідок, більша позитивна стимулююча дія на пізнавальну діяльність студента;

2) виключається дія негативного впливу на результати тестування таких чинників, як настрій, рівень кваліфікації та інші характеристики конкретного викладача;

3) універсальність, охоплення усіх стадій процесу навчання.

Застосування тестової перевірки знань учнів, студентів підвищує ефективність педагогічного контролю з будь - якої дисципліни, дозволяє більш об'єктивно й надійно оцінювати рівень засвоєння знань, набуття умінь і навичок, сприяє підвищенню мотивації навчання, формує адекватне самооцінювання студентами результатів власної діяльності [1, с. 55].

Вищий навчальний заклад – це одна з важливих соціально - економічних систем, яка створює на користь усього суспільства таку

цінність, як інтелектуальний ресурс, який інвестується в усі галузі народного господарства. Знання студентів є виходом системи управління навчальним процесом ВНЗ, і рівень досягнутих знань характеризується оцінкою, отриманою студентом.

Якість освіти стає визначальним принципом інноваційної освітньої системи, в якій основою усіх зрушень є створення платформи для розкриття потенційних можливостей дітей, прогнозування потреб і моделей розвитку особистості, й провідне місце у цьому займає тестовий контроль, який завжди допоможе виявити та покращити знання, уміння та навички студентів.

Список використаних джерел

1. Гуцало Е. У. Педагогічне тестування в системі контролю і оцінки навчання студентів / Гуцало Е. У. – Кіровоград: РВВ КДПУ ім. В. Винниченка 2011. – 68 с.
2. Клименко Л. О. Зовнішнє тестування навчальних досягнень учнів / Клименко Л. О. – К.: Плеяда, 2008. – 128 с.
3. Коломієць А.М. Переваги та недоліки тестового контролю знань [Електронний ресурс] / Коломієць А.М., Хілько Н.Г. – Режим доступу: http://essuir.sumdu.edu.ua/handle/123456789/21238.
4. Кухар Л. О. Конструювання тестів. Курс лекцій: навч. посібник / Кухар Л. О. – Луцьк, 2010. – 182 с.
5. Фоломкина С.К. Тестирование / Фоломкина С.К. – 1986. – №2. – С. 12 - 16.

Н. Т. Крутюк
(Хмельницький національний університет)

ЕТНОПЕДАГОГІЧНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ ЯК СКЛАДОВА ЕТНОПЕДАГОГІЧНОЇ КУЛЬТУРИ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ СОЦІОНОМІЧНИХ ПРОФЕСІЙ

Постановка проблеми. Нині проблема формування етнопедагогічної компетентності майбутніх фахівців соціономічних професій є особливо актуальною. Адже без повернення до багатовікового досвіду народу в справі виховання і навчання не може здійснюватись і формування національної самосвідомості. Здобутки рідного народу, що повинні мати найвищий статус у змісті української системи виховання, формуватимуть національну гордість і гідність, надихатимуть на нові досягнення і звершення в ім'я суверенної України.

Особливості соціального змісту життя, світові інтеграційні тенденції його розвитку актуалізують потребу в фахівцях-соціономістах, здатних працювати в соціальній сфері, вирішувати в ній нагальні проблеми. Ці фахівці належать до соціономічної групи професій, до якої входять педагоги, соціальні педагоги, соціальні працівники, соціологи, психологи, журналісти, політологи, юридичні професії тощо. Предметом їхньої професійної діяльності є соціальна взаємодія, а змістом – різні аспекти її відтворення в суспільстві. Тому кардинальним завданням сучасних вищих

навчальних закладів є забезпечення етнопедагогічної культури фахівця, його професіоналізму, досвіду народної педагогіки, в якій закріплено, на думку багатьох дослідників, гуманістичні та життєздатні ідеали, цінності певного етносу, гармонійність соціальних стосунків між поколіннями. Проведений нами аналіз монографій та дисертаційних робіт із зазначеної проблеми переконує, що не зважаючи на певні успіхи, які є в дослідженнях з етнопедагогіки, ще не знайшла відповідної адекватної наукової оцінки значущість етнопедагогічної культури саме фахівця соціономічних професій у сучасній соціально–педагогічній практиці. Відсутня суттєва характеристика її структурних компонентів, не існує чіткого визначення поняття «етнопедагогічна культура» фахівця соціономічних професій, хоча потреба в цьому стає все більш очевидною як у теорії, так і в практиці освіти та виховання.

Аналіз попередніх досліджень. Різні аспекти етнопедагогіки як науки про народну педагогіку досліджували Г. Волков, В.Кузь, Н. Лисенко, Ю. Руденко, М. Стельмахович, Є. Сявавко, Т. Усатенко та ін.

Метою статті є визначення ролі етнопедагогічної підготовки в структурі професійної компетентності майбутніх фахівців соціономічних професій та змістовий аналіз публікацій вітчизняних науково-педагогічних журналів, наукової літератури.

Виклад основного матеріалу. Етнопедагогічна підготовка фахівця часто розглядається як складова його професійної компетентності та визначається як система, що об’єднує етнопедагогічні знання, вміння й навички, здобуті майбутніми фахівцями у процесі вивчення дисциплін різних циклів навчального плану, реалізовані й закріплені під час проходження різних видів практик. Сучасні дослідники, зокрема О.Ткаченко, А.Кейсарова, Л.Маєвська, М. Харитонов та інші, стверджують, що метою такої підготовки є формування етнопедагогічної культури та етнопедагогічної компетентності.

Питання формування етнопедагогічної культури розглядалося у дисертаційних дослідженнях О. Гомонюк, Є. Сявавко. Авторами цих робіт вивчені деякі аспекти культури особистості педагога, офіцера та шляхи її формування в різних сферах навчально-виховного процесу у ВНЗ та поза ним, здійснені спроби визначення змісту, форм і методів розвитку і вдосконалення культури майбутніх фахівців відповідно до соціального замовлення у галузі освіти.

О. Ткаченко розглядає етнопедагогічну компетентність як різновид професійної компетентності педагога, особистісне утворення, що виявляє засвоєння фахівцем досвіду пізнавальної діяльності в галузі етнопедагогіки, емоційно-ціннісних ставлень до нього, досвіду творчої діяльності в оперуванні етнопедагогічною інформацією, певного досвіду вирішення педагогічних проблем, пов’язаних із застосуванням на теоретичному й практичному рівнях надбань етнопедагогічної культури [6].

Етнопедагогічна компетентність особистості, як складова етнопедагогічної культури, – це цілісний процес формування і розвитку в особистості народознавчих, етнографічних, психолого-педагогічних, методичних знань, відповідних умінь, здібностей, цінностей, досвіду ініціативної діяльності при моделюванні різних ситуацій, а також у процесі повсякденного спілкування, пізнання навколишньої дійсності, самовдосконалення та ін.

Етнопедагогічна компетентність фахівців соціономічних професій розглядається як різновид педагогічної компетентності та складова педагогічного професіоналізму, особистісне утворення, що відображає опанування досвідом народної педагогіки, в якій закріплено, на думку багатьох дослідників, гуманістичні та життєздатні ідеали, цінності певного етносу, гармонійність соціальних стосунків між поколіннями.

Належність народного педагогічного досвіду до педагогічної культури підтверджує правомірність розгляду етнопедагогічної компетентності у співвідношенні з етнопедагогічною культурою. Наукові висновки І. Зимньої щодо залежності професійної компетентності й загальної культури дали змогу стверджувати: якщо етнопедагогічна культура є соціально-детермінованим способом професійної діяльності з урахуванням народного педагогічного досвіду, то етнопедагогічна компетентність є його проекцією на професійну сферу діяльності фахівця [1]. Етнопедагогічна компетентність – це сформована на основі етнопедагогічної культури якість фахівця, що забезпечує можливість вирішення відповідних професійних завдань.

Висновки. Отже, етнопедагогічна компетентність, будучи складовою етнопедагогічної культури, є різновидом професійної компетентності фахівця, що передбачає володіння системою етнопедагогічних знань, ціннісних ставлень, умінь грамотного оперувати надбаннями світової народної педагогічної культури, реалізації гуманістичної спрямованості своєї професійної діяльності та оптимального вияву власного творчого потенціалу.

Перспективами вивчення проблеми може бути визначення функціональної характеристики інших складових етнопедагогічної культури сучасних фахівців соціономічних професій, специфіки формування цього особистісного утворення в умовах сучасного вищого навчального закладу.

Список використаних джерел

1. Зимняя И. А. Общая культура и социально-профессиональная компетентность человека [Електронний ресурс] / И. А. Зимняя // Интернет-журнал "Эйдос". - 2006. - 4 мая. – Режим доступу: http://www.eidos.ru/journal/2006/0504.htm.

2. Каптерев П. Ф. Избранные педагогические сочинения / Петр Федорович Каптерев; [ред. А. М. Арсеньева]. – М.: Педагогика, 1982. – 704 с.

3. Кон И. С. Этнография детства. Историографический очерк / И. С. Кон // Этнография детства: традиционные формы воспитания детей и подростков у народов Восточной и Юго-Восточной Азии / ред. И. С. Кона. – М., 1983. – С.9-51.

4. Стельмахович М.Г. Народна педагогіка [Текст]: навч.-метод. посібн. / М.Г. Стельмахович. –К., 1985.

5. Українська етнопедагогіка: навч.-метод. посібн. / за ред. акад. В. Кононенка. – Івано-Франківськ, 2005. – 508 с.

6. Ткаченко О.М. Застосування ідей К.Д.Ушинського в процесі формування в майбутніх учителів етнопедагогічної компетентності [Електронний ресурс] / Ткаченко О.М. – Режим доступу: // http://www.nbuv.gov.ua/

7. Сухомлинский В.А. Народный учитель / В. А. Сухомлинский // Коммунист. –1966. –№ 2. – С. 82.

8. Лазарук А. Батьківська педагогіка Василя Сухомлинського: аксіологічний ракурс проблеми [Текст] / А.Лазарук // Початкова школа. –2004. − № 5. –С. 3-5.

9. Кайсарова А. В. Педагогические условия формирования этнопедагогической компетентности у студентов в процессе обучения в педвузе : дисс. ... кандидата пед. наук : 13.00.08 [Електронний ресурс] / Кайсарова Анна Владимировна. – Чебоксары, 2008. – 183 с. – Режим доступу: http://www.dissercat.com.

О.Ф. Мельник, *аспірант*
(Житомирський державний університет імені Івана Франка)

КОМПЕТЕНТНІСНИЙ ПІДХІД У СИСТЕМІ ПІДГОТОВКИ СПЕЦІАЛІСТІВ ТЕХНІКІВ-ТЕХНОЛОГІВ ВИРОБНИЦТВА ХАРЧОВОЇ ПРОДУКЦІЇ В ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ ПРИРОДНИЧИХ ДИСЦИПЛІН

В умовах глобалізаційних та інтеграційних процесів актуальності набувають проблеми підвищення якості підготовки фахівців до професійної діяльності, зокрема формування професійної компетентності техніків-технологів виробництва харчової продукції. Сучасне харчове виробництво потребує кваліфікованих робітників, які здатні використовувати знання і вміння у нестандартних ситуаціях, володіють комунікативною культурою, відчувають необхідність у постійному професійному зростанні. Особливу увагу роботодавці звертають на професійні й ключові компетенції кваліфікованих робітників, а також на їхні особистісні й професійно важливі якості.

З огляду на потреби сучасного виробництва та роботодавця професійна школа потребує значної модернізації та удосконалення навчально-виховного процесу, в якому має реалізовуватися компетентнісний підхід та особистісно орієнтована освітня парадигма.

Сутність, структура, значення компетентнісного підходу в системі сучасної освіти детально висвітлені в працях багатьох учених: Н.М. Бібік, С.П. Бондар, О.А. Дубасенюк, І.А. Зимньої, О.Л. Кононко, В.В. Краєвського, Г.А. Ларіонової, Є.В. Лопанової,Т.А. Майбороди, О.В.Овчарук, О.І. Пометун, В.Д. Шадрикова, Л.М. Шовкун, А.В. Хуторського, В.В. Ягупова, І.С. Якиманської та ін.; проблемам модернізації вищої професійної освіти, підвищенню якості професійної

підготовки приділяли увагу в своїх дослідженнях такі науковці, як В.А. Адольф, В.І. Байденко, Р.С. Гуревич, Є.Ф. Зеєр, Є.О. Клімов, І. Ю. Карпюк, З.Н. Курлянд, В.І Луговий, В.А. Петрук, С.О. Сисоєва, С.Є. Шишов, Л.В. Штефан та ін., проблеми формування професійної компетентності фахівців харчової галузі, викладені в дисертаційних дослідженнях та наукових статтях Т.А. Лазарєвої (2006, 2008, 2012), М.С. Лобура (2006), Н.С. Сичевської (2012), Л.М. Крайнюк (2010), П.П. Пивоварова (2010), В.О. Потапова (2010), Л.М. Янчевої (2010), О.О. Турищі (2010, 2011, 2012, 2014).

Метою цієї статті є визначення організаційно-педагогічних умов формування професійної компетентності майбутніх техніків-технологів виробництва харчової продукції.

У тлумачному словнику В. Т. Бусела поняття умова визначено як необхідна обставина, яка уможливлює здійснення, створення, утворення чого-небудь або сприяє чомусь, особливості реальної дійсності, за яких відбувається або здійснюється що-небудь [1, с.1295]. Педагогічними умовами прийнято вважати зовнішні обставини, які забезпечують функціонування та розвиток процесу, що вимагає певного упорядкування – організації [3]. Аналіз науково-педагогічної літератури засвідчує, що на сьогодні існують різні підходи до визначення терміну «організаційно-педагогічні умови». Зокрема, Є.І. Козирєва дає таке визначення: організаційно-педагогічні умови – це сукупність об'єктивних можливостей, що забезпечують успішне вирішення поставлених завдань. Т.К. Клименко, Н.А. Переломова, досліджуючи проблеми інноваційної освіти на етапах професійної підготовки, виділяють зовнішні умови (створення інноваційного середовища, педагогізація навчально-виховного процесу з метою зміни інноваційного фону, насичення змісту духовними цінностями) і внутрішні умови (збільшення «ступенів свободи» особистості, нагромадження духовно-практичного досвіду, оволодіння продуктивними формами самостійної діяльності). З нашого погляду, організаційно-педагогічні умови – це фактори, які впливають на формування професійної компетенції фахівців.

Формування професійної компетентності техніків-технологів виробництва харчової продукції в процесі вивчення природничих дисциплін буде ефективним за реалізації наступних організаційно-педагогічних умов: по-перше, за умови реформування вищої професійної освіти, яке ґрунтується на реалізації основних напрямків сучасної професійної освіти (гуманітаризація, демократизація, інформатизація, розвиток професійної мобільності й творчого потенціалу майбутнього фахівця) [5, с.10]. Згідно з компетентнісним підходом, сенс організації навчально-виховного процесу вищої професійної школи полягає у створенні умов для формування у студентів досвіду самостійного та творчого рішення пізнавальних, комунікативних, організаційних та інших проблем, які становлять зміст освіти [2, с. 38].

Важливою умовою формування професійної компетентності є розвиток мотиваційної сфери студентів шляхом професійної спрямованості змісту, форм та методів навчальної діяльності під час викладання природничих дисциплін. Будь-яка діяльність передбачає наявність компонента мотивації. Це, перш за все, стосується навчальної діяльності, яка буде успішною за умови позитивного ставлення студента до навчання, наявності пізнавального інтересу, потреби у здобутті знань, почуття обов'язку й відповідальності. У психології мотив – це внутрішнє спонукання особистості до того чи іншого виду активності, що пов’язана із задоволенням певної потреби. Вважаємо, що мотивами можуть виступати ідеали, інтереси особистості, її переконання, соціальні настанови, ціннісні орієнтації. Зазвичай, виділяють мотиви внутрішні та зовнішні. У педагогічній науці вся багатогранність мотивів навчальної діяльності об’єднується у три взаємопов’язаних групи: безпосередньо-спонукальні, перспективно-спонукальні та інтелектуально-спонукальні [7, с.192]. Однією із важливих функцій викладача є стимулювання позитивної мотивації кожного студента в процесі організації різноманітних видів діяльності.

Наступною умовою реалізації змісту компетентнісної підготовки техніків-технологів є максимальне використання можливостей природничих дисциплін, яке ґрунтується на реалізації принципу фундаменталізації та інтеграції природничих і фахових дисциплін. Ці принципи перебувають в органічному взаємозв’язку. Формування знань фахових дисциплін базується на глибокій фундаментальній підготовці. Принцип інтеграції передбачає взаємодію та взаємопроникнення навчальних дисциплін з метою створення комплексного системного знання. Для реалізації інтеграції фундаментальних та фахових дисциплін особливе місце належить реалізації принципу міждисциплінарних зв’язків. Реалізація цього принципу забезпечує подолання розрізненості знань, умінь і навичок студентів в умовах багатодисциплінарного навчання, сприяє підвищенню рівня мобільності знань і умінь студентів; значно посилюється професійна спрямованість навчання, що забезпечує удосконалення практичної підготовки, спонукає студентів до розв'язання наукових, виробничих, соціальних, економічних, екологічних проблем з метою успішного оволодіння обраною професією; стимулюється у студентів увага, пам'ять, що спостерігаються під час застосування знань, умінь і навичок з різних дисциплін, підвищується рівень самостійності студентів у здобутті ними нових знань, умінь, активізується творчий пошук.

В останній час зростає важливість фундаментальної природничо-наукової підготовки спеціалістів виробництва харчової продукції. Значна модернізація харчової промисловості, зміна характеру та змісту праці фахівців галузі харчового виробництва, які передбачають удосконалення існуючих та упровадження нових конкурентоспроможних технологій харчових продуктів, розширення асортименту харчової продукції,

становлення і розвиток індустрії інноваційних продуктів для здорового харчування, істотно нових напрямків кулінарії ("фьюжн", молекулярна кухня тощо), посилена екологізація харчових виробництв, сучасні вимоги створення енергозберігаючих технологій, посилення уваги виробництв на ресурсозбереженні та перехід на маловідходні технології, нові вимоги до якості харчової продукції за європейськими стандартами, значно підвищують роль природничих дисциплін у формуванні професійної компетентності техніків-технологів.

Процес вивчення хімічних дисциплін, біології, основ екології не лише забезпечує формування знань про закономірності фізико-хімічних процесів під час приготування їжі, вплив органічних та неорганічних сполук на органолептичні, поживні властивості продуктів, значення основних нутрієнтів для організму людини, про посилену необхідність екологізація харчових виробництв тощо, а також сприяє формуванню інтелектуальних здібностей студентів, активізації пізнавальної активності та самостійності, розвитку творчих здібностей, комунікативних умінь, тобто сприяє створенню фундаменту для набуття фахових компетенцій, здатності до подальшої продуктивної професійної діяльності.

Формування професійної компетентності майбутніх техніків-технологів під час викладання природничих дисциплін з урахуванням особистісно-орієнтованого та проблемного підходів – ще одна важлива організаційно-педагогічна умова. Необхідність упровадження в освітній процес особистісно-орієнтованого навчання диктується європейськими стандартами освіти і знаходить своє відображення в концепції розвитку професійно-технічної (професійної) освіти України: «Професійна школа потребує значної модернізації та удосконалення навчально-виховного процесу яке пов’язане, насамперед з тим, що відбувається перехід до нової особистісно орієнтованої освітньої парадигми, в центрі якої перебуває людина – майбутній фахівець, яка не просто засвоює певну сукупність знань, а пізнає істину» [4, с.3]. Цей принцип повинен стати об’єктивно необхідним під час викладання і фундаментальних, і спеціальних, і загальноосвітніх дисциплін. Один із суттєвих аспектів вузівського життя – постійна взаємодія викладача та студентського колективу, в процесі якої відбувається особистісне зростання, духовно-творче збагачення обох сторін. З позиції гуманістичної педагогіки, необхідний злам у характері вузівських взаємовідношень повинен базуватися на співробітництві, взаємній повазі, сприйнятті й розумінні студента викладачем, незалежно від його успіхів у навчанні [6, с. 340]. Особистісно-орієнтований характер взаємодії викладача і студентів виявляється в тому, щоб не робити за людину, не вказувати їй, що робити, не вирішувати її проблеми, а допомогти їй усвідомити себе і пробудити власну активність та внутрішні сили, щоб вона сама робила вибір, обирала рішення і відповідала за них. Тому завдання вчителя, як вважає К.Роджерс, не диктувати готове знання, а

розбудити власну пізнавальну активність учня, яка проявиться у виборі змісту, цілей, методів роботи, поведінки і цінностей [7, с. 178].

Розвиток професійної творчості майбутнього працівника починається у процесі навчання з його залучення до розв'язання нестандартних, творчих завдань. Існує багато новітніх інтерактивних методів розв'язання таких завдань, які потрібно активно впроваджувати в навчальний процес і широко застосовуватися викладачами під час професійної підготовки. Це сприятиме максимальній концентрації духовних та інтелектуальних сил студентів для власних відкриттів нового, для розвитку творчих здібностей. Такі підходи можуть бути покладені в основу нової технології професійної освіти, що має спрямовуватися на розвиток творчої індивідуальності фахівця як вищої характеристики його професійної творчості [5, с. 90-91].

Отже, формування професійної компетентності майбутніх техніків-технологів буде ефективним за наступних організаційно-педагогічних умов: реформування вищої професійної освіти; розвитку мотиваційної сфери майбутніх фахівців шляхом професійного спрямування змісту, форм та методів роботи; максимального використання можливостей природничих дисциплін, яке ґрунтується на реалізації принципу фундаменталізації та інтеграції природничих і фахових дисциплін; реалізація особистісно орієнтованої парадигми та проблемного підходу в процесі вивчення природничих дисциплін.

Список використаних джерел

1. Бусел В.Т. Великий тлумачний словник сучасної української мови / Бусел В.Т. – К.: Ірпінь: ВТФ «Перун», 2004. – 1440 с.
2. Гринченко О.О. Про особливості компетентнісного підходу до організації навчально-виховного процесу у вищій школі / Гринченко О.О., Добровольська О.В. // Матеріали VIII Всеукраїнської науково-методичної конференції «Модернізація вищої освіти та проблеми управління якістю підготовки фахівців. Теоретико-методологічні та практичні проблеми підготовки фахівців за ступеневою системою освіти» / ХДУ харчування та торгівлі. – Харків, 2010. – 432 с.
3. Карпічев В.С. Організація і самоорганізація соціальних систем. Словник / Карпічев В.С. – М.: Видавництво РАГС, 2004.
4. Концепція професійної освіти України. – К., 1991.
5. Курлянд З.Н. Теорія і методика професійної освіти: навч. посіб. / [Курлянд З.Н., Осипова Т.Ю., Гурін Р.С. ,ін.]; за ред. З.Н. Курлянд. – К.: Знання, 2012. – 390 с.
6. Ляшенко О.Ю. Особистісно-орієнтований підхід до навчання та виховання студентів / Ляшенко О.Ю. // Матеріали VIII Всеукраїнської науково-методичної конференції / ХДУ харчування та торгівлі. – Харків, 2010. – 432 с.
7. Мойсеюк Н.Є. Педагогіка: навч.пос. / Мойсеюк Н.Є. – [3-є вид., доп.]. – К.: ВАТ «КДНК», 2001. – 608 с.

***Тетяна Михаляк**, магістрант ННІ педагогіки;*
***В. А. Ковальчук**, кандидат педагогічних наук, доцент*
(Житомирський державний університет імені Івана Франка)

ФОРМУВАННЯ В УЧНІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ ПОЗИТИВНОЇ МОТИВАЦІЇ ДО НАВЧАЛЬНО-ПІЗНАВАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ НА УРОКАХ ЧИТАННЯ

Мотивація у педагогіці завжди була і є одним з найважливіших компонентів навчання, фундаментом для здійснення всебічного розвитку особистості.

У Національній доктрині розвитку освіти особлива увага звертається на формування світогляду, розвиток творчих здібностей, читацьких умінь та навичок учнів з метою самореалізації особистості [5].

Зауважимо, що мотиваційний компонент є одним із найважливіших елементів навчально-виховного процесу при вивченні школярами різних навчальних предметів, і особливо у початковій школі.

Психологічні дослідження використання різноманітних засобів мотивації проводилися багатьма вченими, зокрема Л. В. Занковим, І. М. Соловйовим, Ж. І. Шиф, Б. І. Пінським, Г. М. Дульньовим, В. Г. Петровою, М. М. Нудельманом, М. П. Феофановим та ін. У педагогіці проблемі формування позитивної мотивації школярів до навчання великого значення надавав ще К.Д. Ушинський. Пізніше цю проблему вивчали такі педагоги, як В. І. Лозова, Г .В. Троцко, Г. І. Щукіна та ін.

Сьогодні педагоги відмічають значне зниження інтересу і низьку мотивацію учнів до читання. Це спостерігається вже і в учнів початкової школи. Формування мотивації до читання є важливим чинником успішного вирішення завдань гуманітарної освіти, спрямованої на загальне піднесення духовності, виховання української ментальності, любові до читання. Міцне підґрунтя для реалізації цих освітніх завдань закладається у початковій ланці освіти [4]. Багаторічний досвід роботи над проблемою формування в учнів початкової школи читацької діяльності спонукає нас ще і ще раз повертатися до настанов і орієнтації сучасного вчителя, який прагне успішно навчати сьогоднішніх молодших школярів роботи з дитячою книжкою, уміло організовувати заняття з нею, вчити дитину вчитися [7].

Мета нашої статті – в обґрунтуванні та розробці педагогічних умов формування позитивної мотивації до навчально-пізнавальної діяльності учнів початкової школи на уроках читання.

Сучасна шкільна практика вимагає вдосконалення методики та методичного забезпечення формування позитивної мотивації до навчально-пізнавальної діяльності на уроках читання в початковій школі.

Нагадаємо, що мотивація навчальної діяльності складається із сукупності певних мотивів. Мотив навчання (від фр. motif – рухаю) – це внутрішня спонукальна сила, яка забезпечує залучення особистості до

пізнавальної діяльності, стимулює розумову активність. Мотив навчально-пізнавальної діяльності – це потреба учня досягти високого результату в навчанні. Ця потреба викликає певне переживання, інтерес, спонуку, тому необхідно, аби зміст і мета навчання набули для учня особистісного сенсу, викликали позитивні переживання й прагнення ефективних дій [1].

Єдине ефективне навчання – це навчання з цікавістю. Інтелектуальна діяльність людини, її творчі здібності – усе це розвивається завдяки виникненню інтересу й спрямовується інтересом. Щоб дитина змогла виявити уяву й творчий підхід у якійсь галузі знань, вона має бути захоплена цим предметом, бажати проникнути в його суть. Тільки в цьому випадку навчання стає для дитини хвилюючою пригодою. Але все це можливо лише в тому випадку, якщо у навчанні ми заохочуємо будь-який прояв інтересу нашої дитини [3].

Навчальний предмет «Читання» – багатофункціональний. У процесі його вивчення здійснюється мовленнєвий, морально-естетичний, літературний, інтелектуальний розвиток школярів, виховується дитяча особистість. Під час читання формується ставлення дитини до навколишньої дійсності, її громадянська позиція, збагачується почуття, розвивається творча уява, значною мірою задовольняються пізнавальні інтереси.

Уміння і навички, які формуються на уроках читання, є засобом вивчення практично всіх навчальних предметів, сприяють саморозвитку і самовираженню особистості дитини [6].

Отже, в результаті розгортання пізнавальних можливостей учнів у процесі навчання, постановка перед ними все складніших завдань і формування відповідних способів розумової діяльності є одним із важливих джерел виникнення і зміцнення повноцінної навчальної мотивації. Важливо, щоб оволодіння способами дій відповідно до засвоєного змісту включалося до мети навчальної діяльності учнів. Їх увага має спрямовуватися не тільки на досягнення кінцевого результату засвоєння знань, а й безпосередньо на саму пізнавальну діяльність. Треба зацікавлювати учнів не тільки змістом навчального матеріалу, а й способами роботи з ним. Певне значення має тут усвідомлення учнями перспективного значення того чи іншого предмета. Це створює важливі психологічні передумови для виникнення потреби у знаннях і прагненнях до їх набуття.

Як зазначає Б. Ф. Басаєв, необхідно особливо підкреслити роль оцінки результатів навчальної діяльності учнів у формуванні й зміцненні позитивних мотивів навчання. Оцінка є постійним фактором стимулювання навчальної активності школярів. Є дві сторони стимулюючого впливу результату навчання, який оцінюється різними балами успішності. Перша – інформаційна, друга пов’язана з переживанням задоволення чи незадоволення залежно від позитивної чи негативної оцінки результату [2].

Таким чином, мета мотиваційного етапу навчальної діяльності – зацікавити учнів вивченням нового матеріалу. Проте усвідомлене засвоєння понять, що вивчаються, має бути на кожному уроці, особливо під час виконання тренувальних вправ з дотриманням чіткого алгоритму:

- постановка пізнавального завдання перед його виконанням;
- чіткий інструктаж виконання вправи;
- виконання вправи та перевірка роботи;
- висновок (що нового дізналися, чого навчилися).

Добре навчити дитину, яка тягнеться до вас, як соняшник до сонця. Щоб не переривати ланцюжок довіри, утверджують у своїх стосунках з учнями людську гідність кожної дитини, незалежно від того, які в неї навчальні успіхи, а отже, бачу спочатку людину, а потім уже учня [1].

«Учитель готується до найкращого уроку все життя… Така духовна і філософська основа нашої професії й технологія нашої праці: щоб дати учням іскорку знань, вчителеві треба ввібрати ціле море світла», – так вважав В. Сухомлинський.

Список використаних джерел

1. Жила В. Допомагає інноватика, або як підвищити мотивацію учнів до навчання/ В.Жила // Початкова школа. – 2013.–№10. – С. 50-51.
2. Басаєв Б.Ф. Психологія навчання / Басаєв Б.Ф. – К.: Радянська школа, 1972. – 136 с.
3. Калошин В. Як розвивати інтерес дитини?/ В. Колошин // Початкова школа. – 2012. – №7. – С. 60.
4. Кузьміна Н. Проблема підвищення рівня мотивації на уроках читання в умовах шкіл з поглибленням вивчення української мови / Н. Кузьміна, Т. Коршун // Початкова школа. – 2007. – №3. – С. 26-27.
5. Національна доктрина розвитку освіти України у XXI столітті. – К.: Шкільний світ, 2001.
6. П'ятницька В.В. Читання в радість / В. В. П'ятницька // Обдарована дитина. – 2011. – №7. – С. 11-15.
7. Ткачук Г. Методичні настанови учителю щодо формування дитини-читача / Г. Ткачук // Шкільна бібліотека: Бібліотекар. Методика і практика, досвід роботи. – 2008. – №2. – С. 11-13.

***Ольга Москальова**, магістрант ННІ педагогіки;*
***В.А. Ковальчук**, кандидат педагогічних наук, доцент*
(Житомирський державний університет імені Івана Франка)

ВИКОРИСТАННЯ ІНФОРМАЦІЙНО-КОМУНІКАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У РОЗВИТКУ ТВОРЧИХ ЗДІБНОСТЕЙ УЧНІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ

Нові цивілізаційні виклики третього тисячоліття потребують від молоді спроможності адекватно реагувати на соціальні перетворення, вміння діяти в нестандартних ситуаціях, швидко орієнтуватися в змінних

умовах. Тому на сучасному етапі розбудови освіти України актуальною проблемою є формування творчої особистості, здатної до реалізації власного трудового потенціалу в ринкових умовах.

Значущість питання розвитку творчих здібностей учнів, необхідність розкриття та максимальної реалізації творчого потенціалу кожної особистості відзначається в основних освітніх документах: Національній державній програмі "Освіта" (Україна XXI століття), Національній доктрині розвитку освіти України, законах «Про освіту» тощо. Така позиція передбачає відродження національної освіти, спрямування її на формування творчої особистості, забезпечення пріоритетного розвитку творчих здібностей особистості.

Питанню розвитку творчої особистості присвятили свої праці такі вчені, як А. Лук (психологія творчості, мислення і творчість), Я. Пономарьов (знання, розумовий розвиток, психологія творчості й педагогіка, мислення і творчість), П. Енгельмейер (теорія творчості, творча особистість та творче середовище), В. Моляко (психологія творчості), А.Брушлинський та ін.

На думку відомого дидакта І. Я. Лернера, творчості можна вчити, дотримуючись трьох умов: навчання інтелектуальних операцій; навчання процедур творчої діяльності; формування ціннісного ставлення до творчості [3, с. 56]. На сучасному етапі розвитку науково-технічного прогресу й суспільних відносин базисом технологій, що відповідають таким вимогам, є засоби інформаційно-комунікаційних технологій (ІКТ).

Дидактичні проблеми та перспективи використання ІКТ у навчанні досліджували І. Роберт, В. Биков, І. Булах, М. Жалдак, Н. Морзе, В. Конєва, Н. Софронова, Н. Тализіна, І. Захарова, А. Єршова.

Мета статті – з’ясувати сутність поняття «інформаційно-комунікаційні технології» та розкрити методи використання інформаційно-комунікаційних технологій на уроках для розвитку творчих здібностей учнів початкових класів.

Інформаційно-комунікаційні технології або ІКТ – засоби, пов'язані зі створенням, збереженням, передачею, обробкою й управлінням інформації. Цей широко вживаний термін включає в себе всі технології, що використовуються для спілкування та роботи з інформацією.

Будь-яка педагогічна технологія – це інформаційна технологія, оскільки основу технологічного процесу навчання складає отримання і перетворення інформації [2, с. 24].

Під поняттям «засоби інформаційних і комунікаційних технологій» Н.Софронова розуміє «апаратні й програмні засоби, призначені для реалізації інформаційних процесів на основі використання обчислювальної техніки і мережевих технологій. До них відносять прикладне програмне забезпечення (у даний час це прикладні під Windows Microsoft Office) і електронні засоби, спеціально призначені для використання в системі

загальної освіти: системи підтримки процесу навчання (електронні підручники і енциклопедії (в тому числі мережеві), тренажери, електронні лабораторії тощо) і системи підтримки процесу управління» [3].

І. Захарова доводить, що «інформаційні технології навчання» слід розуміти як «застосування інформаційних технологій для створення нових можливостей передачі знань (діяльності педагога), сприйняття знань (діяльності учня), оцінки якості знань всебічного розвитку особистості учня у ході навчально-виховного процесу» [2, с.14].

Отже, інформаційно-комунікаційні технології (ІКТ) – це сукупність сучасної комп'ютерної техніки, засобів телекомунікаційного зв'язку та програмного забезпечення, що дозволяє здійснювати навчально-виховний процес мобільним, строго диференційованим та індивідуальним.

Використання інформаційно-комунікаційних технологій на уроках у початковій школі є важливим сучасним засобом розвитку особистості молодшого школяра, формування у нього інформаційної культури. ІКТ дозволяє більш глибоко розвинути резерви дитини, враховувати індивідуальні особливості дитини, дає змогу вчителю працювати творчо, ініціативно.

Перед учителем стоїть проблема педагогічно доцільно поєднати ІКТ зі змістом, формами та методами навчання, які застосовуються в сучасній початковій школі.

Зазвичай у кожному уроці ми можемо спостерігати таку структуру: актуалізація опорних знань учнів; мотивація навчальної діяльності; формування нових понять; застосування знань та нових умінь; інструктаж із виконання домашнього завдання.

На основі аналізу діяльності вчителя на кожному з етапів уроку можна стверджувати про можливість застосування ІКТ, які дозволяють: використовувати відеофрагменти, анімації із зупинками, їх коментарем; багаторазово повторювати різноманітні інтелектуальні процедури; автоматизувати контроль та оцінювання рівня навчальних досягнень учнів.

Наведемо приклади можливого використання КТ на різних етапах уроку.

Етап актуалізації опорних знань учнів: завдання з пошуку правильного твердження, заповнення пропусків у реченнях, встановити послідовність.

Етап мотивації навчальної діяльності: демонстрація об’єктів або явищ, які будуть вивчатися на уроці з метою створення проблемної ситуації, використання прийомів «Що це може значити?», «Що далі?», «Чому?».

Етап пояснення нового матеріалу:

1) демонстрація наочного матеріалу (кольорові малюнки та фото) під час розповіді викладача дозволяють розширити ілюстративний ряд, наблизити його до реального життя, надати йому більшої ілюстративності

та емоційності;

2) робота з таблицями, пояснення за допомогою схем у ході фронтальної бесіди;

3) різні навчальні програми – виконання лабораторної або практичної роботи за допомогою віртуальної лабораторії;

4) презентації (за допомогою комп'ютерної програми PowerPoint) – можна ілюстрацію показати фрагментами, виділивши головне, збільшивши окремі частини, ввести анімацію, колір. Ілюстрацію можна супроводити текстом, показати її на тлі музики.

5) відеофрагменти – виконують функції, які були раніше в кіно- та відеофільмів, але застосування комп'ютера робить можливими робити зупинки, застосовувати стоп-кадр, збільшувати окремий фрагмент тощо;

6) анімації – «живі малюнки», які дозволяють учителеві показати динаміку та механізми тих чи інших біологічних чи фізичних процесів [1].

Етап закріплення засвоєних знань та умінь учнів:

1) пояснення учнями динаміки та механізмів тих чи інших біологічних чи фізичних процесів при повторному показі анімації;

2) прийоми «знайди зайве», «розташуй у послідовності», – завдання передбачають вибір одного або декількох варіантів відповіді з декількох запропонованих;

3) термінологічний диктант, тематичні підбірки завдань;

4) завдання з реакцією на відповідь – поява на екрані реакції на правильну або неправильну відповідь, підвищує ефект під час виконання завдання;

5) інтерактивні завдання – завдання, в яких є система підказок щодо наступного кроку учня.

Етап контролю знань і умінь учнів: виконання тестових завдань з наступною само- або взаємоперевіркою, також на цьому етапі можуть бути використані всі типи завдань, які використовуються на етапі закріплення знань: завдання з вибором відповіді, з необхідністю введення відповіді з допомогою клавіатури, з використанням фото, відео, анімацій.

Етап проведення інструктажу з виконання домашнього завдання: використання додаткової інформації, структурування інформації, створення учнівських презентацій (індивідуальних, групових).

На нашу думку, використання інформаційно-комунікаційних технологій буде сприяти розвитку творчих здібностей, оскільки їх застосування значно розширює можливості вчителя для досягнення триєдиної мети (навчальної, виховної та розвивальної), сприяє результативності та ефективності навчально-виховного процесу.

Отже, інформаційно-комунікаційні технології можна активно та педагогічно доцільно використовувати в навчально-виховному процесі початкової школи, що сприятиме розвитку творчих здібностей учнів.

Список використаних джерел

1. Боршош О. І. Розвиток творчих здібностей учнів шляхом використання інноваційних технологій на уроках предметів політехнічного циклу [Електронний ресурс] / Боршош О. І. – Режим доступу: http://oksana-borshosh.edukit.uz.ua.
2. Захарова И. Г. Информационные технологии в образовании: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / И.Г. Захарова. – М.: Академия, 2003. – 192 с.
3. Лернер И. Я. Дидактические основы методики обучения / Лернер И. Я. – М., 1981. – 136 с.
4. Софронова Н. В. Типология современных методов применения средств ИКТ в системе общего образования [Электронный ресурс] / Н. В. Софронова // Интернет-журнал "Эйдос". – 2005. – Режим доступа к журн.: http://www.eidos.ru/journal/2005/ 0521.htm.

Т. О. Новікова, *магістрант ННІ філології та журналістики;*
А. В. Усатий*, кандидат педагогічних наук, доцент*
(Житомирський державний університет імені Івана Франка)

МЕТОД ПРОЕКТІВ ЯК ОДИН ІЗ НАЙПОПУЛЯРНІШИХ ТА ЕФЕКТИВНИХ МЕТОДІВ, ЩО ЗАСТОСОВУЮТЬСЯ НА УРОКАХ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ ТА ЛІТЕРАТУРИ

У сучасній педагогіці вже близько двадцяти п'яти років активно розробляється і використовується технологія проектної діяльності, більш відома в педагогіці як метод проектів, орієнтований на виявлення нових колективних форм навчальної діяльності в розвиваючому навчанні й націлений на активізацію творчих можливостей особистості.

Метод проектів розроблений у 20-ті роки минулого століття американським філософом і педагогом Джоном Дьюї, його учнем В.Х. Кілпатриком і ґрунтувався на гуманістичних ідеях у філософії та освіті.

У Росії ідеї проектного навчання практично виникли в той же час і поширилися на території України. Уже в 1905 р. російський педагог С.Т. Шацький очолив невелику групу колег, які намагалися активно використовувати проектні методи в практиці викладання. Так тема "Робота в гончарній кімнаті" припускала не тільки формування, розпис і випал різного посуду, але й одержання знань про склад і властивості глини, географії її покладів, так само як і проведення заміських екскурсій, відвідування музеїв і бібліотек.

Після революції метод проектів застосовувався в школах за особистим розпорядженням Н. К. Крупської. У 1931 р Постановою ЦК ВКП (б) метод проектів був засуджений як чужий радянській школі й не використовувався аж до кінця 80-х років [1].

У даній статті ставимо за мету охарактеризувати ефективність проектної методики, визначити його різновиди. Відповідно до мети було сформульовано завдання: 1) проаналізувати метод проектів та його види,

труднощі, що виникають під час його застосування; 2) обґрунтувати популярність та ефективність застосування методу.

У наш час метод проектів став найпопулярнішим і ефективним в освіті й націлений на виховання особистості.

Метою проектної діяльності є: розуміння і застосування учнями знань, умінь і навичок, набутих при вивченні різних предметів (на інтеграційній основі); підвищення мотивації учнів при виконанні завдань; розвиток творчих здібностей; формування почуття відповідальності; створення умов для відносин співробітництва між учителем і учнями [2].

Природно, що вчителі української мови і літератури вважають однією з найбільш ефективних форм роботи, які формують особистість учня, саме метод проектів. У технології навчального процесу відбувається зміщення акцентів на самостійність, підприємливість, активність, винахідливість. При узагальненні, закріпленні й повторенні навчального матеріалу, при відпрацюванні навичок і вмінь його практичного застосування цей метод належить до числа найбільш ефективних.

Але перша трудність, яка очікує нас, – визначення теми проекту, при виборі якої головною вимогою є її актуальність для учнів і передбачувана значущість результатів дослідження.

Це повинна бути тема, яка представлена односторонньо в шкільному курсі або дає тільки загальне уявлення про яке-небудь явище, або це може бути тільки один із аспектів теми, вирішення яких неможливо знайти у підручнику.

Що ж може стати змістом дослідження з літератури?

Це може бути зіставлення творчості різних письменників, аналіз розвитку певної тематики в українській літературі, вивчення новаторства і традицій у художньому творі, зв'язок історичних подій із їх літературним відображенням, еволюція художнього методу майстра слова, пошуки в області форми, інсценування та інше [3].

Одним із методів сучасного викладання літератури є створення мультимедійних літературних проектів, що вміщують як глибокий літературознавчий аналіз, так і використання засобів мережі Інтернет та новітніх інформаційних технологій.

Складніше йде справа з дослідженнями з української мови. Зміни в мові відбуваються дуже повільно і в учнів складається уявлення про нього як явище застигле, закріплене в словниках і довідниках. Труднощі подібного дослідження пояснюються також тим, що взятий для аналізу матеріал повинен мати дуже велике охоплення.

Тут можливе створення проектів, пов'язаних із історичними змінами в мові, з лексичними пластами, з лінгвістичним аналізом тексту.

Звичайно, подібне рішення вимагає від педагога особливо ретельної підготовки при організації проектної діяльності. Тема, яка виноситься на проектування, в даній ситуації повинна бути посильною, і її дослідження не

повинно вимагати занадто об'ємної роботи, що пов'язане з короткими термінами виконання. Але проект від цього не програє, так як першорядне значення має не досконале школярами відкриття «світового масштабу», найголовнішим буде оволодіння ними навичками дослідницької роботи, яка передбачає певну послідовність дій, уміння орієнтуватися у величезному світі інформації, діяти в команді й самостійно, виробляти власну думку, представляти результати своєї праці [5].

З основних видів проектів навчання мови та літератури можна взяти такі:

1. Груповий проект, у якому "дослідження проводиться всією групою, а кожен учень вивчає певний аспект обраної теми".

2. Міні-дослідження.

3. Проект на основі роботи з літературою, що припускає "вибіркове читання за цікавою для учнів темою" і відповідний для індивідуальної роботи.

Вважається, що останній тип – проект на основі роботи з літературою – є найлегшим для практичного використання і тому є найпопулярнішим. Однак структура такого проекту показує, що він передбачає розвиток лише тих навичок, які необхідні для роботи з літературою: переглядового й уважного читання, вміння працювати з довідниками та бібліотечними каталогами і т.д.

Досить часто вчителі використовують міні-проекти на уроках. Учні, досліджуючи навчальний матеріал, складають тести для практичних робіт, кросворди, повідомлення, інтерв'ю з героями, здійснюють комплексний аналіз тексту, сінквейна, інсценування епізоду, твори-мініатюри та ін.

Прикладами проектів із мови та літератури, що використовуються як форма позаурочної роботи, можуть служити всілякі конкурси, вікторини, участь у заходах, пов'язаних із якимись подіями навчального закладу, міста, підготовка творчих вечорів, концертів, виставок, літературних віталень, турнірів, лінійок і т.п.

Отже, проектна робота дозволяє реалізувати міжпредметні зв'язки в навчанні української мови та літератури, розширити простір спілкування, здійснити широку опору на практичні види діяльності, які підходять для підлітків. Проектна робота дозволяє виключити формальний характер вивчення мови і літератури та активізувати учнів для досягнення практичного результату.

Список використаних джерел

1. Проектная деятельность в информационной образовательной среде 21 века: учебное пособие. – [10 изд., перераб.]. – М., 009.

2.http://www.ed.gov.ru/

3.http://www.school.edu.ru/

4. http://peressa2009.narod2.ru/Proekti_uchenikov

5. http://pedsovet.org

Яна Осадчук, *магістрант ННІ педагогіки*
(Житомирський державний університет імені Івана Франка)

ДЕЯКІ АСПЕКТИ ПІДГОТОВКИ УЧНІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ ДО САМОСТІЙНОЇ РОБОТИ

Обсяг інформації, необхідної для плідної праці та життя освіченої людини, постійно зростає, саме тому актуальною є проблема підготовки молодого покоління до інтеграції у суспільство шляхом формування у них таких рис особистості, як пізнавальна активність, творчість, самостійність. Успішне розв'язання визначених завдань вимагає від особистості оволодіння методами, формами та засобами самостійної діяльності. Останнє зумовлює потребу узагальнення теоретичного та практичного досвіду щодо визначення шляхів підготовки учнів початкової школи до самостійної діяльності в процесі навчальної діяльності.

Проблема підготовки учнів початкової школи до самостійного отримання знань є багатогранною та знайшла своє відображення як у класичній педагогічній спадщині (Ф.А. Дистервег, Я.А. Коменський, В.О. Сухомлинський, К.Д.Ушинський), зарубіжній науці (І.Г. Гердер, В. Оконь та ін.), так і у вітчизняній науковій думці (В.К. Буряк, П.І. Підкасистий та ін.), де розглянуті проблеми розвитку творчих здібностей учнів та пошук способів організації їх самостійної роботи.

Отже, питання організації самостійної діяльності учнів початкової школи потребує всебічного комплексного вивчення, а також створення якісно нової моделі навчального процесу, яка б відповідала новим соціальним, освітнім, культурно-просвітницьким тенденціям, підвищенню рівня професіоналізму й компетентності, соціальної відповідальності, формуванню загальнолюдських ціннісних орієнтацій учнів початкової школи, що є метою даної статті.

Самостійність – це набута якість особистості, яка формується в міру дорослішання особистості за наявності цілого ряду умов, найбільш значною з яких є розширення кола тих видів діяльності й тих сфер спілкування, де людина може обходитися без сторонньої допомоги, сподіваючись виключно на наявний особистий досвід. Вона характеризується такими факторами: сукупністю сформованих знань, умінь і навичок; ставленням до процесу діяльності, її результатів і умов здійснення; зв'язками з іншими в процесі діяльності [3].

Формування самостійності учнів здійснюється різноманітними шляхами. Наприклад, копіювальні дії учнів за заданим зразком. На цьому рівні здійснюється підготовка учнів до самостійної діяльності. Репродуктивна діяльність, пов'язана з відтворенням інформації про різні властивості навчального об'єкта, починається узагальнення прийомів і методів пізнавальної діяльності. Продуктивна діяльність є самостійним застосуванням набутих знань для вирішення завдань, що виходять за межі

відомого зразка, і вимагає здатності до індуктивних і дедуктивних висновків. Самостійна діяльність, що проявляється в перенесенні знань при вирішенні завдань в істотно нових ситуаціях, реалізується у складанні нових програм, прийнятті рішень, виробленні гіпотетичного аналогового мислення [5].

Є.М. Артамонова розглядає самостійну роботу учнів як один із видів навчальних занять, специфічною особливістю якого є відсутність учителя в момент навчальної діяльності учня [1]. Самостійна робота – це, з одного боку, навчальне завдання, тобто те, що повинен виконати учень, об'єкт його діяльності, з іншого – форма прояву відповідної діяльності пам'яті, мислення, творчої уяви при виконанні учнем навчального завдання, що призводить школяра або до отримання абсолютно нового, раніше невідомого йому знання, або до поглиблення і розширення сфери дії вже отриманих знань [4].

Самостійна робота може бути формою навчання, засобом досягнення визначеної навчальної мети і власне метою. Відповідно до рівня самостійної продуктивної діяльності виділяються такі види робіт. *Відтворюючі самостійні роботи за зразком* необхідні для запам'ятовування способів дій у конкретних ситуаціях (ознак понять, фактів і визначень), формування умінь і навичок та їх міцного закріплення. Діяльність учнів при виконанні робіт цього типу обмежується простим відтворенням, повторенням дій за зразком. Однак їх роль дуже велика, оскільки вони формують фундамент для самостійної діяльності учня. Роль учителя полягає в тому, щоб для кожного учня визначити оптимальний обсяг роботи.

Самостійні роботи реконструктивно-варіативного типу дозволяють на основі отриманих раніше знань і даної вчителем загальної ідеї знайти самостійно конкретні способи вирішення завдання стосовно до даних умов завдання. Вони вчать аналізувати події, явища, факти, формують прийоми і методи пізнавальної діяльності, сприяють розвитку внутрішніх мотивів до пізнання, створюють умови для розвитку розумової активності школярів, дають підстави для подальшої творчої діяльності учня.

Евристичні самостійні роботи формують уміння та навички пошуку відповіді за межами відомого зразка. Як правило, учень визначає сам шляхи вирішення завдання і знаходить його. На даному рівні продуктивної діяльності формується творча особистість учня. Постійний пошук нових рішень, узагальнення та систематизації отриманих знань, перенесення їх у нестандартні ситуації роблять знання учня більш гнучкими, мобільними, формують уміння, навички і потребу самоосвіти. *Творчі самостійні роботи* дозволяють учням отримувати принципово нові для них знання, закріплюють навички самостійного пошуку. Завдання такого типу – найбільш ефективний засіб формування творчої особистості [5].

Специфіка завдання самостійної роботи визначає *функції учнів*, що знаходяться в тісному зв'язку з *функціями учителя*, який пропонує їм конкретне усне або письмове завдання, послідовність виконання, прийоми перевірки результатів, способи їх оформлення. Викладач не тільки спостерігає за практичними діями школярів, а й контролює ці дії, дає своєчасні вказівки, що запобігають можливим помилкам, аналізує самостійну діяльність учнів, з'ясовує, чи правильно виконано завдання, наскільки осмислені й засвоєні зміст і результати зробленої роботи, а також перевіряє, якими знаннями, вміннями та навичками оволоділи школярі, оцінює якість виконаної ними роботи Учні виконують завдання, здійснюючи самоконтроль і зіставляючи отримані результати з поставленою метою; при отриманні неправильних даних продовжують пошук потрібних результатів, використовуючи інші прийоми, представляють оформлені результати вчителю для перевірки й оцінки [2].

До організації самостійної діяльності учнів на уроці ставляться різноманітні *вимоги*: чітка та зрозуміла учням мета роботи; порядок і прийоми виконання роботи; відповідність навчальним можливостям учня; сприяння формуванню навичок і звичок до самостійної праці; поступовий перехід від одного рівня самостійності до іншого; формування інтересу в учнів, бажання виконати роботу до кінця; забезпечення поєднання різних видів самостійної роботи.

Отже, призначення самостійної роботи – розвиток пізнавальних здібностей, творчого мислення, ініціативи у прийнятті рішення. Широке застосування самостійної роботи учнів на уроках дає змогу успішно розв’язувати багато навчально-виховних завдань: підвищувати свідомість і міцність засвоєння знань учнями; учити користуватися набутими знаннями й уміннями в житті, у суспільно-корисній праці; розвивати пізнавальні здібності, спостережливість, допитливість, логічне мислення, творчу активність під час засвоєння знань; прищеплювати дітям культуру розумової та фізичної праці; учити їх самостійно продуктивно та з інтересом працювати; готувати учнів до того, щоб вони могли ефективно працювати після закінчення школи.

Список використаних джерел

1. Артамонова Е.М. Самостоятельность / Артамонова Е.М. – М., 2002. – 192 с.
2. Горностаев З.Я. Проблема самостоятельной познавательной деятельности / Горностаев З.Я. // Открытая школа. – 1998. – №2. – С. 77-79.
3. Границкая А. С. Научить думать и действовать: Адаптивная система обучения в школе / Границкая А. С. – М., 1991. – 328 с.
4. Долгоруков А.М. Методы эффективного самообразования или как правильно учиться / Долгоруков А.М. – М., 2000. – 329 с.
5. Пидкасистый П.И. Самостоятельная деятельность учащихся. – М., 1972. – 184 с.

О.В. Остапчук, *магістрант ННІ педагогіки*
(Житомирський державний університет імені Івана Франка)

ПОРІВНЯЛЬНИЙ АНАЛІЗ ПЕДАГОГІЧНОЇ ПІДГОТОВКИ МАГІСТРІВ ЖДУ ІМ. І.ФРАНКА, ВІННИЦЬКОГО ДЕРЖАВНОГО ПЕДАГОГІЧНОГО УНІВЕРСИТЕТУ І НАЦІОНАЛЬНОГО ПЕДАГОГІЧНОГО УНІВЕРСИТЕТУ ІМ. М.П. ДРАГОМАНОВА

Багаторівнева система вищої освіти в Україні відкриває нові можливості підвищення рівня інтелекту суспільства, підготовки професіоналів високого класу, фахівців-дослідників і професіоналів-викладачів у різних галузях науки і техніки. Нормативно-правова база, що регулює особливості підготовки магістрів, включає Закон України «Про вищу освіту» від 01.07.2014, що фактично на новий рівень підносить особливості стандартів та вимог до підготовки сучасних магістрів.

До основних цілей підготовки магістрів відносять: розвиток знань і наукового мислення у студентів, освоєння і закріплення ними навичок ведення наукової та педагогічної роботи; підготовку науково-дослідних і науково-педагогічних кадрів для вузів та інших областей професійної діяльності, або до подальшого навчання в аспірантурі.

У педагогічній науці ще не досить глибоко і всебічно розглядався навчальний процес у магістратурі університету як засіб формування готовності магістрантів до науково-дослідної та педагогічної діяльності в єдності з розвитком особистості в цілому. Тут повинні бути ефективно представлені як «інтереси науки» (саме на ступені магістратури потрібно проводити виявлення і відбір людей, що бажають і вміють працювати в науці й здатних у ній щось зробити), так і інтереси залучення молодих людей до педагогічної діяльності у вищій школі. Звідси виникає об'єктивна необхідність удосконалення.

Проблеми особливостей підготовки магістрів у вищих навчальних закладах вивчали такі дослідники, як С.С. Вітвицька, В. М. Гриньова, О. Є. Коваль, М. П. Лещенко, М. В. Супрун, Р. В. Шаран та інші.

Мета статті – здійснення порівняльного аналізу практичної підготовки магістрів ЖДУ ім. І.Франка, Вінницького державного педагогічного університету і Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова**.**

У Законі України «Про вищу освіту» (ст. 5) зазначено, що магістр – це освітній ступінь, що здобувається на другому рівні вищої освіти та присуджується вищим навчальним закладом у результаті успішного виконання здобувачем вищої освіти відповідної освітньої програми. Ступінь магістра здобувається за освітньо-професійною або за освітньо-науковою програмою. Обсяг освітньо-професійної програми підготовки магістра становить 90-120 кредитів ЄКТС, обсяг освітньо-наукової програми – 120 кредитів ЄКТС. Освітньо-наукова програма магістра

обов’язково включає дослідницьку (наукову) компоненту обсягом не менше 30 відсотків. Особа має право здобувати ступінь магістра за умови наявності в неї ступеня бакалавра. Ступінь магістра медичного, фармацевтичного або ветеринарного спрямування здобувається на основі повної загальної середньої освіти і присуджується вищим навчальним закладом у результаті успішного виконання здобувачем вищої освіти відповідної освітньої програми, обсяг якої становить 300-360 кредитів ЄКТС [2, с. 5].

Житомирський державний університет імені Івана Франка здійснює підготовку магістрів за такими спеціальностями: біологія, хімія, математика, фізика, інформатика, українська мова та література, мова та література (російська), мова та література (англійська), мова та література (німецька), історія, початкова освіта, фізичне виховання, соціальна педагогіка, психологія, практична психологія, управління навчальним закладом, менеджмент організацій та адміністрування.

Вінницький педагогічний університет здійснює підготовку магістрів за такими спеціальностями, як історія, філологія, біологія, географія, фізика, дошкільна освіта, початкова освіта, практична психологія, психологія, математика, фізика, фізичне виховання.

Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова здійснює підготовку магістрів за спеціальностями: математика, фізика, астрономія, релігієзнавство, філософія, культурологія, образотворче мистецтво, початкове навчання, здоров'я людини, психологія, тифлопедагогіка, логопедія, сурдопедагогіка, олігофренопедагогіка, хореографія, музичне мистецтво, соціальна робота, соціальна педагогіка, соціальна допомога, управління соціальним закладом, туризм, хімія, біологія, географія, екологія, українська мова і література, англійська, німецька, французька, іспанська, італійська мови, російська мова, польська мова, переклад, історія, освітні вимірювання, інформатика, фізичне виховання, спорт, фізична реабілітація, технологічна освіта, управління інноваційною діяльністю, дошкільна освіта, педагогіка вищої школи, соціологія, менеджмент організацій, адміністративний менеджмент, управління навчальним закладом, економічна теорія, правознавство, політологія, державне управління у сфері освіти.

Як бачимо, Житомирський державний університет імені Івана Франка та Вінницький педагогічний університет мають схожі особливості підготовки магістрів, які мають педагогічну спрямованість. При цьому в Національному педагогічному університеті імені М. П. Драгоманова більша розгалуженість навчальних спеціальностей, що свідчить про вищий рівень диференціації педагогічної складової у підготовці магістрів, а саме – висувається вищий рівень вимог до навчальних знань, умінь та навичок, ускладнена освітня програма, що включає більш широкий спектр навчальних дисциплін вузького спрямування, які можуть надати студентам

вузькоспрямовані уявлення про хід, особливості та застосування набутих навичок у практичній діяльності, підготувати їх до різноманітних ситуацій у професійній діяльності, допомогти визначитися зі спрямованістю на окремі аспекти професійної діяльності. Так, маючи можливість вступити в магістратуру на більш вузьку спеціалізацію, студент має змогу визначити чіткий перспективний план розвитку майбутньої професійної діяльності.

У зв'язку з тим, що магістри мають спрямованість на науково-дослідницьку діяльність, для них слід готувати особливі умови підготовки. Уважаємо, що при підготовці магістрів мають бути враховані основні характеристики викладача навчального закладу, які визначив, зокрема, В. Олійник: професійна компетентність, мобільність; конкурентоспроможність; творчість і відповідальність; гнучке, незалежне й критичне мислення; володіння іноземними мовами; володіння навичками використання ІКТ; здатність до діяльності в умовах невизначеності та змін; орієнтованість на ефективну самоосвіту; самовдосконалення впродовж життя [5, с. 112].

Погоджуємось із В. В. Олійником, що, лише формуючи й розвиваючи вищеназвані характеристики, ми зможемо підготувати педагогічного працівника нового покоління, готового до реалізації постійно зростаючих і ускладнених завдань навчання та виховання підростаючого покоління, здатного адаптуватися до соціальних змін, готового дати відповідь зовнішнім викликам і мінімізувати виникаючі ризики.

Для цього слід звертати особливу увагу на специфіку педагогічної підготовки магістрів до їх професійної діяльності. Зокрема, важливими є організаційні особливості викладання педагогіки студентам-магістрантам. Л. К. Гейхман зазначає, що наявність в освітній програмі широкого спектру педагогічних дисциплін дозволяє майбутнім фахівцям бути більш підготовленими до виконання професійної діяльності. Важливим є їх вихідний інтерес до педагогіки. Це особливо важливо, бо навчання за магістерською програмою спирається на активну самостійну роботу студента, у зв'язку з цим його максимальне аудиторне навантаження не повинне перевищувати 14 годин на тиждень (в середньому за весь термін навчання). Опора на вихідну мотивацію і підбір відповідної тематики самостійної роботи дозволяє забезпечити ефективність курсу, що викладається [1, с. 15].

На наш погляд, при викладанні педагогіки слід спиратися на специфіку цілей викладання курсу педагогіки: актуалізація суб'єктної позиції студента; загальний розвиток особистості студента; профорієнтація на педагогічну діяльність.

Актуалізація суб'єктної позиції студента-магістранта обумовлена тим, що, з одного боку, студент є безпосереднім учасником процесу модернізації освіти в України, а з іншого боку, дана актуалізація здійснюється завдяки розгляду питань, обговорюваних на аудиторних заняттях, і підбору проблем

для самостійної роботи поряд з фіксацією й оформленням рефлексивної діяльності [3, с. 127].

Курс педагогіки орієнтований і на загальний розвиток магістрантів. Даний підхід апелює до наступного постулату: оскільки кожній людині в житті час від часу доводиться займати педагогічну позицію, педагогічні знання завжди знадобляться. Загальноосвітня спрямованість програми курсу педагогіки обґрунтовується тим, що переважна частина випускників магістратури, які проходять підготовку в університетах, повинна отримувати деякий чітко окреслений обсяг педагогічних знань. Навіть у тому випадку, коли зазначені знання виявляються незатребуваними в практичній діяльності в утилітарному сенсі, вони корисні для загального розвитку. Деякі фрагменти психолого-педагогічної підготовки можуть виявитися необхідними і в діяльності, не пов'язаній безпосередньо зі сферою освіти, починаючи з сім'ї і закінчуючи організаційно-виховними проблемами майбутньої професійної діяльності. Допомагаючи будувати відносини з оточуючими, вони на практиці розширюють професійну підготовку. І, будучи освоєні в період магістерської підготовки, сприяють підвищенню запасу стійкості випускників, дають можливість із меншими витратами отримати додаткову освіту при зміні кон'юнктури на ринку інтелектуальної праці [6, с. 33].

Профорієнтація на педагогічну діяльність у вузі досягається шляхом аналізу реальних освітніх ситуацій (кейсів) з досвіду навчання студентів-магістрантів у школі й у ВНЗ. При цьому дається відповідний аналіз і конкретизація педагогічної професійної підготовки за рахунок орієнтованості на цілком певні види діяльності, що передбачає розширення варіативної складової й може реалізовуватися за допомогою індивідуальних освітніх програм для бажаючих [4, с. 92].

Р. В. Шаран зазначає, що у цьому процесі надзвичайно важливим є такі складові педагогічної підготовки:

1) соціальна компетенція – здатність магістра взяти на себе відповідальність, здатність виробляти рішення і реалізовувати їх, толерантність до інших культур та релігій;

2) комунікативна компетенція – володіння технологіями усного й письмового спілкування на різних мовах, навички спілкування через Інтернет;

3) інформаційна компетенція – володіння інформаційно-комунікаційними технологіями (ІКТ), уміння критично оцінювати соціальну інформацію, що поширюється ЗМІ;

4) когнітивна компетенція – готовність до постійного підвищення пізнавального рівня, потреба в актуалізації й реалізації свого особистісного потенціалу, здатність самостійно здобувати нові знання й уміння, здатність до саморозвитку;

5) спеціальна компетенція – готовність до самостійного виконання професійних дій, оцінювання власної праці [7, с. 23].

На цій основі приходимо до висновку про те, що в педагогічній підготовці магістрів повинні прослідковуватися дві педагогічні складові як:

- освітянська педагогічна складова (забезпечена освітньою програмою підготовки педагогічних компетенцій педагога);
- особистісна педагогічна складова (реалізується у власній спрямованості на розвиток у себе педагогічних компетенцій під впливом освітнього виховного середовища).

Ми вирішили використати такий метод дослідження як анкетування, з метою виявлення найбільш поширених проблем в організації процесу підготовки магістрів. Результати проведеного дослідження подано нами результати у табл. 1.

Таблиця 1

Проблеми практичної підготовки магістрів у вищих навчальних закладах

№ з/п	ЖДУ ім. І. Франка	ВДПУ	НПУ ім. м. Драгоманова
Якість викладання	20 %	50 %	10 %
Матеріально-технічна база	50 %	20 %	20 %
Висока вартість навчання	30 %	20 %	70 %
Відсутність індивідуального підходу	-	10 %	-

Як бачимо з результатів проведеного дослідження, найбільш високоякісною є педагогічна підготовка студентів у Національному педагогічному університеті ім. М. П. Драгоманова, проте висока вартість навчання змушує студентів шукати більш бюджетні варіанти магістерської освіти. У Вінницькому державному педагогічному університеті найбільші труднощі спостерігаються з якістю викладання та відсутністю індивідуального підходу. Все це викликано недостатньою диференціацією педагогічної підготовки магістрів у освітньо-виховному процесі. Найбільш збалансованим варіантом вбачаємо педагогічну підготовку магістрів у ЖДУ ім. І. Франка за умови удосконалення матеріально-технічної бази.

На нашу думку, для подальшого вдосконалення педагогічної підготовки магістрів треба збільшити диференційованість педагогічних дисциплін для студентів, застосування індивідуального підходу, ввести можливість вибору педагогічних дисциплін за фахом.

Усе це допоможе магістрантам більш усвідомлено ставитися до освітньо-виховного процесу у ВНЗ, планувати своє професійне майбутнє та мати чітке уявлення про застосування вмінь на практиці.

Список використаних джерел

1. Гейхман Л. К. Особенности преподавания педагогики в подготовке магистров технического университета / Гейхман Л. К. // Педагогика. – 2007. – №1. – С. 15-17.

2. Закон України «Про вищу освіту» від 01.07.2014 // Відомості Верховної Ради. – 2014. – № 37-38.

3. Коваль О. Є. Студенти магістратури як суб'єкти системи професійно-морального виховання економічного ВНЗ / О. Є. Коваль // Вісн. Черкас. ун-ту. Сер. : Пед. науки. – Черкаси, 2009. – Вип. 146. – С. 127–131.

4. Лещенко М. П. Професійна підготовка магістрів управління навчальним закладом: історико-педагогічний дискурс / М. П., Лещенко, А. В. Свєтлорусова // Проблеми та перспективи формування національної гуманітарно-технічної еліти : зб. наук. пр. / за ред. Л. Л. Товажнянського, О. Г. Романовського. – Вип. 27 (31) : в 3-х ч. Ч. 1. – Х. : НТУ "ХПІ", 2010. – С. 92–102.

5. Олійник В. В. Професійне удосконалення науково-педагогічних працівників: проблеми та шляхи вирішення / В. В. Олійник // Проблеми та перспективи формування національної гуманітарно-технічної еліти : зб. наук. пр. / за ред. Л. Л. Товажнянського, О. Г. Романовського. – Вип. 27 (31) : в 3-х ч.Ч. 1. – Х. : НТУ "ХПІ", 2010. – С. 109–120.

6. Супрун М. В. Магістратура як форма підготовки високопрофесійних науково-педагогічних кадрів для ВНЗ України // Теорія навчання. – 2011. – № 7. – С. 33-37.

7. Шаран Р. В. Проблема стандартизації програм підготовки магістрів інформаційних технологій у вищій школі України / Р. В. Шаран // Вісн. Черкас. ун-ту. Сер. : Пед. науки. – 2009. – Вип. 146. – С. 23−27.

Світлана Петришина, *магістрант ННІ педагогіки;*
В.М. Єремеєва, *кандидат педагогічних наук, доцент*
(Житомирський державний університет імені Івана Франка)

ДЕЯКІ АСПЕКТИ ІНДИВІДУАЛЬНОГО ПІДХОДУ ДО ВИВЧЕННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ ДІТЬМИ ШЕСТИРІЧНОГО ВІКУ

На сучасному етапі розвитку початкової школи в Україні важливим стратегічним завданням стає необхідність урахування потреб індивідуальної корекційно-компенсаційної спрямованості навчання і виховання, тому важливо створити умови, які сприяли б пізнавальній активності молодших школярів, забезпечували розвиток їх здібностей та інтересів. На засадах особистісно-зорієнтованого і компетентнісного підходів ґрунтується Державний стандарт початкової загальної освіти, що зумовлює спрямованість навчального процесу на вироблення в учнів необхідних життєвих компетентностей, які у майбутньому давали б можливість комфортно почуватися в світовому мультинаціональному просторі.

Розв'язання зазначеної проблеми неможливе без визначення загальної стратегії вивчення іноземних мов у початковій школи, де головним для вчителя має стати не предмет, який він викладає, а особистість, яку формує. Окреслення способів застосування індивідуального підходу в процесі вивчення англійської мови дітей шестирічного віку є метою даної статті.

Дослідження особливостей сучасних методик навчання англійської мови, враховуючи індивідуально-психологічні та вікові особливості дітей шестирічного віку дозволило виділити основні компоненти змісту навчання:

- *лінгвістичний* – полягає у необхідності навчання дітей у послідовності від мовлення (як процесу використання мовних засобів у комунікативних цілях) до мови (як соціально значущого коду і правил його функціонування);
- *психологічний* – передбачає формування у дітей мовленнєвих умінь і навичок для користування мовою у комунікативних цілях на основі теорії мовленнєвої діяльності та розробок у психології;
- *методологічний* – вимагає формування у дітей раціональних прийомів навчання (набуття знань у ході спостереження за фактами мови, аналізу, вмінь роботи з навчальним матеріалом, оволодіння самоконтролем) [2, с. 48].

У зв’язку з цим, основний спосіб навчання іноземної мови у молодшому віці доцільно розглядати як формування в учнів здібностей, готовності та бажання брати участь у міжкультурній комунікацій у межах найтиповіших сфер і тем спілкування. Це забезпечує діяльність, спрямовану на розвиток полікультурної компетентності школяра вже на початковому етапі навчання та стає стимулом самоудосконалення в подальшому оволодінні іншомовною комунікативною діяльністю відповідно до власних потреб [1, с. 26].

Відтак, з перших днів навчання у школі вчитель повинен працювати над розвитком активного словника учнів, що допоможе їм правильно та впевнено викладати свої думки, вільно спілкуватися з однолітками та дорослими, дозволить ефективніше включитися у процес вивчення англійської мови. Задля цього вже з перших уроків учитель на доступному матеріалі повинен підводити дітей до усвідомлення ролі мови в житті кожної людини, розкривати основні її функції. У ході такої роботи учні мають усвідомити, що мова необхідна кожному, щоб розповісти свої думки, почуття, отримати інформацію про навколишню дійсність, спільну діяльність, вплинути на думки, почуття людей.

Доведено, що дитина краще оволодіває новою мовою в процесі взаємодії-спілкування з дорослим, один із одним, з друзями, героями казки. При цьому важливо, щоб дитина розуміла, що мета кожної мовної й немовної дії – кінцевий результат, а також відчула бажання і потребу у використанні іноземної мови як засобу спілкування. Тому в процесі спілкування повинна використовуватися захоплююча і доступна дітям інформація (казковий сюжет, незвичайні пригоди героїв казок тощо). У створюваний сюжет постійно повинні вводитися діючі персонажі, що мають свій "характер", "історію". Це дозволить організувати типове й улюблене ними слухання, розповідання і розігрування історій [3].

Отже, навчання іноземної мови дітей молодшого шкільного віку повинно ґрунтуватися на таких основних характеристиках:

- відповідати актуальним комунікативно-пізнавальним інтересам;
- відображати реальні потреби використання мови як засобу спілкування в умовах міжкультурної комунікації;
- стимулювати розвиток інтересів дітей та позитивне ставлення до іноземної мови, здійснювати вплив на їхню мотиваційну сферу;
- прилучати дітей не тільки до нового для них мовного коду, а й до культури народу, носія цієї мови;
- ґрунтуватися на досвіді оволодіння дітей рідною мовою;
- враховувати загальнонавчальний досвід дітей, набутий ними під час оволодіння іншими предметами (міжпредметні зв'язки);
- забезпечувати освітні, виховні та розвивальні потреби дітей, стимулювати самостійну діяльність [3, с 98].

Такі підходи до вивчення англійської мови з дітьми молодшого шкільного віку передбачають запам'ятовування матеріалу в процесі спеціально організованої діяльності, що дозволяє з перших занять моделювати мовні зразки, близькі до реального життя дітей. Використання індивідуального підходу на заняттях сприяє формуванню важливих рис характеру, розвиває у дітей самостійність, охайність, наполегливість і здатність переборювати труднощі.

Список використаних джерел

1. Амонашвили Ш.А. Психологические особенности усвоения второго языка младшими школьниками / Амонашвили Ш.А. // Иностранные языки в школе. – 1986. – №2. – С. 24-27.
2. Артемчук Т. Про сучасні підходи до вивчення і викладання іноземних мов / Артемчук Т. // Рідна школа. – 2003. – № 9. – С. 47-52.
3. Гришкова Р.О. Особистісно орієнтоване вивчення іноземної мови / Гришкова Р.О. // Сучасні технології викладання іноземних мов у професійній підготовці фахівців: Зб. наук. статей. – К., 2010. – С. 96-101.
4. Канищева Л.А. Особливості пізнавальних процесів молодших школярів / Канищева Л.А., Турищева Л.В. // Англійська мова в початковій школі. – 2007. – №1.

Наталія Печенюк, *магістрант природничого факультету;*
Н.М.Мирончук*, кандидат педагогічних наук, доцент*
(Житомирський державний університет імені Івана Франка)

ІНТЕРАКТИВНІ МЕТОДИ У НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНОМУ ПРОЦЕСІ ВИЩОГО НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ

Кожну мить в історичному часі й просторі людина відкриває і вирішує для себе питання: хто вона, для чого прийшла у цей світ, яке її місце в ньому, який сенс її життя, на основі яких цінностей вона повинна робити вибір свого життєвого шляху, визначати мету і значення своєї діяльності,

вибирати засоби їх досягнення та оцінити їх результати. Для відповідей на ці питання важливо створити умови, в яких з'являється і потреба, і бажання ставити запитання і шукати відповіді. Це особливо важливо в організації процесу навчання та виховання у вищих закладах освіти. Тому що знання, розумовий, духовний та культурний розвиток студентів повинні спиратись на їх власні зусилля в досягненні поставленої мети.

Нові вимоги, які висуваються державою до підготовки спеціалістів у різних галузях, зумовлюють пошук таких технологій навчання, які б відповідали світовому стандарту освіти, забезпечували б підготовку майбутніх спеціалістів різних галузей на високому професійному рівні. Сучасному ринку праці потрібні спеціалісти-професіонали, які зможуть стати конкурентоспроможними в умовах сучасного ринку, який орієнтується на високу якість результатів праці. Сьогодні неможливо викладати дисципліни традиційно, коли у центрі педагогічного процесу знаходиться викладач, а студенти пасивно сприймають матеріал та виконують його вимоги. Випускники вузів повинні не просто користуватися знаннями, а мають бути креативними, володіти прийомами аналізу і синтезу, розв'язувати проблеми і співпрацювати з іншими людьми.

Саме впровадження інтерактивних методик у навчально-виховний процес допомагає розв'язати це завдання, дає змогу докорінно змінити ставлення до об'єкта навчання, перетворивши його на суб'єкт. Студент стає співавтором лекцій, семінарських занять тощо. Підхід до студента, який знаходиться у центрі процесу навчання, ґрунтується на повазі до його думки, на спонуканні до активності, на заохоченні до творчості. Такий підхід навчання у своїх працях обґрунтовували Л. Виготський, П.Гальперін, В. Шаталов, В. Дяченко, С. Шевченко, Ш. Амонашвілі та ін. Він полягає насамперед у підвищенні навчально-виховної ефективності занять, і як наслідок – у значному зростанні рівня реалізації принципів свідомості, активності та якості знань, вмінь і навичок, які набули студенти. Це сприяє не лише глибшому розумінню навчального матеріалу, а й розвитку мислення.

Метою написання статті є з'ясування ставлення студентів до викладання предметів з використанням інтерактивних методів навчання.

Інтерактивні методи полягають у залученні до дії, створенні ситуації переживання та випробування, що сприяє глибшому проникненню в зміст та кращому запам'ятовуванню [3, с.24].

Методом активізації, наприклад, є найпростіша дискусія, питання та відповіді після прочитаної лекції. Проте активність в інтерактивному навчанні повинна йти глибше. У ньому повинно зайняти місце мистецтво аргументації, пошуку істини, самостійного розв'язання проблеми, подолання труднощів у розумінні прагнення до самоосвіти. Усі інтерактивні методи повинні служити прагненню до самостійного розв'язання проблеми, засвоєння знань, тренування вмінь та формування власної позиції.

Залежно від мети та форм організації навчальної діяльності науковці О. Пометун, Л.Пироженко запропонували класифікацію інтерактивних технологій навчання:

- інтерактивні технології кооперативного навчання: робота в парах; ротаційні (змінювані трійки); два – чотири – всі разом; карусель; робота в малих групах; акваріум;
- технології колективно-групового навчання: обговорення проблеми в загальному колі; мікрофон; незакінчені речення; мозковий штурм; навчаючи – учусь; ажурна пилка; аналіз ситуації, вирішення проблем; дерево рішень;
- технології ситуативного моделювання: симуляції або імітаційні ігри; спрощене судове слухання; громадські слухання; розігрування ситуацій за ролями;
- технології опрацювання дискусійних питань: метод ПРЕС; займи позицію; зміни позицію; дискусія; неперервна шкала думок; дискусія в стилі телевізійного ток-шоу; оцінювальна дискусія, дебати [2, с.25].

Перевагами використання інтерактивних методів навчання є: залучення учасників навчання до діяльності; групова діяльність, яка дуже часто лежить в основі будь-якої діяльності; використання власного досвіду учасників навчально-виховного процесу; підготовка до самостійного розв'язання будь-яких проблем; залучення кожного із учасників до створення навчання, а відтак і до контролювання походження навчання; використання гри, проведення рефлексії, коли потенціал групи знижується та інше.

Отже, щоб підвищити ефективність оволодіння студентами знаннями необхідно звернути увагу саме на використання інтерактивних технологій.

Ми провели опитування, щоб з’ясувати ступінь використання інтерактивних методів у навчанні перспективи їх застосування надалі. Нами застосовано анкету, яка включала такі *запитання*:

1. Чи подобається Вам, коли педагог використовує інтерактивні вправи для опрацювання матеріалу?
2. Чи вмієте Ви працювати за правилами інтерактивного заняття?
3. Які методи інтерактивного навчання Вам найбільше подобаються?
4. Як Ви вважаєте, чи корисно використовувати інтерактивні методи на заняттях?
5. Чи хотіли б Ви, щоб інтерактивних вправ було більше?

Як виявилось, студентам подобається, коли педагог використовує інтерактивні методи для опрацювання матеріалу. Таку відповідь дали 93% опитаних, а 7% – не дуже подобається, зовсім не подобається – 0. 21% респондентів зазначають, що з допомогою педагога та одногрупників можуть виконати завдання в групі, не вміють працювати – 0%, а 79% студентів можуть працювати самостійно.

Наступне запитання дозволило нам з’ясувати, яким методам інтерактивного навчання студенти надають перевагу. За результатами

анкети 42% більше подобається працювати в групі, брати участь у дискусії – 36%, а 22% респонденти обрали «мозковий штурм».

Наступним було питання щодо користі застосування інтерактивних методів, на яке студенти відповіли таким чином: 56% вважають, що це сприяє підвищенню мотивації до вивчення предметів; 44% відповіли, що розвиваються не тільки розумові здібності, але й уміння і навички. На питання, чи хотіли б вони частіше працювати в режимі інтерактиву, 90% студентів відповіли ствердно; 10% – не визначилися однозначно.

Варто також відмітити, що в співбесіді студенти висловили думку про те, що застосування комп'ютерних технологій на сучасному етапі є невід'ємною частиною навчально-виховного процесу і майбутні вчителі повинні володіти ІКТ на високому рівні.

Таким чином, можна зробити висновок, що інтерактивні технології є антитезою пасивності. Вони є дієвими і повинні навчити активності, заохотити до неї. Людина, яка бажає стати успішною у сучасному суспільстві, повинна навчатися безперервно. Розвитку таких умінь і мають сприяти інтерактивні методи навчання.

Список використаних джерел

1. Когут О.І. Інтерактивні технології навчання / О.І.Когут. – Тернопіль: Астон, 2005. – 203 с.

2. Когут О.І. Інноваційні технології навчання української мови і літератури / Когут О.І. – Тернопіль: Астон, 2005. – 204 с.

3. Інтерактивні методи навчання: навч. посібник / за заг. ред. П.Шевчука і П.Фенриха. – Щецин: Вид-во WSAP, 2005. – 170 с.

***Плотницький Я.В.**, магістрант фізико-математичного ф-ту;*
***Кривонос О.М.,** канд. фіз.-мат. наук, старший викладач*
(Житомирський державний університет імені Івана Франка)

МЕТОДИ ТЕСТУВАННЯ ПРОГРАМНИХ СИСТЕМ

Постановка проблеми. Система тестування – це важливий етап розроблення всіх програмних систем, оскільки вона вимагає значних витрат на проведення та впливає на їх якість. Теоретично доведено, що неможливо досягти вичерпного тестування через велику потенційну вартість затрат та через відмови у програмних системах. Тому потрібен чітко визначений та ефективний процес тестування, що базується на ухваленні ефективних рішень щодо тривалості та вартості тестування для досягнення необхідного рівня довіри до якості програмних систем.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. У становлення та розвиток програмної індустрії великий внесок зробили українські вчені, зокрема, В.М. Глушков, Ю.В. Капітонова, Т. М. Коротун, А.А. Летічевський, О.Л.Перевозчикова, І.В. Сергієнко, К.Л. Ющенко та інші вчені. Одним із

основних напрямків їх досліджень є розроблення нових теоретичних і практичних методів створення високоякісних програмних систем.

Мета статті полягає у розкритті основних методів тестування програмних систем.

Виклад основного матеріалу дослідження. Термін *testing* (тестування) широко використовується в науковій літературі, але визначається по-різному. Стандарт ANSI/IEEE Std. 610.12 визначає термін *testing* у самому його широкому сенсі – як будь-яку діяльність з аналізування програми (статичне та динамічне тестування) [7].

У дослідженні Гленфода Дж. Майерса цей термін тлумачиться в більш вузькому сенсі: "тестування – це процес виконання програми (або її частини) з метою виявлення помилок. Відлагодження (debugging) – визначення точної причини відомих помилок і їх виправлення" [4, с.12].

Розділення цілей тестування та відлагодження стало першим кроком становлення інженерії тестування. І хоча динамічне тестування стосується програмного забезпечення, воно завжди виконується в контексті комп'ютерної системи. У роботі використовується термін програмна система як складова програмного забезпечення, встановлюваного на комп'ютері.

Методи тестування відрізняються підходами до вибору множини тестових даних із вхідного простору тестовуваних функцій. Кожний метод надає відповідний критерій покриття набором тестів вхідного простору.

Традиційна класифікація методів тестування базується на їхньому розділенні на дві категорії – «чорна коробка» (функціональне) і «біла коробка» (структурне) – і враховує лише два підходи до проектування тестів. Сучасна класифікація методів тестування, заснована на підходах до проектування тестів [5].

Оскільки тестування виконується на різних рівнях модульної структури програмних систем та охоплює різні види тестування, доцільно використовувати комплексні критерії завершення тестування. Методи тестування вважаються вдалими, якщо критерій відповідає наступним вимогам: всі заплановані функціональні тести пройшли; структурне тестування було виконано набором тестів, який забезпечує 100% покриття рядків коду, 80% покриття логічних умов і 100% покриття викликів процедур; інтенсивність виявлення відмов не вище 40 нових відмов на 1000 годин тестування; тривалість безперервного функціонування програмних систем без відмови досягає 100 годин.

Висновки. Вибір найбільш ефективних методів тестування за певних умов та на різних рівнях тестування є складною проблемою та пов'язаний із аналізом ризиків відмов програмних систем.

Список використаних джерел

1. Бабенко Л. П. Основи програмної інженерії: навч. посібн. для вузів / Людмила Петрівна Бабенко, Катерина Михайлівна Лавріщева . – К., 2001. – 269 с.

2. Коваль Г.И. Совершенствование процесса тестирования программного обеспечения компьютерных систем: Методика / Коваль Г.И., Коротун Т.М., Слабоспицкая О.О. – К. : ИПС НАН Украины, 2003. – 81 с.

3. Лаврищева Е.М. Построение процесса тестирования программных систем / Лаврищева Е.М., Коротун Т.М. // Проблемы программирования. – 2002. – № 1-2. – С. 272-281.

4. Майерс Г. Искусство тестирования программ / Майерс Г. // Финансы и статистика, 1982. – 176 с.

5. Основы инженерии качества программных систем / Ф.И.Андон, Г.И.Коваль, Т.М. Коротун, В.Ю. Суслов / под ред. И.В. Сергиенко. – К.: Академпериодика, 2002. – 504 с.

6. Парадигма качества программного обеспечения / Андон Ф.И, Суслов В.Ю., Коротун Т.М., Коваль Г.И. // Проблемы программирования. –1999. – №2. – С. 51-62.

7. IEEE Std. 610.12:1990. IEEE Standard Glossary of Software Engineering Terminology.

О.В. Подолянко, *магістрант ННІ педагогіки;*
Н.М. Мирончук, *кандидат педагогічних наук, доцент*
(Житомирський державний університет імені Івана Франка)

ПОРІВНЯЛЬНИЙ АНАЛІЗ ЗМІСТУ НАУКОВО-ОСВІТНІХ ПРОГРАМ БАКАЛАВРІВ, СПЕЦІАЛІСТІВ, МАГІСТРІВ

У наш час підготовка високоякісних фахівців складає первинне завдання для формування високоякісного, продуктивного суспільства, яке здатне відповідати вимогам часу.

Закономірно, що науково-освітні програми повинні будуватися з урахуванням принципу наступності, адже вони повинні забезпечити планомірний перехід від базової ланки вищої освіти до тієї, яка спрямована на вдосконалення наявних знань, умінь та навичок.

Проблемою порівняльного аналізу змісту наукових освітніх програм займалися такі дослідники, як Т. Галковська, С. Данилова, О. Зіноватна, Г. Клочек, В. Копійка та інші.

Мета статті – здійснити порівняльний аналіз змісту науково-освітніх програм бакалаврів, спеціалістів, магістрів.

Наступність є однією з обов'язкових умов здійснення неперервності здобуття освіти, яка певною мірою має забезпечити єдність, взаємозв'язок та узгодженість мети, змісту, методів, форм навчання.

Цілком логічно буде звернутися в своєму аналізі до нормативно-правової бази, яка регулює подібні основоположні моменти. Закон України «Про вищу освіту», який було прийнято в цьому році, принципово по-новому осмислює проблеми рівнів вищої освіти. Згідно ст. 5 цього Закону, рівень спеціаліста ліквідовано. Наразі система складатиметься з молодшого бакалавра, бакалавра та магістра. Молодший бакалавр – це освітньо-

професійний ступінь, що здобувається на початковому рівні (короткому циклі) вищої освіти і присуджується вищим навчальним закладом у результаті успішного виконання здобувачем вищої освіти освітньої-професійної програми, обсяг якої становить 90-120 кредитів ЄКТС. Особа має право здобувати ступінь молодшого бакалавра за умови наявності в неї повної загальної середньої освіти. Бакалавр – це освітній ступінь, що здобувається на першому рівні вищої освіти та присуджується вищим навчальним закладом у результаті успішного виконання здобувачем вищої освіти освітньо-професійної програми, обсяг якої становить 180-240 кредитів ЄКТС. Обсяг освітньо-професійної програми для здобуття ступеня бакалавра на основі ступеня молодшого бакалавра визначається вищим навчальним закладом. Особа має право здобувати ступінь бакалавра за умови наявності в неї повної загальної середньої освіти. Магістр – це освітній ступінь, що здобувається на другому рівні вищої освіти та присуджується вищим навчальним закладом у результаті успішного виконання здобувачем вищої освіти відповідної освітньої програми. Ступінь магістра здобувається за освітньо-професійною або за освітньо-науковою програмою. Обсяг освітньо-професійної програми підготовки магістра становить 90-120 кредитів ЄКТС, обсяг освітньо-наукової програми – 120 кредитів ЄКТС. Освітньо-наукова програма магістра обов'язково включає дослідницьку (наукову) компоненту обсягом не менше 30 відсотків. Особа має право здобувати ступінь магістра за умови наявності в неї ступеня бакалавра [3, с. 5].

На наш погляд, перехід на дворівневу систему вищої освіти обумовлений тим, що, відповідно до Болонської декларації, вищу освіту України має бути повністю адаптовано до вимог та принципів Болонського процесу.

Як зазначає С. Данилова, у деяких вузах вже кілька років не випускають спеціалістів – тільки магістрів. Відтак багато бакалаврів і «штурмують» магістратуру. Через це в країні щороку поповнюються ряди магістрів, при цьому якість такої «магістратури» не є оптимальною. Про неспроможність цієї «системи» давно говорять і викладачі, і студенти, і Міністерство освіти і науки [2, с. 3].

Зауважимо: рівень знань випускника-магістра за кордоном набагато вищий від рівня готовності вітчизняного магістра, адже замість одного чи двох років студенти магістратури навчаються три-чотири роки. Рівень магістерського диплому за кордоном прирівнюється до роботи нашого кандидата наук, а рівень наших магістрів значно нижчий.

На думку Т. Галковської, визнання освіти на рівні бакалаврату повноцінною освітою – позитивний аспект, однак науковий рівень українських бакалаврів також нижче рівня бакалаврів Італії, Франції і т.д. [1, с. 12]. Зрозуміло, що якість підготовки має підвищуватися. І сьогодні

рівні підготовки – бакалаврат і магістратура – унормовані Законом України «Про вищу освіту».

Г. Клочек вважає, що серед позитивних моментів, які очікують нас у разі відмови від спеціаліста, слід відзначити і те, що багатьом студентам, які провчилися чотири роки і не збираються продовжувати навчання, можна буде зітхнути з полегшенням, адже тепер вони отримають диплом про повну вищу освіту [5, с. 102].

Є й інша сторона реформи: де працюватимуть випускники-бакалаври і що робити тим, у кого вже є диплом спеціаліста?

Тому нова реформа передбачає вилучення з системи спеціаліста, а диплом бакалавра стане дипломом про повну вищу освіту. Звичайно, потрібен час, щоб знайти в економіці країни місце для бакалавра. А всі ті, хто закінчив навчання з дипломом спеціаліста, зможуть обміняти його на диплом магістра. Виявляється, все так просто – відразу вчорашні спеціалісти можуть перетворитися на магістрів.

В. Д. Копійка зазначає, що до того ж ні для не кого не секрет, що в Україні вузів занадто багато – в жодній європейській країні стільки університетів немає. Наприклад, в Іспанії 42 мільйони населення і 50 вищих навчальних закладів. А в Україні 350 університетів, інститутів та академій, і з них 236 – державних. Хоча для нашої країни достатньо було б сотні. Саме тому в планах Міністерства освіти України до 2013 року скоротити кількість вищих навчальних закладів на 33%. Тоді і магістрів, і бакалаврів стане менше, а отже, їх легше буде працевлаштувати [6, с. 77]. Як бачимо, сьогодні в цьому напрямку відбуваються реформи.

Крім відмінності в термінах навчання і спеціалізації, існують ще деякі відмінності, за якими працює Болонська система. Навчання бакалаврів передбачає формування специфічного індивідуального мислення, які в сукупності з базовими знаннями спеціальності допоможуть не тільки адаптуватися в професійному середовищі, а й розвиватися самостійно.

На прикладі Житомирського державного університету імені Івана Франка, за умови існування таких кваліфікаційних рівнів як бакалавр, спеціаліст та магістр, ми спостерігали наступальність у такому. Готуючи студентів-спеціалістів, було важливо навчити їх працювати самостійно, формувати у них вміння поєднувати теорію і практику, не нехтувати своїми здібностями, в тому числі йдеться і про творчі здібності. Завдання викладачів, які працювали з потенційними «спеціалістами», – навчити студентів працювати в галузі наукових досліджень.

При цьому, коли перехід відбувався від рівня бакалавр, завданням було на кожному факультеті університету забезпечити плавний перехід від засвоєння базової програми спеціальності до практичної, прикладної, яка може бути застосована професіоналом на практиці. Це забезпечується упровадженням у систему освіти таких навчальних практик, які б сприяли переносу засвоєних знань у конкретну практичну діяльність та сприяли б

формуванню професійного мислення фахівця. Яскраво прослідковується закріплення таких умінь під час навчання на для здобуття освітньо-кваліфікаційного рівня «спеціаліст» включенням до навчальної програми курсу навчальних дисциплін, які мають конкретне практичне спрямування.

При цьому зміст навчальних дисциплін магістрів і спеціалістів у межах ЖДУ ім. І. Франка на кожному з факультетів відрізнявся значним чином. Для магістрів пропонується такий перелік дисциплін, який сприяє формуванню науково-методологічного мислення, що дає можливість здійснювати надалі науково-викладацьку діяльність. При цьому спостерігається більший розрив між базовою формою освіти на освітньо-кваліфікаційному рівні "бакалавр" та між вимогами до осіб, які прагнуть навчатися на освітньо-кваліфікаційному рівні "магістр". Вважаємо доцільним приймати для підготовки на цьому рівні навчання тих осіб, які мають сформоване аналітичне мислення, здібності до дослідницької діяльності, прагнуть розвиватися у професійній діяльності та планують працювати викладачами навчально-виховних закладів. Цей рівень освіти ставить принципово нові вимоги до осіб, які обрали саме освітньо-кваліфікаційний рівень "магістр".

На думку О. М. Зіноватної, в процесі аналізу феномену вітчизняної ступеневої освіти констатуємо, що базовість вищої освіти бакалаврського рівня та наявність рівня спеціаліста стоять на заваді ефективному функціонуванню магістерської освіти. Відповідно до Болонських вимог, вища освіта має бути багатоступеневою, проте перший її рівень має бути повноцінним і не містити додаткових означень на кшталт базової чи повної [4, с. 73].

На нашу думку, цілком зрозуміло, що така ініціатива потребує законодавчих змін. На тлі цих конкретних перетворень необхідно паралельно формувати у суспільстві досвід розрізнення рівнів бакалавра і магістра.

На думку В. Г. Кременя, основною проблемою у забезпеченні принципу наступності в межах такої системи освіти є те, що у суспільній свідомості ступеневість вищої освіти не виступає провідним пріоритетом у виборі освітньо-кваліфікаційного рівня, який має обирати абітурієнт [7, с. 42]. Вступ до університету для здобуття освітньо-кваліфікаційного рівня «спеціаліста» чи «магістра» сприймається як звичайний вступ, «аби було», «як у всіх», «це ж навчання в університеті». Насамперед потрібно думати про доцільність вибору того чи іншого освітньо-кваліфікаційного рівня. Конкурсний відбір у магістратуру викликає несподіване обурення та протести з боку студентів.

Ми проаналізували рівень сформованості мотивації досягнення успіху в межах професійної діяльності у спеціалістів та магістрів соціально-психологічного факультету Житомирського державного університету імені

Івана Франка за допомогою методики «Методика до досягнення успіху» Т. Елерса. Результати подано в табл. 1.

Таблиця 1

Результати вивчення мотивації досягнення успіху в «спеціалістів» та «магістрантів»

№ з/п	Високий	Середній	Низький
Спеціалісти	30 %	20 %	50 %
Магістранти	50 %	30 %	20 %

Отримані результати свідчать про якісне переважання мотивації студентів магістратури до досягнення успіху, що виражається в їх прагненні до постійного професійного самовдосконалення. Спеціалісти мають порівняно нижче прагнення до досягнення успіху, що може бути зумовлено вибором спеціальності для стандарту.

Досліджувані з високим рівнем прагнення до досягнення успіху також характеризуються критичністю до себе при виконанні відповідальних завдань, демонструють бажання займати статус лідера у групі та спрямовувати оточуючих до активності. Помітна зацікавленість у виконанні завдань різного рівня складності у навчанні. Вимогливі як до себе, так і до інших. Підкреслюють роль оточення для підтримки власного професійного іміджу та зацікавленості у професійному самовдосконаленні.

Досліджувані з середнім рівнем прагнення до досягнення успіху характеризуються тим, що їм притаманна збалансованість між схильністю до ризику в певних ситуаціях та такою характерологічною рисою, як «обережність». Вони виважено сприймають обставини, що складаються, хоча в екстремальних, проблемних ситуаціях процес прийняття рішення займає набагато більше часу, ніж у інших. Демонструють роздратованість, якщо не вдається справитись із завданням, при цьому ж вважають, що близькі не поціновують їх належно за досягнення. Схильні до уникання ситуації активної та відповідальної діяльності, при цьому зауважують, що ставляться до власних навчальних досягнень некритично. На першому місці – ефективний комунікативний процес. Розраховують на допомогу близьких.

Досліджувані з низьким рівнем мотивації до досягнення успіху не прагнуть до ситуацій, що допомагають досягнути поставленої цілі, не шукають удосконалення в професійній діяльності, задоволені актуальним життєвим станом. При цьому не характеризуються амбітністю, інфантильні та не відзначаються активним цілепокладанням. Кількість досліджуваних із низьким рівнем досягнення успіху серед спеціалістів та студентів магістратури є порівняно різною – 50 та 20 % відповідно.

Для подальшого вирішення проблеми необхідним є формування диференційованого підходу в суспільстві до різних рівнів освіти як у моральному, так і в матеріальному планах. Для вирішення проблеми потрібно враховувати, що механізми затребуваності працівників високого професійного рівня не спрацьовують: особі, яка здобула кваліфікацію

магістра, не надаються офіційно узаконені преференції у вигляді окремих початкових посад, вищої заробітної плати тощо.

Кожен рівень освіти повинен забезпечувати поступальність у розвитку професійних умінь студентів, тому його потрібно обирати відповідно до власних можливостей та здібностей, він повинен забезпечувати спадкоємність та наступність актуального розвитку особистості. Двоступеневість освіти під час її реформування дозволить студентам робити вибір на користь професійної діяльності чи подальшого науково-викладацького навчання у магістратурі.

Список використаних джерел

1. Галковська Т. Конкурсний відбір у магістеріум : чи готові до нього викладачі і студенти? / Т. Галковська // Дзеркало тижня. – 2007. – №11. – 13 с.
2. Данилова С. Пять наивных вопросов о бакалаврате и магистратуре / С. Данилова, А. Гончаренко // Комсомольская правда. – 2009. – 23 апреля. – 10 с.
3. Закон України «Про вищу освіту» від 01.07.2014 // Відомості Верховної Ради. – 2014. – № 37-38. – Ст. 2004.
4. Зіноватна О. М. Освіта магістерського рівня: європейські стандарти та українські реалії / Зіноватна О. М. // Вісник Житомирського державного університету. Випуск 65. Педагогічні науки. – 2012. – №1. – С. 72-75.
5. Клочек Г. Вища літературна освіта в контексті Болонського процесу / Г. Клочек // Українська мова і література в середніх школах, гімназіях, ліцеях та колегіумах. – 2005. – №9–10. – С. 100–127.
6. Копійка В. Д. Впровадження «Болонського процесу» в Україні : проблемні питання забезпечення якості вищої освіти / В. Д. Копійка, М. М. Гнатовський // Проблеми забезпечення якості вищої освіти України в умовах інтеграції до Болонського процесу : [тези Всеукр. наук.-практ. конф. (Київ, 16–18 грудня 2009 р.)]. – К. : Київський університет, 2009. – С. 77–82.
7. Кремень В. Г. Освіта і наука в Україні – інноваційні аспекти. Стратегія. Реалізація. Результати / В. Г. Кремень. – К. : Грамота, 2005. – 448 с.

***Марина Прищепа**, магістрант ННІ філології та журналістики;*
***Л. С. Шевцова,** кандидат педагогічних наук, доцент*
(Житомирський державний університет імені Івана Франка)

КУЛЬТУРОЛОГІЧНИЙ ПІДХІД ДО ВИКЛАДАННЯ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ

Однією з проблем сучасної системи освіти є формування особистості студента як суб'єкта національної культури. Культура сьогодні – це складний суспільний феномен, що відіграє величезну роль у життєдіяльності людини, зокрема в праці, побуті, способі життя як окремої особи, так і всього суспільства.

Вона має вплив на характер поведінки, стиль і форми спілкування людей, їх свідомість, духовні потреби, ціннісні орієнтації. У сучасному розумінні культури є три основних аспекти, що характеризують її сутність, а саме: сукупність матеріальних і духовних цінностей, вироблених

людством; специфічний спосіб людської діяльності; процес творчої самореалізації особистості.

Поступово культура набуває поширення у таких сферах людської діяльності, як навчання та виховання, де на перший план виступають проблеми гуманітарної освіти, її змісту, методів і принципів організації. До їх числа можна зарахувати і проблему культурологічного принципу вивчення української мови у ВНЗ.

Сучасна концепція вивчення української мови передбачає культурологічний підхід до організації навчання, що відкриває перспективи для мовного розвитку і морального виховання. Кожне нове покоління, так само як і окремий читач, по-своєму сприймає й оцінює мистецьке явище. Проте є деякі загальні закони прекрасного і вічного, що лежать в основі мистецтва словесності. У епохи, коли відбувається корінний злам ладу, змінюються історичні ідеали, виникає відчуття нестабільності, втрачається інтерес або докорінно стає іншим ставлення до перевірених часом естетичних і літературознавчих орієнтирів. Величезна відповідальність покладається на викладача, який зобов'язаний показати ці орієнтири, допомогти студентам у формуванні естетичного смаку (художнього, літературного, музичного), найтіснішим чином пов'язаного зі світоглядом, моральними принципами, життєвими інтересами, естетичними ідеалами особистості. Головна суть розвитку почуття прекрасного полягає в тому, що словесник повинен спробувати пробудити розум студента, привчивши його спостерігати і робити висновки. І один із засобів для досягнення цього − робота з текстами художніх творів, яка має ще і відкрити творче начало, тобто допомогти прищепити йому прагнення до творчого творення за допомогою долучення до мистецтва.

Актуальність даного питання зумовлена сучасною системою викладання дисциплін філологічного циклу, яка характеризується багатоваріантністю і різноманітністю. Це вимагає узагальнення підходів до визначення змісту і методів викладання мови.

Одним із прийомів роботи, що дозволяє реалізувати мету формування культурологічної компетенції, є «етимологічні етюди» на початку заняття. Студенти готують «етимологічні етюди» про слова Батьківщина, Україна, столиця, село, вулиця, лікар, архітектор і зодчий, університет та інші, про місцеві топоніми. Ефективність подібних на перший погляд досить традиційних вправ не всіма словесниками гідно оцінена, а між тим звернення на уроці до етимологічного аналізу − незмінно викликає інтерес студентів, оскільки дозволяє подивитися на звичні слова з незвичної сторони, «підігріває» до вивчення мови, розширює лінгвістичний кругозір і сприяє формуванню культурологічної компетенції.

Інший «діючий» прийом − міжмовні зіставлення. Результативними, що не вимагають застосування будь-яких додаткових коштів, є попутні соціології − і лінгвокультурні коментарі до використовуваних текстів (а

об'єкти для пояснення і коментування в будь-якому тексті відшукаються, якщо подивитися на нього «філологічно озброєним оком»); важливо самому коментаторові бути в «філологічному всеозброєнні». Багато з них вимагають уточнення лексичних значень слів. Більшість творів, навіть творів ХХ століття, не кажучи про більш ранні, потребують соціокультурних коментарів на зразок тих, що супроводжують тексти в підручниках і хрестоматіях для іноземних читачів, − природно, в іншому варіанті.

Українська літературна мова є своєрідним літописом духовної історії українців. Вдумливий розгляд класичної спадщини примножує обсяг культурологічних знань, збагачує життєвий досвід, розвиває естетичну чутливість, сприяє розвитку мислення. Але шлях до такої мети лежить через подолання труднощів сприйняття сучасними студентами художніх творів надзвичайно широкого простору.

Духовно-етичне виховання студентів – пріоритетна проблема сучасності. На філологічну освіту покладається особлива місія – виховання духовно-етичної особистості, що володіє високим рівнем свідомості та самоусвідомлення. У соціокультурній атмосфері сьогодення духовно-етичне відродження людини – проблема, від вирішення якої залежить майбутнє держави.

Список використаних джерел

1. Парасюк С. Психолого-педагогічні основи викладання мови: застереження та пропозиції / Парасюк С. // Українська мова та література. – 2001. – Лист (№44). – С. 1-2.

2. Національна доктрина розвитку освіти // Офіційний вісник України: Щотижневий збірник актів законодавства. – 2002. − №16. – С.11-24.

Наталія Пудрій, *директор ЗОШ №12*
(м. Бердичів Житомирської області)

РЕАЛІЗАЦІЯ КЛЮЧОВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ВМІННЯ ВЧИТИСЯ ЗАСОБАМИ ВПРОВАДЖЕННЯ ІНТЕРАКТИВНИХ МЕТОДІВ НАВЧАННЯ В ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ

Зміни життя в сучасному суспільстві потребують і змін мети та призначення освіти. Знижується функціональна значущість і ефективність традиційного навчання: передача «готових» знань від учителя до учнів. Формуються сучасні уявлення про фундаментальність освіти, отримавши яку, людина спроможна самостійно вчитися, переучуватися й працювати. Тому необхідно навчити дитину критично мислити, вирішувати проблеми шляхом аналізу обставин і відповідної інформації, враховувати альтернативні думки, приймати виважені рішення, дискутувати, спілкуватися з іншими людьми, чому якнайбільше сприяють інтерактивні методи навчання.

Тема є актуальною, оскільки обґрунтована необхідністю розробки методів і прийомів розвитку початкової освіти, зміст навчання якої визначені з урахуванням законів «Про освіту», «Про загальну середню освіту»,«Національної програми виховання дітей та учнівської молоді в Україні (2004 – 2013 р.)», Національної доктрини розвитку освіти, Конституції України, його впровадження регулюється за допомогою Державного стандарту, типових навчальних планів і програми. У цих документах головне місце відводиться розвитку інноваційних технологій у навчальному процесі загальноосвітнього навчального закладу з метою забезпечення переходу освіти на нове особистісно зорієнтоване навчання. У сучасній педагогіці питанням упровадження інтерактивних методів як засобів організації навчальної діяльності присвячені роботи О.Я. Савченко, О.І. Пометун, В.П. Телячук, І.М.Лапшиної, М.І.Гринчук, Г.І.Ярош, Т.О.Трохименко, Л.Т.Осипенко та ін. Ці роботи свідчать про те, що науково – педагогічна думка стимулює розвиток освіти.

Якщо систематично застосовувати на уроках інтерактивні методи навчання, то чи можна розраховувати на якісне формування комунікативної компетентності учнів, адже, в свою чергу, це сприятиме підвищенню пізнавальної активності й мотивації навчання у дітей, збагаченню комунікативного досвіду в учнів, продуктивному засвоєнню навчального матеріалу й розвитку навичок його практичного застосування.

У статті ми ставимо за мету теоретично обґрунтувати та практично показати впровадження інтерактивних методів (пр. «Джигсоу») на уроках, спрямованих на формування здатності до самореалізації учнів.

Ефективними вважають уроки з упровадженням інтерактивних технологій, які активізують процес особистісно зорієнтованого навчання й унеможливлюють домінування одного учня над іншим. Уміння вчитися у дітей формуються шляхом оволодіння навчально-організаційними, загальномовленнєвими, загальнопізнавальними та контрольно-оцінними уміннями й навичками.

В. Сухомлинський писав, що в періоди емоційного піднесення думка дитини стає особливо ясною, а запам’ятовування відбувається найінтенсивніше. Тому вчителі прагнуть, щоб усі учні відчували справжній успіх, а для невпевнених дітей створюється ситуація запрограмованого успіху, і цьому якнайбільше сприяють інтерактивні методи навчання.

На етапі мотивації та актуалізації опорних знань варто використовувати такі методи: «Робота в парах» та «В парах змінного складу», «Мікрофон», «Асоціативний кущ», «Кубування», «Живе речення», «Порушена послідовність», «Передбачення» (за прислів’ями, загадками, ключовими словами).

На етапі засвоєння нових знань, формування вмінь і навичок, емоційно–ціннісних орієнтацій і ставлень учнів можна застосовувати «Кероване читання з передбаченням» (за заголовком; після читання частини

тексту робиться прогноз стосовно того, що буде далі, а після прочитання наступної частини це передбачення аналізується), «Роботу в парах», «Ротаційні трійки», «Два – чотири – всі разом», «Робота в малих групах (4 – х)», «Діалог», «Рольову гру», «Проекти», «Дослідження», «Джигсоу – 1» та «Джигсоу – 2», розраховані не на запам'ятовування, а на вдумливий, творчий процес, які забезпечують мовленнєвий розвиток учнів, дають можливість зростати самостійності й творчій активності дітей. Досягти уваги, а отже, ефективності на уроці, можна використовуючи ігрові форми, тому що гра для дитини – супутник життя: «Дитина, граючи, живе, і, живучи, грає».

На етапі узагальнення, систематизації знань, рефлексії пізнавальної діяльності застосовуються такі методи навчання: «Акваріум», «Дискусія», «Так – ні», «Авторське крісло», «Діаграма Вена», «Незакінчене речення», які створюють комфортні умови навчання, за яких учні відчувають свою успішність й інтелектуальну спроможність, що робить ефективним сам процес навчання.

Суть інтерактивного навчання полягає в тому, що навчальний процес відбувається тільки шляхом постійної, активної взаємодії всіх учнів. Це співнавчання, взаємонавчання (колективне, групове, навчання у співпраці) де і учень, і вчитель є рівноправними, рівнозначними суб'єктами навчання, розуміють, що вони роблять, рефлектують з приводу того, що вони знають, уміють і здійснюють [3, с.13].

Навчання не можна звести до запам'ятовування матеріалу, оскільки учням потрібен час, щоб його осмислити. Без можливості обговорювати, ставити питання, опрацьовувати і навіть навчати іншого реальне засвоєння не відбувається. Коли навчання активне, учень постійно перебуває в стані пошуку, хоче отримати відповідь на запитання, потребує інформації, щоб вирішити проблему, або розмірковує разом з іншими над способом виконання завдання [3, с.15].

Як засвідчує практика роботи вчителів ЗОШ І – ІІІ ступенів № 12 м. Бердичева (вч. Стельмах Л.В., Булгар О.Р., Купчишина Е.В., Манзенюк Н.М.), саме методика «Джигсоу» дає можливість учням узяти участь у передачі своїх знань однокласникам, працювати разом для засвоєння великої кількості інформації за короткий проміжок часу. Вона використовується при вивченні блоку інформації або при узагальненні та повторенні вивченого. Використання цієї методики дає загальну картину понять і фактів, що їх необхідно вивчити на уроці, а також викликає певні запитання та підвищує інтерес до навчання, заохочує дітей допомагати один одному вчитися, навчаючи. Тому, вже починаючи з першого класу, учні працюють за методикою «Джигсоу», особливо на уроках української мови.

Під час письма букви, вчитель зобов'язаний навчити дітей аналізувати графічну будову нової літери (з яких елементів вона складається),порівняти її з друкованою, визначати послідовність накреслення елементів, бачити

початок та напрямок письма елементів букви, розпізнавати вид з'єднань з іншими буквами й правильність написання. Саме тому на уроках письма в 1 класі використовується методика «Джигсоу -1». Клас ділиться на групи, кожна група отримує завдання. Ці завдання забезпечують формування в учнів вміння аналізувати, порівнювати, узагальнювати, встановлювати послідовність письма.

Методика «Джигсоу» – це досить новий, цікавий і творчий підхід до організації навчання учнів, її використання на уроках сприяє інтенсифікації та оптимізації навчального процесу, дозволяє вчителям зробити навчання більше доступним і цікавим; створити умови для розвитку дітей будувати конструктивні відносини в групі, визначати своє місце в ній, уникати конфліктів, розв'язувати їх, шукати компроміси, прагнути до діалогу, знаходити спільне розв'язання проблеми; навчити учнів формулювати власну думку, правильно її висловлювати, слухати інших людей; забезпечує можливість за короткий час вивчати значну кількість інформації.

Таким чином, можна стверджувати, що застосування інтерактивних методів має ряд переваг щодо традиційного навчання, адже учні засвоюють всі рівні пізнання (знання, розуміння, застосування, оцінювання). У класі збільшується кількість учнів, які свідомо опановують навчальний матеріал; зростає їх інтерес до отримання знань; усі учні беруть участь у процесі пізнання. Інтерактивне навчання розвиває в учнів комунікативну компетентність, забезпечує виховну мету, привчає дітей працювати в групі.

У процесі організації спільної роботи в малих групах значно знижується психологічний тиск відповідальності за правильне розв'язання завдання, знімається нервове навантаження. Діти вчаться критично мислити, вирішувати проблеми на основі аналізу ситуацій і відповідної інформації, брати участь у дискусіях, приймати продумані рішення, адже саме застосування інтерактивних методів навчання потребує від учнів напруженої розумової роботи та їх власної активної участі на уроці, створює умови для формування особистостей, які вміють співпрацювати в соціумі, готових до подолання життєвих труднощів. Стійка динаміка якості знань учнів є підтвердженням ефективності впровадження досвіду та обґрунтовує доцільність використання методів для формування компетентної особистості.

Але хочеться зазначити, що проведення уроків із запровадженням інтерактивних методів потребують компетентності в цих технологіях самого вчителя, його вміння переглянути й перебудувати свою роботу з учнями, враховуючи вікові особливості та рівень розвитку дітей класу.

Список використаних джерел

1. Цепова І.В. Готуємось до уроків навчання грамоти (письмо)1 клас / Цепова І.В. – Х.: Ранок, Веста, 2008.
2. Пометун О.І. Енциклопедія інтерактивного навчання / Пометун О.І. – К., 2007. – 144 с.

3. Савченко О.Я. Дидактика початкової освіти: підручн. / Савченко О.Я. –К.: Грамота, 2012. – 504 с.
4. Вашуленко М.С. Урок української мови / Вашуленко М.С. // Початкова школа. – 2007. – №4. – С.12-18.
5. Застосування інтерактивних технологій у навчанні молодших школярів: метод. посібн. для вчит. початк. шк. /О.І. Пометун, Л.В. Пироженко, О.А. Біда та ін. – Тернопіль: Навчальна книга – Богдан, 2011. – 304 с.
6. Осипенко Л.Т. Організація колективного способу навчання в парах змінного складу: метод. посібник / Осипенко Л.Т., Трохименко Т.О. – Тернопіль: Мальва – ОСО, 2001. – 48 с.
7. Савченко О.Я. Сучасний урок в початкових класах / Савченко О.Я. – К.: Магістр –S, 1997. – 256 с.
8. Телячук В.П. Інноваційні технології в початковій школі / Телячук В.П., Лесіна О.В. – Харків: Основа, 2007. – 235 с.

Ксенія Руденко, *магістрант ННІ педагогіки;*
Н.М. Мирончук*, кандидат педагогічних наук, доцент*
(Житомирський державний університет імені Івана Франка)

ІГРОВІ ТЕХНОЛОГІЇ НАВЧАННЯ У ВИЩОМУ НАВЧАЛЬНОМУ ЗАКЛАДІ

Упровадження ігрових методів навчання в освітній процес вищих навчальних закладів є дуже важливим на сьогодні, тому що вони здатні впливати на форму професійних компетенцій майбутніх спеціалістів, адаптованих до швидких змін потреб сучасного динамічного середовища.

Серед авторів, які вивчали проблему використання ігор у вищих навчальних закладах, А.М. Айламазьян, П.П. Астадур'ян, С.Є. Борисова, А.А. Вербицький, А.Г. Воржецов, Я.С. Гінзбург, Л.В. Загрекова, І.В. Коломієц, Л.Б. Котлярова, М.М. Крюков, А.І. Малащенко, В.П. Малащенко, О.В. Мощенко, Л.С. Нечепоренко, Д.І. Панішкевич, Л.Д. Пугач, В.Л. Скалкін, В.О. Соловієнко, Ю.В. Ходос [2].

Мета статті полягає у розкритті важливості використання ігрових технологій навчання у ВНЗ.

Згідно з особистісно-діяльнісним підходом до організації навчального процесу, в центрі його знаходиться той, хто вчиться. Формування особистості, її становлення відбувається в процесі навчання, коли дотримуються певних умов: створення позитивного настрою для навчання; відчуття рівного серед рівних; забезпечення позитивної атмосфери в колективі для досягнення спільних цілей; усвідомлення особистістю цінності колективно зроблених умовисновків; можливість вільно висловити свою думку і вислухати свого товариша; викладач не є засобом «похвали і покарання», а другом, порадником, старшим товаришем.

Важливість використання технологій інтенсивного навчання, а саме гри, неможливо переоцінити. Сучасний процес навчання характеризуються

тим, що при збільшенні кількості навчальної інформації, зменшується час на її виклад, при цьому якість викладу має збільшуватися.

Ігрова технологія навчання – це системний спосіб організації навчання, спрямований на оптимальну побудову навчально-виховного процесу та реалізацію його завдань [3, с.49].

Ігрова технологія дозволяє моделювати конкретний аспект професійної діяльності, при цьому можливе своєчасне коригування здійснюваних дій. А в процесі ігрових педагогічних технологій піддаються саморозвитку спеціальні професійно значущі якості майбутнього фахівця. Важливим є механізм варіативності, можливості ігрового моделювання, а також розвитку творчих здібностей. У їх процесі відбувається корекція структури особистості, ціннісних відносин й інтеріоризація набутих знань і вмінь з зовнішньої сфери у внутрішню структуру в студента [4, с.154].

В. Вундт вважає гру за працю, що дає насолоду. «Гра – це дитина праці. Немає жодної гри, яка б не мала собі прототипу в одній із форм серйозної праці. Саме в ній людина поступово вчиться цінувати свою діяльність як джерело насолоди. Гра при цьому відстоює корисну мету праці й, відповідно, робить метою цей приємний результат, що супроводжує працю» [5, с.63].

Т. Апінян, говорячи про мотиви гри дорослої людини, поряд із традиційним, на її думку, мотивом є також отримання задоволення, відпочинок. Вона також називає самопізнання, самовираження, урівноваження та компенсацію претензійності особистості, вихід зі стану стабільності, намагання зняти напругу та виграш як мотиваційні домінанти [1, с.58−73].

Технологію використання дидактичних ігор для студентів з повним правом можна назвати новою педагогічною технологією. Її виховні, навчальні та розвивальні можливості широкі та багатогранні.

Ігрова діяльність виконує такі функції: спонукальну (викликає інтерес у студентів); комунікабельну (засвоєння елементів культури спілкування майбутніх спеціалістів); самореалізації (кожен учасник гри реалізує свої можливості); розвивальну (розвиток уваги, волі та інших психічних якстей); розважальну (отримання задоволення); діагностичну (виявлення відхилень у знаннях, уміннях та навичках, поведінці); корекційну (внесення позитивних змін у структуру особистості майбутніх фахівців). У вищих навчальних закладах найчастіше використовують такі види ігор: ігри-вправи, ігрові дискусії, ігрові ситуації, рольові й ділові навчальні ігри.

Ігри-вправи. До них відносять кросворди, ребуси, вікторини тощо [6].

До технологій навчання у грі відносяться імітації, рольові ігри, драматизація.

Учасники навчального процесу, за ігровою моделлю, перебувають в інших умовах, ніж у традиційному навчанні. Учасникам надають максимальну свободу інтелектуальної діяльності, що обмежується лише

конкретними правилами гри. Студенти самі обирають свою роль у грі; висуваючи припущення про ймовірний розвиток подій, створюють проблемну ситуацію, шукають шляхи її розв'язання, покладаючи на себе відповідальність за обране рішення. Викладач в ігровій моделі виступає як: інструктор (ознайомлення з правилами гри, консультації під час її проведення), суддя, рефері (коригування і поради стосовно розподілу ролей), тренер (підказки студентам з метою прискорення проведення гри), головуючий, ведучий (організатор обговорення).

Як правило, ігрова модель навчання має 4 етапи:

- орієнтація (введення слухачів у тему, ознайомлення з правилами гри, загальний огляд її перебігу);
- підготовка до проведення гри (ознайомлення зі сценарієм гри, визначення ігрових завдань, ролей, орієнтовних шляхів розв'язання проблеми);
- основна частина – проведення гри;
- -обговорення.

Ігрова ситуація. Цей метод спонукає студентів до діяльності на основі певної ситуації, яка ґрунтується на необхідній сукупності знань, умінь і навичок, якими повинні оволодіти студенти. Ігрова ситуація сприяє посиленню емоційно-психологічного стану, активізує внутрішні стимули до навчальної роботи, знімає напругу, втому [6].

Рольова гра. Вона дає змогу відтворити будь-яку ситуацію в «ролях». Рольова гра спонукає студентів до психологічної переорієнтації. Вони усвідомлюють, що вже не просто студенти, які відтворюють перед аудиторією зміст вивченого матеріалу, а особи, які мають певні права та обов'язки і несуть відповідальність за прийняте рішення. Такий метод інтенсифікує розумову працю, сприяє швидкому і глибокому засвоєнню навчального матеріалу. У процесі рольової гри розкривається інтелект студента; під впливом зміни типу міжособистісних стосунків він долає психологічний бар'єр спілкування [6].

Заняття з використанням рольових ігор відбуваються жваво, емоційно, за високої активності студентів та сприятливої психологічної атмосфери.

Ділова навчальна гра. Це навчально-практичне заняття, яке передбачає моделювання діяльності фахівців і керівників виробництва щодо розв'язання складної проблеми, прийняття певного рішення, пов'язаного з управлінням виробничим процесом. Ділова навчальна гра поєднує в собі ознаки навчальної й майбутньої професійної діяльності і є діяльністю колективною. Вона дає змогу студентові збагнути і подолати суперечності між абстрактним характером предмета навчально-пізнавальної діяльності (знання, знакові системи) і реальним предметом майбутньої професійної діяльності, індивідуальним способом навчання студента і колективним характером професійної діяльності, опорою в навчанні переважно на інтелект студента і залученням у процес особистості спеціаліста. Правильна

організація ділової гри передбачає: чітку постановку її мети і перебігу за умов невимушеності й творчого піднесення; забезпечення оперативного зворотного зв'язку між керівником та її учасниками; максимально наближені до реальних умови і регламентацію в часі; розв'язання актуальних проблем, використання пропонованих алгоритмів розв'язання, можливість вносити в гру зміни і доповнення залежно від інтересів учасників; забезпечення дидактичним матеріалом (таблицями, текстами, схемами); стимулювання дискусій із розв'язання певного питання; уникнення авторитарності.

Функції навчальної гри визначаються як засіб психологічного, соціально-психологічного та педагогічного впливу на особистість. Педагогічно і психологічно продумане використання гри стимулює розумову діяльність. А це підвищує інтелектуальну активність, пізнавальну самостійність та ініціативність студентів.

Список використаних джерел

1. Апинян Т. А. Сущностно-универсальное определение игры: феноменология фантома / Т. А. Апинян // Вопросы философ. – 2008. – №2. – 120 с.
2. Тюріна В.О. Рольові і ділові ігри як засіб підготовки майбутніх фахівців з адміністративного менеджменту до професійної діяльності [Електроннний ресурс] / Тюріна В.О., Мариківська Г.А. – Режим доступу: file:///C:/Users/User/Downloads/Pfto_2013_30_62%20(1).pdf
3. Освітні технології : навч.-метод. посіб. / О.М. Пєхота, А.З. Кітенко, О.М. Любарська та ін. ; за заг. ред. О.М. Пєхоти. – К. : А.С.К., 2002. – 255 с.
4. Чернилевский Д.В. Дидактические технологии в высшей школе : учеб. пособие для вузов / Чернилевский Д.В. – М.: ЮНИТИ-ДАНА, 2002. – 437 с.
5. Эльконин Д. Б. Психология игры : монография / Д. Б. Эльконин. – М. : Педагогика, 1978. – 304 с.
6. http://reftrend.ru/380018.html

***Сандалюк Олександра**, магістрант ННІ філології та журналістики;*
***Єршов В.О.,** доктор філологічних наук, професор*
(Житомирський державний університет імені Івана Франка)

ТВОРЧА ОСОБИСТІСТЬ І.Ф. ЖИВАГІНА

Актуальність дослідження полягає у тому, що тема творчості І.Ф. Живагіна є нова та різноманітна, оскільки його поезія піднімає та розкриває вікові проблеми на сучасному рівні. Про творчу душу поета, в контексті російської поезії в поліському краї, писали І. Дунєв, В. Врубоєвський, В. Головецький, В. Михайлов. Мета статті полягає у більш детальному та глибокому розкритті й аналізі творчості І. Живагіна.

Яскравість та виразність творчої особистості поета можна підкреслити такими штрихами – він був учителем та методистом, кандидатом у майстри спорту з шахів, народним депутатом, керівником колективу «Льонок»,

письменником. Народився Ігор Федорович на Уралі в селі Верхотуії Свердловської області, в родині службовців 24.06.1950 році. Вірші почав писати у шкільні роки. Після закінчення філологічного факультету Житомирського державного педінституту імені І. Франка вчителював у Червоноармійському районі та інших школах Полісся. Важливо відмітити, що він працював інспектором відділу народної освіти в Житомирському районі.

Жив і трудився з властивою йому енергією та з великою повагою ставився до рідного краю і людей, які його оточують. Його вірші – це сповідальна поезія, вона ґрунтується на філософському осмисленні нашого буття, взаємовідносин між людьми, їх гармонії з природою. Лірика Ігоря Живагіна не зводиться до простого оспівування людських почуттів, вона відкриває та реалізує духовний світ цінностей людини як мікрокосму всього світу. Ми його поезію можемо порівняти з джерелом чистої води, яке вгамовує спрагу духовних потреб у сучасному житті. Своїм поетичним словом автор запалював серця багатьох людей. У житті ми бачимо багато привидів для щастя, але піднесене кохання завжди є неповторним, воно відкриває душі людей, робить їх щирими.

Протягом життя поета вийшли такі збірки:

«Осенний поцелуй». – Житомир: Олеся, 1993 рік.

«Во имя любви» 1994 год. – Житомир: Льонок, 1993 рік.

«Глазами блаженной души». – Житомир: Льонок, 1995 рік.

«Под вечным куполом небес». – Житомир: Льонок, 1996 рік.

«Агония Любви». – Житомир: Льонок, 1997. У пролозі до нього Ігор Живагін пише:«Всякая любовь рождается, живет и умирает. Но есть и такая любовь, которая возвышается до бессмертия».

Останній збірник – «Прикосновение» – був опублікований у 2010 році, через 12 років після смерті поета.

На літературному полі України автор – один із найбільш пронизливих поетів. Його вірші дихають рідкісною природністю і сповнені щирістю. Мабуть, справжня поезія повинна бути такими непідкупними та відкритими виплесками криків самого серця. Через його чутливу душу пройшло все: від особистої драми до Великої Вітчизняної війни, від Афганістану до Чорнобиля. З високою моральністю, цілісний, благородний, чуйним ставленням Ігор Живагін реагує на біль та радість свого часу. Поет свято вірив, що:

Последнее слово за будущим,

Оно продиктует ответ… [1, с.17].

У своїй поезії автор випромінює високе світло любові й печалі, краси і надії. Вона наповнена глибоким змістом. Тема любові – вічна, вона не може застаріти і на неї завжди відгукнеться чиєсь вдячне, одиноке серце. Поет виводить свою поетичну формулу життя, яка вимірюється саме у любові:

Есть вечности сплошная круговерть
Меж звёздами на небе и людьми.
Две тайны есть: рождение и смерть.
А между ними тайна есть любви [2, с.11].

Жіночий образ, що народжується із сплетіння особистого досвіду з внутрішніми переживаннями, досягає відповідного впливу на читача, наповнює душі людей високими почуттями, змінює ставлення до жорстокої, несправедливої, «брудної» реальності, допомагає піднятися над сірим буденням, згадати про свої найкращі людські цінності, звернути увагу на те добре і прекрасне, що є в кожній людині. Жінка для поета була музою, кохання до неї мотивувало та надихало його до створення шедеврів, які дарують тепло людському серцю:

Ты одна заставила молиться,
Мир иной открыв на алтаре,
И в любви небесной усомниться
Не позволив ни себе, ни мне [1, с.20].

Отже, можемо зробити висновок, що, не дивлячись на відчуття незбагненного суму, швидкоплинності життя, які проходять через усі твори поета, вірші Ігоря Живагіна дещо нагадують потоки осіннього дощу, але вони стають для читача символом віри та стимулюють до найдобріших і оптимістичних поглядів та формування внутрішніх ідеалів. Поет подарував нам заповіт високого духовного рівня та покинув рідну землю – пішов у інший світ. Пішов, для того щоб дати нам час для пошуків і відкриттів нового істинного сенсу його творчості та наповнити знаннями інших категорій своє живе, палаюче почуттями серце.

Список використаних джерел

1.Живагин И. Ф. Агония любви / Живагин И. Ф. – Житомир, 1997. – 92 с.
2.Живагин И. Ф. Глазами блаженной души / Живагин И. Ф. – Житомир: Ленок, 1995. –86 с.
3.Живагин И. Ф. Из лирической тетради … Поэзии / Живагин И. Ф. // Комсомольська зірка (Житомир). – 1991. – № 7.

Валентина Слюсарчук, *магістрант ННІ педагогіки;*
В.А. Копетчук*, канд. пед. наук, доцент кафедри педагогіки*
(Житомирський державний університет імені Івана Франка)

РОЛЬ ІНФОРМАЦІЙНО-КОМУНІКАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНОМУ ПРОЦЕСІ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ

Щоб досягти успіху в XXI столітті, сучасні діти повинні мати всі необхідні навички та можливості для реалізації свого потенціалу в школі та повсякденному житті. Упровадження інформаційно-комунікаційних технологій (ІКТ), наявність у школі комп’ютерних пристроїв, сучасного

програмного забезпечення, доступу до всесвітньої мережі та підготовка вчителів до нової освітньої доби – основа успіху системи освіти.

Можливості сучасного уроку й системи освіти загалом значно розширюються завдяки використанню мультимедійних, інтерактивних технологій, Інтернету. Сьогодні перед педагогами стоїть важливе завдання – виховати та підготувати молодь, здатну активно включатися в якісно новий етап розвитку сучасного суспільства, пов’язаний із інформацією. Нині дитина опановує комп’ютер раніше, ніж навчається писати чи читати [1].

Висвітлення проблем, пов'язаних із використанням сучасних інформаційних технологій у навчальному процесі початкової школи, розкрито в роботах вітчизняних та зарубіжних дослідників, зокрема В.І. Варченко, М.К. Гольцмена, М.І. Жалдака, Д.Г. Клементса, М.М. Левшина, Н.В. Макарової, Т. Оппенхеймера, С. Пейперта, Ф.М. Ривкінд, Л.М. Фуксон; К. Хохмана.

Мета статті полягає у розкритті ролі інформаційно-комунікаційних технологій у навчально-виховному процесі початкової школи.

Використання інформаційно-комунікаційних технологій – це не вплив моди, а необхідність, продиктована сьогоднішнім рівнем розвитку освіти.

Переваги використання ІКТ можна звести до двох груп: технічні й дидактичні. Технічними перевагами є швидкість, маневреність, оперативність, можливість перегляду і прослуховування фрагментів й інші мультимедійні функції. Дидактичні переваги інтерактивних занять – створення ефекту присутності ("Я це бачив!"), відчуття автентичності, реальності подій, інтерес, бажання дізнатися і побачити більше.

Інформаційні технології дозволяють:

- стимулювати пізнавальний інтерес дітей,
- надавати навчально-виховній роботі проблемний, творчий, дослідницький характер і розвивати самостійну діяльність школярів,
- забезпечувати навички діяльності учня стосовно інформації, що міститься в навчальних предметах і освітніх галузях, а також у навколишньому світі,
- за допомогою реальних об'єктів (телевізор, магнітофон, комп'ютер) та інформаційних технологій (відеозапис, ЗМІ, Інтернет), формувати вміння дітей самостійно шукати, аналізувати і відбирати необхідну інформацію, організовувати, перетворювати, зберігати і передавати її, сприяти соціальній адаптації дитини до школи, впливати на її стосунки з однокласниками.

Оволодіння комп'ютером позитивно впливає на формування особистості дитини і надає їй більш високий соціальний статус. Інформатизація істотно впливає на процес набуття знань. Нові технології навчання на основі інформаційних і комунікаційних дозволяють інтенсифікувати освітній процес, збільшити швидкість сприйняття, розуміння та глибину засвоєння величезних масивів знань [2].

Однак поряд із перевагами використання ІКТ виникають різні проблеми як при підготовці до таких уроків, так і під час їх проведення. Під час використання ІКТ не слід припускатися помилок, слід враховувати існуючі недоліки та проблеми, зокрема:

1) у багатьох учнів і вчителів немає комп'ютера в домашньому користуванні;

2) у вчителів не завжди достатньо часу для підготовки уроку, на якому використовується комп'ютер;

3) недостатня комп'ютерна грамотність учителя;

4) відсутність контакту з учителем інформатики;

5) у робочому графіку вчителів не відведено часу для дослідження можливостей Інтернету;

6) комп'ютерні технології складно інтегрувати у поурочну структуру занять);

7) при недостатній мотивації до роботи учні часто відволікаються на ігри;

8) існує ймовірність, що, захопившись застосуванням ІКТ на уроках, учитель перейде від розвивального навчання до навчання наочно-ілюстративним методом.

У ході дослідження щодо використання інформаційно-комунікаційних технологій у навчанні й вихованні початкової школи нами визначено, що не всі діти легко і самостійно можуть використовувати інформаційно-комунікаційні технології. Краще використовують технології учні, які мають вдома комп’ютери і вільно володіють програмами. Велику роль відіграють батьки. Якщо батьки зацікавлені у розвитку своєї дитини, вони із задоволенням допомагають виконувати завдання. Діти відчувають батьківську підтримку. Це надає сили і бажання працювати над собою.

ІКТ дозволяють зробити учня не тільки споглядачем готового навчального матеріалу, але й учасником його створення, перетворення, оперативного використання. Застосування комп'ютерної техніки робить традиційні уроки яскравими, насиченими. На них кожен учень працює активно, у дітей розвивається допитливість, пізнавальний інтерес.

Комп'ютер може використовуватися на всіх етапах процесу навчання: при поясненні нового матеріалу, закріпленні, повторенні, контролі. При цьому для учня він виконує різні функції: учителя, робочого інструмента, об'єкта навчання, співробітника колективу [3].

Таким чином, використання інформаційно-комунікаційних технологій у навчально-виховному процесі сприяє підвищенню його ефективності, всебічному і гармонійному розвитку особистості учнів, розкриттю їх талантів, суттєво впливає на зміст, форми, методи і засоби навчання. Вдало підібрані комп’ютерні програми забезпечують розвиток творчих здібностей, стимулюють пізнавальну активність, емоційну сферу та інтелектуальні почуття школярів. При цьому підвищується працездатність

учнів, зацікавленість їх різними видами діяльності, поліпшується просторова уява, пам’ять, логічне мислення, розширюється їх світогляд.

Список використаних джерел

1. Іванова О. Підвищення інформаційно-комп’ютерної компетентності педагогів / Іванова О. // Вихователь-методист дошкільного закладу. – 2010. – № 2. – С. 22-30.

2. Дишлєва С. Інформаційно-комунікаційні технології (ІКТ) та їх роль в освітньому процесі [Електронний ресурс] / Дишлєва С. – Режим доступу : http://osvita.ua/school/technol/6804

3. Морзе Н.В. Основи інформаційно-комунікаційних технологій / Морзе Н.В. – К.: Видавнича група BHV, 2008. – 352 с.

О. П. Ткачук, *вихователь*
(ДНЗ № 26, м. Житомир)

РОЛЬ ХУДОЖНЬОЇ ЛІТЕРАТУРИ В МОРАЛЬНОМУ ВИХОВАННІ ДОШКІЛЬНИКІВ

Моральне виховання починається з перших кроків свідомого життя дитини. Саме в молодшому віці, коли душа сприйнятлива до емоційних впливів, ми розкриваємо перед дітьми загальнолюдські норми моральності, вчимо їх азбуки моралі. Загальнолюдську азбуку моральності ми прагнемо одухотворити активністю і самодіяльністю.

Загальнолюдські норми моральності стають особистою совістю людини лише за тієї умови, якщо ця активна діяльність має яскраво виражений характер суспільних учинків. Учити жити в суспільстві, серед людей – це означає вчити здійснювати суспільні вчинки, тобто вчити передавати своєю поведінкою ставлення до людей [1, с.145].

Особливості формування у дошкільному віці моральних почуттів особистості досліджували Л.В.Артемова, Т.І.Поніманська, В.Г.Нечаєва та інші вчені, які визначили основні умови виховання моральних почуттів.

У програмі “Українське довкілля” зазначено такі освітні завдання: збагачувати знання дітей про пріоритети загальнолюдських цінностей: справедливість, чесність, доброту, повагу тощо. Створювати сприятливі умови для становлення соціальної компетентності дитини, розвивати в неї соціальні емоції (співчуття, бажання допомогти), обстоювати власні інтереси. Збагачувати досвід спілкування з людьми різної статі й віку. Розширювати уявлення дошкільника про авторитет та людські чесноти; вчити розуміти інших та рахуватися з чужою думкою. Виховувати культуру діяльності: вміння планувати, організовувати гру, заняття, свою працю, прагнення досягти позитивного результату в індивідуальній і спільній діяльності. Формувати вміння оцінювати свою працю і працю інших людей [2, с.190].

З давніх часів відомо: художня література – могутній діючий засіб розумового, естетичного та соціально - морального виховання дітей, що робить величезний вплив на розвиток і збагачення мови. Художня література збагачує емоції, виховує уяву, дає дитині прекрасні зразки літературної мови. Ці зразки різні за впливом: у розповідях діти пізнають лаконічність і точність слова; у віршах уловлюють музичну наспівність, ритмічність мови, у народних казках перед дітьми розкривається легкість і виразність мови, багатство мови гумором, живим і образним вираженням, порівнянням.

Книга вчить спостерігати, мислити, збагачує почуття дитини, сприяє формуванню її характеру, закладає фундамент майбутнього світогляду. Кращі твори художньої літератури допомагають формувати в дітей моральні риси майбутнього громадянина. Слухаючи оповідання, дитина живе життям героїв, стає учасником подій, співчуває позитивному героєві, засуджує зло. Літературні твори допомагають виробити відповідне ставлення до явищ довкілля, вчинків людей.

Художнє слово допомагає зрозуміти красу рідної мови, вчить дитину естетичному сприйняттю навколишнього й одночасно формує її етичні (моральні) та соціальні уявлення. Засобами художнього слова ще до школи, до засвоєння граматичних правил дитина освоює граматичні норми мови в єдності з її лексикою. З книги дитина вивчає багато нових слів, висловлювань, її мова збагачується емоційною і поетичною лексикою. Література допомагає викладати своє ставлення до прослуханого, використовуючи порівняння, метафори, епітети, інші засоби образної виразності, володіння якими, у свою чергу, служить розвитку художнього сприйняття літературних творів.

Художня література впливає на почуття і розум дитини, розвиває її сприйнятливість, емоційність. За словами Б. М. Теплова, мистецтво захоплює різні сторони психіки людини: уяву, почуття, волю, розвиває її свідомість і самосвідомість, формує світогляд.

Використовуючи художню літературу як засіб морального виховання, педагог повинен звернути особливу увагу на відбір творів, методику читання та проведення бесід з художнім творам з метою формування у дітей гуманних почуттів і етичних уявлень, на перенесення цих уявлень у життя і діяльність дітей, у їх спілкування з оточуючими людьми.

Відбираючи літературу для дітей, потрібно пам'ятати, що моральний вплив літературного твору на дитину залежить, перш за все, від його художньої цінності. В.Г. Бєлінський пред'являв дві основні вимоги до дитячої літератури: етичне й естетичне. Про етичну спрямованість дитячої літератури він говорив, що художній твір має торкатися душі дитини, щоб у неї з'явилося співпереживання, співчуття герою.

Педагог підбирає художні твори залежно від конкретних виховних завдань, що стоять перед ним.

Ураховуючи величезний вплив літературного твору на моральні почуття й уявлення дошкільників, ми поставили за мету: виховувати у дітей гуманні почуття: доброти, чуйності, справедливості, дружби, чесності, справедливості тощо, щоб ці уявлення дітей, які вони отримали під впливом художнього слова, знайшли своє відображення в повсякденному житті.

Для вирішення цього завдання ми підібрали твори за темами, що дозволило проводити роботу з морального виховання цілеспрямовано і комплексно.

Зовсім не обов'язково читати дітям багато або великий художній твір, ми добирали твори, героями яких були маленькі діти – однолітки наших дошкільників, це спонукає перейматися переживаннями літературних персонажів, наслідувати або навпаки засуджувати їх. Розмова за змістом творів художньої літератури сприяє формуванню у дітей моральних мотивів культурної поведінки, якими вони надалі керуються у своїх учинках.

Під час вивчення теми «Вулицями рідного міста» ми читали оповідання О.Кротюк «Несправжня вулиця». Діти настільки пройнялися чистотою вулиць рідного міста, що запропонували прибрати сміття не тільки поряд із садочком, але й кожен із них прибирав територію поряд з власним будинком і прилучав до цього батьків.

Не менш важливим фактором, що впливає на формування позитивних моральних якостей та прагнення дітей до морального самовдосконалення, є добір активних форм взаємодії з дитиною. Набір методів та методичних прийомів може бути різноманітним: це постановка перед дітьми певних запитань, створення проблемних ситуацій із самостійною оцінкою, різноманітні пізнавальні завдання та вправи морального спрямування. Ці методичні прийоми спрямовані на розвиток навички аналізувати моральну поведінку, порівнювати різні аналогічні життєві ситуації.

О.Вишневський пропонує таку систему методів виховання:

Пряме навчання вартостей.

- Метод переорієнтації зусиль.
- Методи приучування, переконання.
- Метод схвалення й осудження поведінки.

Методи самовиховання.

- Виховання прикладом.
- Участь у доброчинній діяльності.
- Участь дітей у добровільних жертовних учинках.
- «Спілкування з високим і Вічним» [3, с.9].

Ми також застосовували методи та прийоми, які сприяли ефективному формуванню морально-етичних уявлень: бесіди за творами, розгляд ілюстрацій, завдання, дидактичні та сюжетно-рольові ігри, малюнки за враженням від прочитаного. Прислів’я, приказки, ігри та завдання, які

вміщені після художнього твору, розкривають креативний потенціал малят, навчають їх висловлювати свої думки, працювати в парах, групах, малювати, виготовляти подарунки.

Важливо залучати батьків до родинних читань. Адже таке читання об'єднує родину, дає теми для обговорення, сприяє виробленню єдиного погляду на життя, моральної позиції, взаєморозуміння, духовності. Це своєрідна і цікава форма спілкування, яка дає можливість поспілкуватися з малюком на делікатні морально – етичні теми. Час, проведений за читанням, спонукає до відвертості та порозуміння батьків і дитини, їх поглядів на довколишній світ. А в дитячій пам'яті надовго зберігається ця атмосфера довіри і єднання з дорослими, інтонації голосів рідних людей, їхні слова, пояснення. Такі читання бажано проводити, коли вся сім'я разом: за столом, у парку чи на дачі. Підбір творів має зацікавити всіх слухачів, але обов'язково зі щасливим закінченням, або цікавою, морально-етичною бесідою. Таке спільне дозвілля зближує членів родини, розвиває дитину, залишає чудові спогади на все життя. Педагогам варто пропонувати батькам відродити чудову традицію сімейних читань.

Азбука виховання людяності в тому, щоб дитина, віддаючи тепло своєї душі іншим людям, знаходила в цьому особисту радість. А художнє слово надихає на творіння добра і краси. Прилучаймо дітей до скарбниці літературної творчості, адже це найбільш доступний засіб духовного і морального розвитку особистості малюка.

Список використаних джерел

1. Сухомлинський В.О. Павлиська середня школа / Сухомлинський В.О. // Вибр. твори: в т. – К., 1977. – Т.4. – С 145 -213.

2. Програма розвитку дитини дошкільного віку «Українське дошкілля» / [О.І.Білан, Л.М.Возна, О.Л.Максименко та ін.]. – Тернопіль, 2013. – 264 с.

3.Абетка чеснот української дитини: практико-орієнтований збірник методичних матеріалів / Л.В.Калуська. – Тернопіль: Мандрівець, 2008. – 136 с.

4.Бєлєнька Г. Родинні читання: відновимо добру традицію! / Г.Бєлєнька // Дошкільне виховання. – 2013. – № 2.

5. Хрестоматія з історії дошкільної педагогіки / З.Н.Борисова, В.У.Кузьменко. – К.: Вища шк., 2004. – 511 с.

***Вікторія Федорова**, магістрант ННІ педагогіки;*
***О. А. Дубасенюк,** доктор педагогічних наук, професор*
(Житомирський державний університет імені Івана Франка)

ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ РОЗВИТКУ ХУДОЖНЬОЇ ОБДАРОВАНОСТІ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ У НАВЧАЛЬНІЙ ТА ПОЗАУРОЧНІЙ РОБОТІ ЗАСОБАМИ ОРИГАМІ

Україна сьогодні – це держава, яка невпинно прагне до кращого життя, світового визнання, розвитку та розквіту свого великого потенціалу.

Кожна країна, яка замислюється та проектує своє майбутнє, обирає освіту як один із провідних пріоритетів.

Система освіти має забезпечувати розвиток обдарованості дітей молодшого шкільного віку, їх творчих здібностей, формувати і підтримувати їхні навички самоосвіти та самореалізації.

Основні проблеми початкової школи фокусуються більше на пізнавальних процесах, хоча творча діяльність молодшого школяра повинна виступати таким же основним об'єктом засвоєння, як знання, вміння, навички.

Тому темою нашого дослідження ми обрали: “Педагогічні умови розвитку художньої обдарованості молодших школярів у навчальній та позаурочній роботі засобами оригамі”.

Мета дослідження: теоретично обґрунтувати та експериментально перевірити сукупність педагогічних умов розвитку художньої обдарованості молодших школярів у навчальній та позаурочній роботі засобами оригамі.

Об`єкт дослідження: розвиток художньої обдарованості молодших школярів у навчально-виховному процесі початкової школи.

Предмет дослідження: педагогічні умови розвитку художньої обдарованості молодших школярів у навчальній та позаурочній роботі засобами оригамі.

Проблемою обдарованості займалися багато вчених: Д. П. Гілфорд, Е. П. Торренс, Л. С. Виготський, О. Г. Ковальов, Н. С. Лейтес, С. Л. Рубінштейн, Б. М. Теплов, В. С. Юркевич та ін.

Незважаючи на тривалу історію наукових пошуків у досліджуваному напрямі, сьогодні немає єдиного підходу до визначення сутності самого феномену обдарованості. У науковій літературі спостерігається існування понад ста визначень лише самого поняття «обдарованість». Відомо, що термін «*обдарований»* був уперше вжитий А. Треєм у 1839 р. у розумінні «геніальний» [1].

Існує безліч класифікацій видів обдарованості. Наприклад: технічна; наукова; музична; поетична; художня; артистична та ін.

Ми розглядаємо та досліджуємо один із видів обдарованості, а саме художню. Проаналізувавши поняття художньої обдарованості, ми визначаємо ***художню обдарованість*** як вид обдарованості, яка забезпечує високі досягнення в галузі художньої творчості, успішне виконання конкретної діяльності, внаслідок поєднання різних здібностей за яких утворюється особистісна якість, що породжує бажання і здатність створювати різні образи засобами мистецтва.

Розвиток художньої обдарованості молодших школярів потрібно розпочинати якомога раніше. Талант не може виявити себе сам. Учитель повинен створювати педагогічні умови, які сприяли б розвитку, реалізації художньої обдарованості.

Основними проблемами реалізації здібностей художньо обдарованих дітей молодшого шкільного віку є:

- несприятливий психологічний клімат у сім'ї, коли батьки не заохочують допитливість дитини, не розуміють її інтереси;
- емоційна холодність, навіть черствість батьків або вчителів, які не вміють достатньою мірою співчувати й співпереживати внутрішньому стану дитини;
- необізнаність учителів зі структурою інтересів учня, мотивами його навчання.
- Художня обдарованість розглядається вченими і практиками у зв`язку зі сферою мистецтва, художньою діяльністю. Її можна визначити такими особистісними ознаками:
- дитина виявляє стійкий інтерес до візуальної інформації (творів живопису, графічної продукції, репродукції, малюнків, скульптур та ін.);
- у деталях запам`ятовує побачене (колір, форма, вигляд тощо);
- тривалий час займається малюванням, ліпленням, архітектурними проектами, макетуванням, дизайном; віддається цим заняттям із захопленням і відчуває задоволення;
- виявляє вправність і вмілість у роботі із зображувальними матеріалами, обладнанням, приладдям;
- добре орієнтується на площині аркуша;
- використовує засоби художньої виразності (колір, форма, композиція, динаміка та інше);
- експериментує з матеріалами, генерує ідеї – задуми, способи зображення, фантазує у життєвих ситуаціях (спостереження – споглядання; створення зображення нетрадиційним способом нетрадиційними матеріалами);
- авторські роботи позначені свідомою композицією, експресією, деталізацією, колористичним рішенням, оригінальністю, винахідливістю.

Творчий шлях художньо обдарованих дітей розпочинається, як правило, у школі, гуртках, студіях. З часом ці діти досягають певних успіхів у галузі художньої творчості (живопис, скульптура, конструювання та інше). Однак яскраві результати навряд чи стали б можливими, якби здібності дітей раннього віку не визнавалися і не поважалися б дорослими. З другого боку, діти й самі приділяють багато часу та енергії вправам з досягнення майстерності у своїй галузі [2].

У навчальній та позаурочній діяльності художньо обдарована дитина не просто відтворює те, що засвоює, завдяки своїй унікальності та неповторності, вона розвиває, доповнює знання й навички, вдосконалює їх, а разом і себе. Розвитку художньої обдарованості молодших школярів сприяє мистецтво оригамі.

Оригамі (яп. *ори* – «складати», *камі* – «папір», тобто «складений папір») – мистецтво складання паперу. Метою цього мистецтва є створення витворів шляхом використання схеми геометричних згинів і складок [3].

Художнє конструювання з паперу сприяє розвиткові мислення дітей молодшого шкільного віку, їхньої творчої уяви, художнього смаку, почуття пластики. Слід зазначити, що психологи вважають оригамі могутнім стимулом розвитку психіки й інтелекту, конструктивного та просторово-образного мислення, уяви, винахідливості, творчості.

Ми вважаємо, що розвиток художньої обдарованості молодших школярів у навчальній та позаурочній роботі засобами оригамі може відбуватися за таких **педагогічних умов:**

1) учитель повинен створити таку психологічну атмосферу, щоб учень відчував внутрішню безпеку, розкутість й свободу в своїх творчих діях;

2) відсутність негативної оцінки виробів;

3) заохочення до роботи;

4) розуміння вчителем креативного мислення художньо обдарованого учня;

5) підтримка та розуміння у сім`ї художньої обдарованості молодшого школяра;

6) наявність матеріалів для роботи;

7) обізнаність та професіоналізм учителя для роботи з художньо обдарованими молодшими школярами.

Тому взявши за основу ці педагогічні умови, нами була розроблена експериментальна програма для розвитку художньої обдарованості молодших школярів.

І. Використання засобів оригамі під час навчального процесу (фізкультхвилинки оригамі)

У ***навчальному процесі*** ми пропонуємо використовувати заняття оригамі у вигляді фізкультхвилинок. Для цього ми розробили збірник, який вміщує 50 розроблених моделей оригамі. Це короткі вправи, час виконання яких не перевищує 5 хв. Вправи пропонуємо виконувати 2 рази на тиждень.

Зразок: ФІЗКУЛЬТХВИЛИНКИ ОРИГАМІ

***

Базова форма “Трикутник”

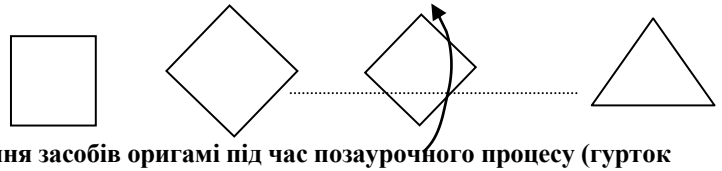
1. У вас на парті знаходиться листок. Якої він форми? *(форма — квадрат)*

2. Розміщуємо його кутом вверх. Що ми бачимо перед собою? *(ромб)*

3. Нижній куток нашого ромба ми згинаємо до верхнього кута. Що ми отримали? *(трикутник)*

4. Це базова форма “Трикутник”.

5. Розгортаємо на трикутник. Скільки трикутників ви бачите? *(два)*. А квадратів? *(один)*. Ромбів? *(один).*



ІІ. Використання засобів оригамі під час позаурочного процесу (гурток оригамі)

Під час ***позаурочного процесу*** ми пропонуємо створити гурток оригамі, який працює за авторською навчальною програмою, яка спрямована на розвиток художньо обдарованих дітей.

Програма гуртка оригамі передбачає формування художнього потенціалу дітей шляхом створення оптимальних педагогічних умов для виявлення, підтримки та розвитку їх творчого потенціалу, самореалізації та постійного духовного самовдосконалення. Також ми розробили календарне планування роботи гуртка оригамі.

Заняття оригамі допомагають дітям пізнати навколишній світ, привчають уважно аналізувати форму предметів, розвивають зорову пам'ять, просторове й абстрактне мислення, стимулюють розвиток пам'яті, уваги, мови, розвивають творчі здібності.

Діагностування рівня розвитку художньої обдарованості молодших школярів у навчальній та позаурочній роботі засобами оригамі

Починаючи з вересня 2012 року і до цього часу, в ЗСШ № 16 м. Житомир працює гурток оригамі. Зрозуміло, що всі діти, які відвідують гурток, не можуть бути художньо обдарованими.

На початку роботи гуртка та наприкінці кожного навчального року ми провели дослідження, використовуючи діагностику невербальної креативності Е. П. Торренса та емпіричні методи дослідження (педагогічне спостереження та бесіди).

Під час дослідження було виявлено, що значна частина дітей молодшого шкільного віку мають високий та середній рівні розвитку креативності, оригінальності та унікальності мислення. За допомогою експериментальної програми та створених педагогічних умов було досягнуто певних результатів розвитку художньо обдарованих дітей (див. рис. 1).

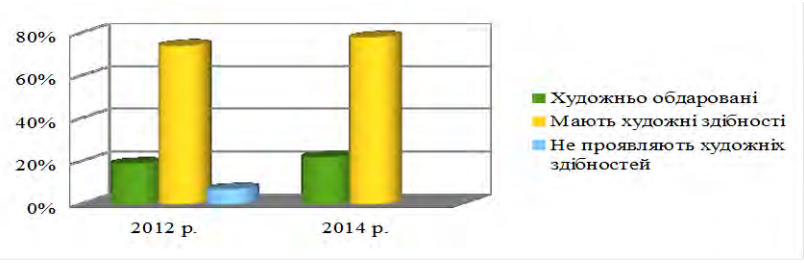


Рис. 1. *Рівень зростання художніх здібностей та обдарувань молодших школярів*

На основі аналізу проведеного дослідження зроблено висновок, що розроблена авторська експериментальна програма принесла позитивні результати (див. рис. 2). У дітей розвивається перфекціоналізм, дивергентність мислення, асоціативність, творче уявлення; вони стають спритніші, швидше мислять, захоплюються тим, що роблять та мають велику потребу в творчості. Усе це було досягнуте за допомогою занять оригамі, правильно спланованого творчого процесу, дотримання педагогічних умов та підготовленості вчителя до роботи з художньо обдарованими дітьми.

Ми вважаємо, що вчитель, який працює з художньо обдарованими дітьми, повинен створити їм затишне і безпечне психологічне середовище для їх творчих пошуків; підтримувати схильність дитини до творчості й бути сензитивним; уникати негативних оцінок дитини щодо її творчих ідей; учитель повинен бути терплячим до нестандартних ідей, поважати допитливість; намагатися відповідати на всі запитання, навіть якщо вони здаються абсурдними; надавати дитині можливість побути наодинці й дозволяти, якщо вона того хоче, самій займатися своїми справами, бо гіперопіка може пригальмувати творчість; виявляти симпатію до її

Рис. 2. *Розвиток художньої обдарованості та її властивостей дітей молодшого шкільного віку за допомогою експериментальної програми*

перших незграбних спроб висловлювати свої ідеї й робити їх таким чином зрозумілими оточуючим; ставитися до дітей з теплом: художньо обдарована дитина прагне творити не лише для себе, але й для тих, кого любить; підтримувати необхідну для творчості атмосферу, допомагаючи дитині уникнути суспільного несхвалення.

Також для вчителів початкової школи запропоновано збірник «Фізкультхвинки оригамі». Учителі початкових класів І. К. Громова (класовод 1 – В класу) та К. М. Непомнюща (класовод 3 – Г класу) ЗСШ

№16 почали виконувати завдання збірника: «Фізкультхвилинки оригамі» 2 рази на тиждень з початку вересня 2014 року.

Уже після перших занять вони відзначили, що у дітей почала стрімко розвивати дрібна моторика рук, вони стали краще писати; значно покращилася просторова уява, увага; вони із задоволенням виконують поставлені завдання. Відзначають, що заняття оригамі позитивно впливають не тільки на художньо обдарованих дітей, а навіть на тих дітей, які не виявили художніх здібностей.

Непідготовлений, необізнаний учитель, на нашу думку, може просто втратити художньо обдаровану дитину. З часом її творчий потенціал може просто зникнути. Це неприпустимо, оскільки вчитель – це людина, яка має бути скерована на майбутнє, він повинен формувати у дітей прагнення до творчого пошуку, самореалізації та саморозвитку.

Список використаних джерел

1. Антонова О.Є. Підготовка майбутнього вчителя до розвитку інтелектуальної обдарованості учнів початкової школи: монографія / Антонова О.Є., Клименюк Ю.М. – Житомир: Житомир. держ. ун-т, 2011. – 263 с.

2. Образотворче мистецтво з методикою викладання в дошкільному навчальному закладі : підручник / Г. В. Сухорукова, О. О. Дронова, Н. М. Голота, Л. А. Янцур; за заг. ред. Г. В. Сухорукової. – К., 2011. – 376 с.

3. Оригамі [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://uk.wikipedia.org/wiki/Орігамі

Інна Шевчук, *магістрант фізико-математичного факультету*
(Житомирський державний університет імені Івана Франка)

ОРГАНІЗАЦІЯ САМОСТІЙНОЇ РОБОТИ СТУДЕНТІВ

Зміст кожної навчальної дисципліни орієнтований на конкретну педагогічну технологію і комплект навчально-методичних матеріалів, розроблених для підтримки її вивчення.

Однією з тенденцій організації навчально-виховного процесу нині є зменшення обсягу аудиторних годин з навчальних дисциплін, у зв'язку з чим зросла роль самостійної роботи студентів.

На думку ряду спеціалістів, самостійна робота студентів – це невід'ємна частина навчального процесу під керівництвом і контролем викладача, в ході якого відбувається творча діяльність з набуття та закріплення знань [3]. Унаслідок успішного виконання самостійної роботи освоюються навики пізнання, формується науковий світогляд і особисті переконання щодо використання отриманих знань і умінь у практичній діяльності. У Житомирському державному університеті імені Івана Франка, де в основному здійснюється підготовка педагогів, самостійна робота студентів організована на високому рівні, оскільки неповнота отриманих знань є неприпустимою в діяльності майбутнього фахівця.

Самостійна робота студентів, які ще не привчені до її виконання і не мають навичок пошуку потрібної інформації, обов'язково повинна здійснюватися під керівництвом викладачів і ними керуватися. Крім того, студентів необхідно забезпечити навчально-методичними і довідковими матеріалами. Повинні бути підготовлені як друковані, так і електронні версії навчальних посібників з практичних занять. Необхідно розробити і впровадити обґрунтовану систему обліку якості виконання самостійної роботи в семестрі при виставленні рейтингового бала з дисципліни.

На наш погляд, не можна недооцінювати необхідність самостійної роботи студентів на практичних заняттях як і абсолютизувати її при роботі у позанавчальний час, скажімо, при виконанні індивідуальних домашніх завдань. Для студентів особлива увага надається вирішенню завдань, виконанню вправ, складанню різних діаграм, графіків. Такий підхід до вивчення матеріалів сприяє поглибленню знань при підготовці висококваліфікованих педагогів.

Загалом можливі два основних напрямки побудови навчального процесу на основі самостійної роботи студентів. Перший – це збільшення ролі самостійної роботи в процесі аудиторних занять. Реалізація цього завдання вимагає від викладачів розробки методик та форм організації аудиторних занять, здатних забезпечити високий рівень самостійності студентів і поліпшення якості підготовки. Другий – підвищення активності студентів за всіма напрямами самостійної роботи в позааудиторний час. Підвищення активності студентів у позааудиторний час пов'язане з низкою труднощів. У першу чергу це неготовність до нього як більшості студентів, так і викладачів, причому і в професійному, і в психологічному аспектах. Крім того, існуюче інформаційне забезпечення навчального процесу недостатнє для ефективної організації самостійної роботи.

Основне завдання організації самостійної роботи студентів (СРС) полягає у створенні психолого-дидактичних умов розвитку інтелектуальної ініціативи і мислення на заняттях будь-якої форми. Основним принципом організації СРС має стати переведення усіх студентів на індивідуальну роботу з переходом від формального виконання певних завдань за пасивної ролі студента до пізнавальної активності з формуванням власної думки при вирішенні поставлених проблемних питань і завдань. Мета СРС – навчити студента осмислено і самостійно працювати спочатку з навчальним матеріалом, потім з науковою інформацією, закласти основи самоорганізації та самовиховання з тим, щоб прищепити вміння надалі безперервно підвищувати свою кваліфікацію.

Вирішальна роль в організації СРС належить викладачеві, який повинен працювати не зі студентом "взагалі", а з конкретною особистістю, з її сильними і слабкими сторонами, індивідуальними здібностями і нахилами. Завдання викладача – побачити і розвинути найкращі якості студента як майбутнього фахівця високої кваліфікації.

При вивченні кожної дисципліни організація СРС повинна представляти єдність трьох взаємопов'язаних форм: 1. Позааудиторна самостійна робота. 2. Аудиторна самостійна робота, яка здійснюється під безпосереднім керівництвом викладача. 3. Творча, в тому числі науково-дослідницька, робота.

Види позааудиторної СРС різноманітні: підготовка і написання рефератів, доповідей, нарисів та інших письмових робіт на задані теми. Студенту бажано надати право вибору теми і навіть керівника роботи, виконання домашніх завдань різноманітного характеру. Це – розв’язання задач; переклад текстів; підбір та вивчення літературних джерел, розробка та складання різних схем; виконання графічних робіт, проведення розрахунків та ін.; виконання індивідуальних завдань, спрямованих на розвиток у студентів самостійності та ініціативи. Індивідуальне завдання може отримувати як кожен студент, так і частина студентів групи; виконання курсових проектів і робіт; підготовка до участі в науково-теоретичних конференціях, оглядах, олімпіадах тощо.

Щоб розвинути позитивне ставлення у студентів до позааудиторної СРС, слід на кожному її етапі роз'яснювати цілі роботи, контролювати розуміння цих цілей студентами, поступово формуючи у них вміння самостійної постановки задачі й вибору мети.

Розроблення завдань для СРС різних рівнів є основною умовою належного планування та організації самостійного навчання. Приклади основних видів завдань для самостійної роботи студентів подано в табл. 1. Затрати часу, подані в таблиці, ми визначили на основі аналізу виконання робіт, анкетування та співбесід зі студентами. Виявлено також залежність між рівнем успішності студентів та затратами часу на виконання різних типів завдань (див. табл. 1).

Результати дослідження ефективності самостійної роботи студентів у навчальному процесі дають змогу висловити такі припущення:

1. Основним джерелом теоретичної інформації для студента є конспект лекцій. Це означає, що повнота й адекватність сприйняття цієї інформації студентами залежать від рівня організації лекційних занять та їхнього інформаційно-методичного забезпечення. Вирішальну роль при цьому також відіграє вміння студента працювати на лекції та вести конспект.

2. Зменшується тривалість роботи студента в бібліотеці з навчальною літературою, що часто пояснюється збільшенням навантаження в аудиторний час, зростанням кількості завдань та необхідністю одночасно вчитися і працювати. Це вимагає від викладача розробки методичних рекомендацій щодо роботи з літературою та чіткого обґрунтування доцільності такої роботи.

Таблиця 1

СПІВВІДНОШЕННЯ ЗАТРАТ СТУДЕНТАМИ ЧАСУ НА ВИКОНАННЯ ЗАВДАНЬ ДЛЯ САМОСТІЙНОЇ РОБОТИ З ПРЕДМЕТА «МЕТОДИКА ВИКЛАДАННЯ ФІЗИКИ »

№ п/п	Основні типи завдань	Частка в загальних витратах часу на СРС
1	Виконання тестів за лекційними матеріалами	5,7 %
2	Письмові роботи аналітичного характеру за теоретичними матеріалами	3,3 %
3	Узагальнення теоретичних матеріалів за допомогою опорно-інформаційних схем	1,8 %
4	Підготовка завдань до семінарських занять	16,4 %
5	Виконання фрагментів навчального моделювання	4,6 %
6	Виконання комплексного навчального проекту	50,5 %
7	Підготовка до екзамену	17,7 %

3. Зменшуються затрати часу на виконання традиційних видів завдань щодо опрацювання теоретичної інформації (аналізу, порівнянь, відповідей на запитання, пояснень тощо). У той же час збільшується питома вага затрат часу та, відповідно, продуктивності завдань, які забезпечують алгоритмічно-дійовий і творчий рівні засвоєння знань (зокрема завдань на вміння розв'язувати задачі, ситуації, випадки, виявляти позитивні та негативні сторони, випробувати, пропонувати, створювати нове). Це також свідчить про прагнення студентів до самореалізації та професійної рефлексії в процесі навчання, що, з іншого боку, вимагає від викладача дотримання системи вимог за організації самостійної роботи студентів. Ці припущення були підтверджені під час анкетувань та співбесід зі студентами.

4. Найбільшу увагу, порівняно з іншими видами завдань у процесі виконання самостійної роботи, студенти приділяють навчальному проектуванню. Над виконанням цього завдання студенти працювали близько половини часу, відведеного на самостійну роботу в цілому з предмета. На етапі проектування не лише використовується теоретична інформація, отримана студентами з літератури й на лекціях, а й проводяться консультації, співбесіди з викладачами та студентами, друзями і знайомими для оптимізації творчого й наукового пошуку. Розроблені проекти студенти не тільки представляють і захищають у своїх навчальних групах, але й прагнуть апробувати їх у реальних умовах практичної діяльності. Студенти виконують завдання, моделюючи фізичні задачі, та розробляють алгоритм

їх розв’язання тощо. Це також сприяє активізації навчально-пізнавальної діяльності студентів і підвищенню ефективності навчання.

Таким чином, самостійна робота студента є невід'ємною частиною навчального процесу лише за умови, що вона правильно організована, а не є способом викладача звільнитися від своїх обов’язків. У нинішній час СРС є чи не найосновнішим видом роботи студента, тому до її підготовки слід поставитися відповідально, враховуючи реальні можливості та труднощі адаптації студентів.

Список використаних джерел

1. Ігнатов В.Г. Професійна культура і професіоналізм державної служби: контекст історії і сучасність: навч. посібн. / Ігнатов В.Г., Білолипецький В.К. – Ростов н / Д: «МарТ», 2000. –256 с.

2. Коджаспірова Г.М. Словник з педагогіки / Коджаспірова Г.М., Коджаспіров А. Ю. – Москва: ІКЦ «МарТ»; Ростов н / Д: «МарТ», 2005. – 448 с.

3. Кукушкін В. С. Введення в педагогічну діяльність: навч. посібн. / Кукушкін В. С. – Ростов н / Д: МарТ, 2002. – 217 с.

4. Соколова Г. М. Праця і професійна культура (досвід соціологічного дослідження) / Соколова Г. М.; наук. ред. Є.М. Бабосов. – Мн., 1980. – 144 с.

5. Фаустова Е. М. Студент нового часу: соціокультурний профіль / Фаустова Е. М. – М., 2004. – 72 с.

***І. О. Шпичко**, аспірант*
(Хмельницький національний університет)

ТРЕНІНГ ЯК ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ СОЦІАЛЬНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ

Постановка проблеми. На сучасному етапі розвитку педагогічної науки особливого звучання набуває проблема обґрунтування сутності компетентнісного підходу в освіті. Значення цієї проблеми зумовлене тими докорінними змінами, що сталися в системі вищої освіти, де взято курс на гуманізацію і демократизацію, на формування особистості як найвищої цінності суспільства, на її соціалізацію.

Формування соціальної компетентності особистості відбувається в процесі соціально значущої діяльності. Тільки через діяльність у колективі кожний його член входить у суспільство. Результатом активної групової й колективної навчальної діяльності майбутнього фахівця та спілкування є сформованість у нього соціальної компетентності. Традиційні статичні форми навчання (лекції, семінари) недостатньо ефективні, тому викладачі більше уваги стали приділяти активним формам навчання, зокрема тренінговим методам. Завдання викладача полягає у створенні середовища навчання, яке дасть змогу студентові вчитися, набуваючи досвіду і мудрості, знаходити та приймати рішення самостійно. Студент має бути активним учасником процесу навчання, а одним із найбільш результативних шляхів формування соціальної компетентності майбутніх фахівців є тренінг.

Аналіз останніх публікацій. Починаючи з середини XX ст., поняття соціальної компетентності інтенсивно розроблялося філософами, психологами, соціологами. Саме поняття «соціальна компетентність» увів у науковий обіг німецький учений Г. Рот, який соціальну компетентність вважав одним із різновидів людської компетентності, що відображає взаємодію між людьми [4]. Розумінню сутності компетентнісного підходу в освіті сприяли ідеї зарубіжних дослідників М. Скот, Д. Рушен. Науковці досліджували соціально-психологічну компетентність (Л. Лєпіхова); соціальну компетентність студентів (М. Гончарова-Горянська, О. Кононко), структуру соціальної компетентності (В. Маслєннікова), діагностику соціальної компетентності (І. Зарубінська). Водночас, окремі питання залишилися недостатньо розробленими, чим і пояснюється важливість і актуальність досліджень формування соціальної компетентності особистості.

Мета статті – проаналізувати значення тренінгу і з'ясувати його вплив на формування соціальної компетентності.

Виклад основного матеріалу. Ми погоджуємося з думкою науковців, які стверджують, що одним із найперспективніших напрямів організації навчального процесу у вищій школі є використання інноваційних педагогічних технологій, в основі яких лежить суб'єкт-суб'єктна взаємодія учасників навчання, співробітництво, відкритість, самоконтроль за засвоєнням знань, набуттям умінь і навичок. На думку С. Ратнера, «позитивні зміни в системі освіти і, як наслідок, у всіх сферах соціально-економічного життя суспільства можливі лише за активного застосування інноваційних методів і технологій навчання, кардинальної перебудови способу мислення людей з шаблонно-формального пізнання на самостійно-творчий» [9, с. 35]. Використовуючи інноваційні технології, зокрема інтерактивні, у навчально-виховному процесі викладач чітко окреслює коло питань, формулює завдання, моделює ситуації, виконує роль консультанта.

Суть інтерактивного навчання полягає в тому, що навчальний процес відбувається за умови постійної, активної взаємодії всіх студентів. Це співнавчання, взаємонавчання (колективне, групове, навчання у співпраці), де і студент, і викладач є рівноправними, рівнозначними суб'єктами навчання. Вони розуміють, що роблять, рефлексують з приводу того, що знають, уміють і здійснюють. Організація інтерактивного навчання передбачає моделювання життєвих ситуацій, використання рольових ігор, спільне розв'язання проблеми на основі аналізу обставин та відповідної ситуації. Воно ефективно сприяє формуванню навичок і вмінь, виробленню цінностей, створенню атмосфери співробітництва, взаємодії, формує соціальну компетентність [8, с. 76].

В інноваційному навчальному середовищі студенти стають активними учасниками навчального процесу, швидше опановують нові знання,

обмінюються інформацією, проводять науковий аналіз проблем, обґрунтовують рішення.

Зазначимо, що дієвим засобом професійно-соціальної підготовки майбутнього фахівця є тренінг, що сприяє згуртованості колективу, мобілізації можливостей і здібностей усіх учасників командної роботи, розвитку навичок міжособистісної взаємодії.

Визначаючи поняття «тренінг», О. Сидоренко підкреслює: тренінг – це навчання технології дій на основі певної концепції реальності в інтерактивній формі. Там, де немає інтерактивності, немає і тренінгу [10, с. 11]. Тренінг є методом, що дозволяє активізувати процес навчання, тому у вітчизняній психології та педагогіці він вважається активним методом навчання.

Термін “тренінг” (англ. train, training) має різні значення: навчання, виховання, тренування, дресирування. Звідси і неоднорідність наукових визначень тренінгу. Так Ю. Ємельянов визначає його як групу методів розвитку здібностей до навчання й оволодіння будь-яким складним видом діяльності [4, с. 58].

Тренінг визначається і як спосіб перепрограмування наявної в людини моделі керування поведінкою і діяльністю. Є також визначення тренінгу як частини планованої активності організації, спрямованої на набуття професійних знань і умінь.

Знаний психолог Л. Петровська розглядає тренінг як засіб розвитку компетентностей, засіб психологічного впливу [7, с.35].

Також для визначення тренінгу найчастіше використовується термін “психологічний вплив”. У працях С. Макшанова описано, що адекватність цього терміна визначення тренінгу як методу можна визнати лише частково: як поняття, що відображає процес руху інформації від одного учасника взаємодії до іншого. З огляду на це, тренінг пропонують визначати як багатофункціональний метод навмисних змін психологічних феноменів людини, групи й організації з метою гармонізації професійного й особистісного буття людини [6, с 46].

Є також декілька підходів до визначення тренінгу як певного шаблону, узагальнених принципів діяльності: тренінг як специфічна форма дресирування, тренінг як тренування, тренінг як форма активного навчання, тренінг як метод створення умов для саморозкриття особистості [1, с. 47–48].

Отже, тренінг – це форма спеціально організованого спілкування, психологічний вплив якого засновано на активних методах групової роботи. Під час тренінгу значно ефективніше зважуються питання розвитку особистості, успішно формуються соціальні навички. Тренінг дозволяє учасникам свідомо переглянути сформовані раніше стереотипи і розв”язувати свої особистісні проблеми.

Зрозуміло, що не слід розраховувати на глибокі зміни в свідомості членів групи після одного заняття. Однак, здебільшого, під час тренінгу в більшості з них відбувається переосмислення або зміна внутрішніх

установок. Учасники тренінгу поповнюють свої психологічні знання, у них з'являється певний досвід позитивного ставлення до себе, до навколишнього, людей і до світу в цілому. Тренінг соціальних навичок – це не тільки відпрацювання різних форм поведінки, це і вміння співставляти власні погляди та цінності з поглядами та цінностями інших людей.

Як зазначають науковці, у процесі тренінгу розвиваються такі форми поведінки, що включають і сприймання партнера (перцепцію), і передачу йому певних сигналів (комунікацію), і вплив на нього (інтеракцію), отже, в ньому присутні всі складові спілкування [10, с. 14].

Значення тренінгу полягає і в тому, що він орієнтований на:

- відпрацювання і закріплення виявлених учасниками або запропонованих ведучим моделей поведінки;
- стимулювання активності учасників тренінгу шляхом залучення їх до участі в дослідницьких завданнях;
- забезпечення умов для обміну досвідом і використання ефекту групової взаємодії [3, с. 121].

Важливими чинниками, які впливають на ефективність тренінгу, є прагнення його учасників до самовдосконалення, готовність до активних методів роботи, відкритість, бажання пізнавати нове, професійно й особистісно розвиватися. Основними формами тренінгу є ділові ігри, групові дискусії, модифікації «мозкового штурму», «конференції ідей», методи аналізу педагогічних ситуацій.

Водночас зауважимо, що тренінг має свої особливості й визначається науковцями як активна навчальна діяльність студентів, під час здійснення якої майбутні фахівці виконують тренінгові прави, адаптовані до майбутньої професійної діяльності під керівництвом викладача-тренера на основі спеціально підготовлених інструктивно-методичних матеріалів, що відповідають сучасним вимогам до професійної діяльності [1, с. 12]. Тобто, суть роботи у тренінгові групі полягає в тому, що завдяки спеціально змодельованим навчальним ситуаціям студенти мають можливість застосувати свої знання на практиці, реалізувати свої можливості у різноманітних професійних ситуаціях взаємодії, формувати певні соціальні уміння.

Одна з головних переваг тренінгу полягає в тому, що під час занять студент активно взаємодіє з іншими. Працюючи в тренінговій групі, учасник може активно освоювати і відпрацьовувати нові, не використані раніше соціальні уміння і навички, не відчуваючи дискомфорту та неприйняття з боку інших людей. З цього погляду тренінг варто розглядати як цілеспрямовану й інтенсивну підготовку до активнішого професійного та повсякденного життя.

Тренінг базується на принципах, що кардинально відрізняють його від традиційного навчання, зокрема, таких: активності, дослідницької (творчої) позиції, об'єктивації (усвідомлення) поведінки, партнерського (суб'єкт-

об’єктного) спілкування [9, с. 40–43]. Послідовна реалізація наведених принципів – одна із умов ефективної роботи групи соціально-психологічного тренінгу. Отже, розглядаючи процес формування соціальної компетентності, головну увагу слід приділяти відпрацюванню практичних навичок і вмінь.

Тренінг, є хоча і дуже ефективним, однак не єдиним засобом розвитку соціальної компетентності. Тому, розв’язуючи питання підвищення соціального потенціалу особистості, необхідно використовувати весь арсенал наявних засобів.

Список використаних джерел

1. Бондарєва Л. І. Навчальний тренінг як засіб професійної підготовки майбутніх менеджерів організації в економічних університетах : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія та методика професійної освіти» / Л. І. Бондарєва. – Київ, 2006. – 23 с.
2. Вачков И. В. Основы технологии группового тренинга. Психотехники: учеб. пособие / Вачков И. В. – М., 1999. – С.178.
3. Євдокимова Н. О. Навчальний тренінг як технологія підготовки фахівця у вищому навчальному закладі / Н. О. Євдокимова, Ю. М. Швалб // Наук. вісник Миколаїв. держ. ун-ту ім. О. В. Сухомлинського. Сер. Психологічні науки. – 2011. – Вип. 7. Т. 2. – С. 121–127.
4. Емельянов Ю. Н. Активное социально-психологическое обучение / Емельянов Ю. Н. – Л., 1985. – 162 с.
5. Коберник О. М. Компетентнісний підхід у технологічній освіті: зб. наук. праць ТДПУ / Коберник О. М. – Тернопіль: ТДПУ, 2007. – С. 31–39.
6. Макшанов С. И. Психогимнастика в тренинге / Макшанов С. И., Хрящева Н. Ю. – СПб., 2001. – 92 с.
7. Петровская Л. А. Компетентность в общении. Социально-психологический тренинг / Петровская Л. А. – М., 1989. – 82 с.
8. Пометун О. І.Сучасний урок. Інтерактивні технології навчання: наук. метод. посібн. / Пометун О. І., Пироженко Л. І.; за ред. О.І. Пометун. – К., 2004. – 192 с.
9. Ратнер С. В. Вопросы повышения качества образовательного процесса в ВУЗе / С. В. Ратнер, А. С. Скорикова // Инновации в образовании. – 2011. – № 9. – С. 34–45.
10. Сидоренко Е. В. Тренинг коммуникативной компетентности в деловом взаимодействии / Е. В. Сидоренко. – СПб. : Речь, 2007. – 208 с.

А. Ю.Яскевич, *магістрант ННІ філології та журналістики;*
О. О.Юрчук, *кандидат філологічних наук, доцент*
(Житомирський державний університет імені Івана Франка)

МОТИВ СНУ В ПРОЗІ ВОЛОДИМИРА ДАНИЛЕНКА

Літературознавство прагне осягнути складність життя людини, у тому числі й загадкові процеси людської психіки, а особливо підсвідомості. Підсвідомість найповніше виявляє себе, коли людина перебуває на самоті зі

своєю душею. До підсвідомих процесів належать і сновидіння. У процесі вивчення взаємодії станів людини, коли вони спить і не спить, а також вивчення ірреального та реального світів, поглиблювалося розуміння сновидінь людей і художньо-естетичного функціонування картин снів у системі художнього твору.

Мотив сну в літературі є одним із найпоширеніших. Споконвіку сновидіння супроводжувалися містичними елементами розповіді, передавали найпотаємніші почуття героїв, яскравіше розкривали їх особистість. Сон знаходив місце у прозі, у ліриці, показуючи фантастичні образи і символи.

Актуальність роботи визначається потребою розглянути використання мотиву сну в українській літературі, а саме у творчості Володимира Даниленка. У сучасній літературознавчій науці поряд із безперечним інтересом до сфери підсвідомого наявна прогалина в дослідженні художніх творів, де зображуються сновидіння героїв. Між тим вивчення взаємозв'язків картин сну, з авторською концепцією й художніми особливостями творів, відкриває необмежені можливості світу української літератури. Дослідження зумовлене потребами пізнати аспекти літератури як мистецтва, у тому числі й таку її особливість як здатність використовувати картини сновидінь.

Мета роботи полягає в аналізі функції мотиву сну в збірці «Сон із дзьоба стрижа» та містичної складової в романі «Кохання в стилі бароко» Володимира Даниленка. Для досягнення цієї мети необхідно вирішити **завдання**:

- розглянути мотив сну в українській літературі періоду романтизму, реалізму, модернізму та постмодернізму;
- простежити функцію мотиву сну в оповіданнях В. Даниленка зі збірки «Сон із дзьоба стрижа»;
- відслідкувати містичну складову сну в романі «Кохання в стилі бароко».

Об'єктом дослідження є оповідання зі збірки «Сон із дзьоба стрижа» та роман «Кохання в стилі бароко» Володимира Даниленка.

Предметом дослідження є естетична та містична функції картин сновидінь у прозі письменника.

Теоретико – методологічну основу роботи становлять теоретико – літературні, теоретико – методологічні та історико – літературні праці Т. Бовсунівської «Достовірність онірокритики та її постмодерні стратегії», Н. Зборовської «У метафізичних пітьмах сучасної української літератури (за книгою В. Даниленка «Сон із дзьоба стрижа» та романом Г. Іваненко «Час покаянний»)», Г. Левченко «Літературознавчий психоаналіз: методичні поради», Ю. Лотмана «Культура і вибух», Н. Мельник «Проникнення в іншу реальність (Українська магічна новела наприкінці ХХ ст.).», Н. Мочернюк «Сновидіння в поетиці романтизму», Я. Поліщука

«Ревізії пам’яті», О. Федосія «Жанрові моделі сучасної української малої прози», М. Фенько «Естетичні функції картин сновидінь у художніх творах українських письменників другої половини XIX-XX століть», З. Фройда «Толкование сновидений», В. Чайковської «Сон і сновидіння як художні прийоми психологічного розкриття персонажів в українській літературі», О. Шупта-В’язовської «Художнє сновидіння як тип художнього мислення».

У роботі використано літературознавчий аналіз.

Наукова новизна дослідження полягає в тому, що в роботі було зроблено спробу з’ясувати функцію сновидінь у прозі В . Даниленка

Практичне значення роботи полягає в тому, що результати дослідження можуть бути використані студентами при вивченні творчості В. Даниленка, при написанні курсових робіт, а також вчителями-словесниками при викладанні сучасного літературного процесу.

Список використаних джерел

1. Бовсунівська Т. Достовірність онірокритики та її постмодерні стратегії / Т. Бовсунівська // Сучасні літературознавчі студії / за ред. В. І. Фесенко. – К.: Вид.центр КНЛУ, 2004. – Вип. 1. – С. 14-22.
2. Зборовська Н. В. У метафізичних пітьмах сучасної української літератури (за книгою В. Даниленка «Сон із дзьоба стрижа» та романом Г. Іваненко «Час покаянний») / Н. Зборовська // Дивослово. – 2007. – № 7.– С. 52-57.
3. Лотман Ю. Культура и взрыв / Ю. Лотман. – М., 1992. – 270 с.
4. Фенько М. Естетичні функції картин сновидінь у художніх творах українських письменників другої половини XIX-XX століть : автореф. дис. …докт. філол. наук. : спец. 10.01.01 «Українська література» / М. Фенько. – Дніпропетровськ, 1999. – 20 с.
5. Чайковська В. Сон і сновидіння як художні прийоми психологічного розкриття персонажів в українській літературі / В. Чайковська // Волинь – Житомирщина. Історико-філологічний збірник з регіональних проблем. – 2002. – №9. – С. 182-185.

РОЗДІЛ 2. ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ ОСНОВИ ФОРМУВАННЯ ОСОБИСТОСТІ В ОСВІТНЬО-ВИХОВНОМУ СЕРЕДОВИЩІ НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ

Н. М. Мирончук, *кандидат педагогічних наук, доцент*
(Житомирський державний університет імені Івана Франка

ОСНОВНІ АСПЕКТИ САМООРГАНІЗАЦІЇ НАВЧАЛЬНО-ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ МАЙБУТНІХ ВИКЛАДАЧІВ

Сучасні фахівці, окрім знань і високого рівня кваліфікації, повинні мати сформовані уміння взаємодіяти у нестандартних ситуаціях, критично мислити, працювати з різними джерелами інформації, обирати ефективні способи поведінки в конкурентному середовищі, бути здатними до неперервної самоосвіти, самоудосконалення, розвитку професійної кваліфікації, пошуку і реалізації нових, ефективних форм організації професійної освіти та професійної діяльності. Такі вимоги актуалізують потребу самоорганізації суб'єктів освіти як інваріанту цілісного процесу організації професійної освіти і професійної діяльності.

Створення умов для професійного саморозвитку й самовдосконалення педагогічних працівників задекларовано у державних документах, зокрема Національній доктрині розвитку освіти України в XXI столітті, Державній національній програмі «Освіта» (Україна XXI століття), законах України «Про освіту», «Про вищу освіту», Наказі МОН № 665 від 01 червня 2013 року «Про затвердження кваліфікаційних характеристик професій (посад) педагогічних та науково-педагогічних працівників навчальних закладів».

Самоорганізація розглядається у зв'язку з різними аспектами професійної діяльності, серед яких: формування навичок здійснення професійної діяльності, організація самостійної роботи студентів, формування й удосконалення самоосвітньої діяльності, самовиховання, самореалізація особистості в діяльності (О. Демченко, І. Донченко, А. Марченко, І. Ральникова, Т. Новаченко та ін.). Проблеми самоорганізації досліджуються у соціології (зокрема, Л.Бевзенко, В.Василькова, І.Пригожин). Названі автори розглядають самоорганізацію як утворення та розвиток керованих «зсередини» підсистем, різних за напрямками діяльності та тривалістю існування у часі. В.Бабинцева, В.Литвинович, Т.Морозова, В.Овчинникова досліджують соціальну самоорганізацію студентства.

А. Марченко робить спробу виявити механізми соціальної самоорганізації студентів, її основні форми, сфери та наслідки, а також чинники соціального престижу соціальної самоорганізації студентів в університетському середовищі, які, зокрема, поділяє на зовнішні й внутрішні, об'єктивні й суб'єктивні, основні й додаткові. До зовнішніх чинників автор відносить політичну ситуацію в країні (наявність

політичних свобод, ступінь стабільності політичної системи) та політичну ситуацію в світі (студентська активність, часто протесаного характеру, в різних країнах). Внутрішні чинники студентської самоорганізації – політика університету (орієнтація на розвиток студентської активності та самоорганізації, дотримання прав і свобод студентів тощо), попередній досвід студентської самоорганізації в університеті. Усі вказані чинники за своєю природою є відносно об'єктивними; до суб'єктивних належать індивідуальні настрої студентів, їх ставлення до окремих студентських організацій та самоорганізації загалом. До обох видів чинників впливу на студентську самоорганізацію належать ресурси, які надаються учасникам студентських об'єднаннях (інформаційні, фінансові, соціальні тощо).

Попри це, актуальність проблеми самоорганізації навчально-професійної діяльності засвідчують і результати аналізу психолого-педагогічних досліджень, практики студентів. Серед самоорганізаційних умінь, брак яких у себе визначають респонденти, недостатнє володіння раціональними прийомами і способами самоорганізації діяльності, невміння розподіляти час, відокремлювати головне від другорядного, нездатність делегувати завдання і т.п. З огляду на актуальність проблеми ставимо за мету з"ясувати основні характеристики та окреслити окремі аспекти самоорганізації навчально-професійної діяльності майбутнього викладача.

Самоорганізація діяльності – складний і тривалий процес послідовного вирішення постійно ускладнюваних життєвих ситуацій.

Ідеї самоорганізації у педагогіці застосовуються для осмислення педагогічних явищ, проектування і побудування моделей педагогічних систем, а також застосування в контексті ідеї управління, виховання і предметного навчання, розвитку методичної підготовки майбутніх педагогів.

Ідея пріоритетної ролі особистісних структур свідомості базується на синергетичному тлумаченні феномена самореалізації, що розуміється як здатність системи до самоперетворення в нову якість.

На думку С.В.Кульневича, педагогічна самоорганізація – це здатність вчителя до "самовирощування" своїх внутрішніх ресурсів – особистісних структур свідомості, що надають гуманний смисл його діяльності. Внутрішні ресурси потребують деякої зовнішньої ініціативи. У цьому зв'язку важливо підкреслити одне з методологічних положень синергетики – в педагогічній діяльності завжди враховувати рівні об'єкта управління. Для прикладу, в організації процесу навчання в закладі освіти варто враховувати вплив таких параметрів, як рівень професійної підготовки викладачів; матеріально-технічне забезпечення навчально-виховного процесу закладу; досвід попередньої підготовки суб'єктів навчання, їх дисциплінованість та організованість та ін.

Це зовнішні чинники, які в різний час можуть мати різне значення, тому це змінні величини, що ускладнює завдання управління процесом освіти. Отже, відбувається процес організації, що пов'язаний із діями зовнішніх факторів у відношенні до процесу освіти.

При самоорганізації впорядковані зміни системи викликаються внутрішніми силами й факторами.

Дослідники Я. Ільїнська, Н. Дуднік, І. Ральникова [1; 2; 4] розглядають самоорганізацію професійної діяльності як діяльність особистості, спонукувану та скеровувану цілями самокерування і саморегулювання своєї професійно значущої праці, яка здійснюється як система інтелектуальних дій, спрямованих на вирішення завдань самостійної організації й здійснення своєї праці; здатність с особистості самостійно визначати мету та першочергові завдання, організовувати їх поетапне вирішення, контролювати цей процес та аналізувати одержані результати з метою подальшого розвитку, вдосконалення професійно необхідних рис характеру та здібностей для підвищення рівня професіоналізму майбутнього вчителя.

Подаючи самоорганізацію як один із компонентів професійно-особистісного саморозвитку особистості студента, вчителя, викладача, дослідники вказують на свідомий характер цього явища: особистість усвідомлює внутрішню мету діяльності, здійснюється взаємоузгодження та саморегуляція різних компонентів особистості як системи, відбувається усвідомлення, облік і вироблення ставлення до зовнішніх цілей і впливів, у результаті чого вони можуть набути або не набути внутрішньої значущості для особистості, а також здійснюється вибір особистістю подальшої поведінки, з огляду на ступінь важливості для неї внутрішніх і зовнішніх цілей, вибір ступеня активності та відповідних практичних дій для реалізації цих цілей.

Стверджуючи, що самоорганізація особистості опосередковується її психологічними характеристиками як суб'єкта та властивою людській психіці здатністю до рефлексування І. Ральникова розглядає самоорганізацію в контексті рефлексивного проектування життєвих перспектив особистості. Концепція рефлексивного проектування життєвих перспектив особистості подається дослідницею як самоорганізація становлення життєвих перспектив, часу, способів, можливостей і умов для самореалізації їх у майбутньому. У цьому зв'язку людина продумує конкретні події та їх послідовність, часові інтервали та способи самореалізації. Проектуються також результати, отримувані на кожному етапі життєвого шляху, які порівнюються із взірцем. За необхідності відбувається корекція проектування з метою наближення його результату до бажаного взірця [4, с. 105-106].

Суттєвими ознаками самоорганізації дослідники визначають такі: співвіднесеність засвоєних знань зі ставленням особистості до себе і до оточуючих, регуляція навчально-практичних дій, доцільності

самовиявлення у навчально-практичній діяльності; оцінка, контроль, коректування майбутнього вчителя як особистості й суб'єкта діяльності.

Ще в процесі навчання у вищому навчальному закладі майбутньому педагогові слід виявити закономірності самовдосконалення, самокорекції й самоорганізації діяльності з урахуванням внутрішніх вимог – власних інтересів, потреб, бажань, прагнень, здібностей та можливостей, а також зовнішніх, які висуває до його особистості професія та суспільство.

Якості особистості можуть сприяти або протидіяти розв'язанню професійних завдань. Тому особливої актуальності набуває свідоме й емоційно позитивне ставлення майбутніх викладачів до професійної діяльності. Важливими шляхами професійного саморозвитку майбутнього викладача вищого навчального закладу є навчально-професійна діяльність (оволодіння досягненнями наук), самоосвітня діяльність, самовиховна діяльність, розвиток професійної самосвідомості, результативність яких визначається умінням самоорганізації студентами визначених видів діяльності.

Самоорганізація викладача виконує функцію активної діяльності. Гіпотетично можливо виділити такі етапи формування здатності особистості до самоорганізації діяльності. На стадії *адаптації* відбувається становлення організаційних умінь: студенти не спроможні виокремити причини невдач, прорахунків під час виконання різних завдань. Самооцінка є або завищеною, або заниженою. Студенти відчувають труднощі в самоорганізації або вважають, що краще працювати під керівництвом викладача. У них формуються навички самоусвідомлення, відбувається розвиток рефлексивних умінь, формування альтернативних способів вирішення педагогічних завдань. На цьому етапі студенти створюють і випробовують різні моделі організації навчальної та позанавчальної діяльності.

На стадії *диференціації* відбувається прояв індивідуальної неповторності, стилю самоорганізаційної діяльності, яка визначає рівень розвитку в конкретного студента таких якостей, як рефлективність, критичність, організованість. Формуються навички саморегуляції навчально-практичної діяльності, вміння прогнозувати результати власної діяльності.

Стадія *індивідуалізації* в розвитку умінь самоорганізації діяльності студентів характеризується адекватною самооцінкою, стійкими навичками організації власної діяльності та самокерування. Стадія індивідуалізації відображає актуалізацію здатності студентів до самостійної постановки й професійного вирішення теоретичних і практичних завдань, авторський стиль моделювання й організації педагогічної діяльності.

Стадія стійкої самоорганізації відображає адекватну самооцінку студента, високий рівень його самоорганізації та самокерування. На цій стадії розвитку самоорганізаційних умінь відбувається самоаналіз

навчально-професійних та життєвих завдань, простежується чітка організація власної діяльності, раціональний розподіл життєвих сил та часу, актуалізується потреба в подальшому саморозвитку.

Таким чином, самоорганізація навчально-професійної діяльності є цілісним динамічним утворенням особистості, яке ґрунтується на педагогічній рефлексії, професійних знаннях, самоуправлінні власною діяльністю й спрямоване на професійне самовдосконалення майбутнього викладача й ефективної професійної діяльності. Удосконалення самоорганізаційних умінь відбувається поетапно й визначається низкою зовнішніх та внутрішніх чинників впливу.

Список використаних джерел

1. Дуднік Н. Уміння професійної самоорганізації як засіб підвищення адаптованості першокурсників до умов навчання у вищій школі / Дуднік Н. // Вісник Львівського університету. Серія педагогічна. – 2009. – Вип. 25. Ч. 4. – С. 81-88.

2. Ильинская Я.А. Самоорганизация студентов в системе дополнительного непрерывного образования / Ильинская Я.А. [Електронний ресурс] // Вестник МГОУ: электронный журнал. – 2013. - № 1. – Режим доступу: www.evestnik-mgou.ru

3. Некрасова С.М. Готовність педагога до професійного саморозвитку: сутність, структура, проблеми дослідження / Некрасова С.М. // Науковий вісник Мелітопольського університету. Серія "Педагогіка". – Режим доступу: http://lib.mdpu.org.ua/nvsp/articles/2010/28_05.pdf

4. Ральникова И. А. Рефлексивное автопроектирование как технология самоорганизации в контексте становлення и преобразования жизненных перспектив личности / Ральникова И. А. // Сибирский психологический журнал. – 2009. – № 33. – С. 104-107.

І.Д.Сахневич, *кандидат педагогічних наук, доцент,*
декан факультету мистецтв та менеджменту
(Житомирський інститут культури і мистецтв
Національної академії керівних кадрів культури і мистецтв)

ГАРМОНІЙНЕ ВИХОВАННЯ ОСОБИСТОСТІ СТУДЕНТА У ВИЩОМУ НАВЧАЛЬНОМУ ЗАКЛАДІ

З давніх-давен філософи, педагоги обстоюють ідею всебічного гармонійного виховання особистості. Всебічне виховання передбачає формування в людині відповідних моральних, розумових, трудових, фізичних і естетичних якостей. Гармонійне виховання має забезпечувати єдність, діалектичний взаємозв'язок, взаємозбагачення, гармонію зазначених складових виховання. Виховання юнаків і дівчат, становлення їхніх ціннісних орієнтацій і життєвих смислів стає стратегічною метою освітнього процесу вищої школи [1, с. 405].

Метою статті **є** висвітлення питань, пов'язаних із проблемами всебічного гармонійного виховання особистості студента, та визначення

основних шляхів удосконалення виховної роботи у вищих навчальних закладах.

Термін "виховання" походить від слова "ховати" в розумінні оберігати, убезпечити від небажаного впливу. Може виникнути питання, а від чого потрібно (і чи потрібно) оберігати молоду людину, у якої за плечима 17-18 років родинного й шкільного виховання? На початку 90-х років минулого століття на хвилі загального піднесення й стрімкої демократизації суспільного життя у багатьох ВНЗ, відмовляючись від системи комуністичного виховання, яке у більшості своїх положень дійсно не відповідало інтересам людини й суспільства, у незалежній державі ліквідували виховну систему взагалі, мотивуючи це тим, що, мовляв, студенти – дорослі люди і в демократичному суспільстві вони мають право на вільне самовизначення, вибір поведінки, дотримання моральних норм. Але вже перші роки такого стану показали, що юну, малодосвідчену, психо-емоційно нестійку особистість є від чого "ховати", оберігати і захищати: від пияцтва, наркоманії, злодійства, моральної розбещеності, згубного впливу потужних потоків бруду і сміття окремих засобів масової інформації, особливо телебачення. І нині назва "вищий навчальний заклад" недостатньо відображає своє функціональне призначення. Заклад вищої освіти – це установа, метою якої є продовження едукації молодої людини: виховання, формування, становлення, розвитку, навчання. Термін "едукація" означає "виведення", "вирощення" (лат. educate від exduco – "виводжу"), тобто виховання всебічно розвиненої, гармонійної особистості, "виведення" її на високий загальнолюдський культурний рівень, соціалізацію у якісно нових умовах [2, с. 412].

Видатний український педагог В.О. Сухомлинський у своїй ґрунтовній праці "Проблеми виховання всебічно розвиненої особистості" писав: "Процес виховання всебічно розвиненої, гармонійної особистості полягає в тому, що, дбаючи про досконалість кожної грані, сторони, риси людини, вихователь одночасно ніколи не випускає з поля зору ту обставину, що гармонія всіх людських граней, сторін, рис визначається чимось провідним, основним. Жива людська плоть і кров усебічно розвиненої людини втілює в собі повноту й гармонію сил, здібностей, пристрастей, потреб, у якій вихователь бачить такі сторони, риси, грані, як моральну, ідейну, громадянську, розумову, творчу, трудову, естетичну, емоційну, фізичну досконалість. Провідним, визначальним компонентом у цій гармонії є моральність" [3].

В останні три століття у цивілізованих країнах тривала освітньо-дидактична революція. У системі едукації людини основні зусилля (соціально-педагогічні й економічні) спрямовувалися на розв’язання освітніх завдань. У результаті виник розрив, суперечність між високим рівнем розумового і морально-духовного виховання. Головна вада педагогіки попереднього періоду полягає в тому, що освіта, оволодіння

великим обсягом наукових знань випереджували і нині випереджають рівень вихованості особистості. Цей перекіс таїть у собі загрозу прогресивному поступальному розвитку людства, існуванню цивілізації. Завдання полягає в усуненні цієї вади, у зміні пріоритетів: виховання, педагогіка, науки про людину мають стати визначальними чинниками людської діяльності.

Сучасний український ідеал виховання – всебічно, гармонійно розвинена особистість, національно свідома й соціально активна, людина з високою громадянською відповідальністю, з глибокими духовними, громадянськими, патріотичними почуттями, здатна до неперервного розвитку і вдосконалення [4; 5].

Для нинішньої української системи виховання потрібний тривалий час і напружена робота, аби остаточно сформувати національний виховний ідеал XXI ст., усвідомити його сутність і втілити в життя. Але, безперечно, національне виховання нині має пронизувати всі аспекти навчально-виховної роботи вищого навчального закладу.

У системі професійної підготовки фахівців у вищих навчальних закладах має продовжуватися процес реалізації вимог програми виховання всебічно розвиненої особистості. У виховній роботі зі студентською молоддю варто використовувати різні форми: безпосередню навчальну, виробничу діяльність, участь у громадських справах, поводження у побуті. Треба зважати на дієвість і впливовість великого спектра форм діяльності, які сприяють формуванню всебічно розвиненої особистості. Це навчальні заняття (лекції, семінари, практичні заняття), практика, наукові гуртки, творчі студії, екскурсії, походи, різноманітні форми і види суспільно корисної праці та ін. Тут відбувається виховний вплив на свідомість і волю студентів, з одного боку, через зміст навчального матеріалу, з іншого – через організацію студентів на навчальну працю і передусім через морально-духовний потенціал викладача.

"У вихованні, – писав К.Д. Ушинський, — все повинно базуватися на особі вихователя, тому що виховна сила виливається тільки з живого джерела людської особистості. Ніякі статути і програми, ніякий штучний організм закладу, хоч би як хитро він був придуманий, не може замінити особистості в справі виховання". Висока культура мислення, спілкування, мовлення, поведінки, зовнішності, жести, міміка, темп і ритм роботи, володіння основами психотехніки, морально-духовні цінності, інтелігентність та багато іншого – це той духовний капітал педагога, який є живильним джерелом виховання студентів [6, с. 134].

Особистість виховується особистістю – "золоте" правило, яке найбільшою мірою стосується педагога. Професійна компетентність, майстерність, морально-духовна зрілість – три складники, що перетворюють працю педагога на місію його життя. Це потребує безперервного розвитку в організаторському, комунікативному,

світоглядно-пізнавальному й духовно-ціннісному напрямах. Організовуючи навчальну діяльність, педагог має внутрішньо проектувати її на процес формування особистості з погляду завдань усебічного, гармонійного виховання: якою мірою навчальний матеріал сприятиме формуванню наукового світогляду студентів; яким чином спеціально організована пізнавальна діяльність студентів впливатиме на їх інтелектуальний розвиток, чи допоможе вона оволодінню методами самостійної пізнавальної праці; як виучуваний навчальний матеріал сприятиме становленню професіоналізму майбутнього фахівця; як впливатиме зміст навчального матеріалу на формування почуттів, переконань, естетичних смаків, морально-духовних цінностей та ін. [1, с. 269].

Студентська молодь – значний прошарок нашого суспільства, його соціально-економічний і духовний потенціал. Вік юності характеризується найбільш сприятливими умовами для психологічного, біологічного і соціального розвитку. В цей період найвища швидкість пам'яті, реакції, пластичності у формуванні навичок. В особистості на цьому етапі домінантним є становлення характеру та інтелекту. Активно розвиваються морально-ціннісні й естетичні почуття. Швидко освоюються соціальні ролі дорослого. Формуються і закріплюються схильності й інтереси. Визначаються життєві цілі й прагнення. Посилюється усвідомленість, об'єктивна позитивізація мотивів поведінки. Формуються і зміцнюються позитивні особистісні риси – відповідальність, почуття обов'язку, цілеспрямованість, наполегливість, самостійність, уміння регулювати свої почуття, бажання, схильності. Основною соціальною детермінантою, що визначає морально-духовне зростання молодої людини, є її діяльність. Професійно-пізнавальна діяльність стає провідною для молоді, яка навчається у вищих навчальних закладах. Саме вона має бути джерелом розвитку морально досконалої особистості [5; 6; 7].

Досягнення мети виховання можливе лише за умови комплексного підходу і залучення до цієї роботи всього професорсько-викладацького складу вищих навчальних закладів, адміністрації, органів студентського самоврядування та громадських об'єднань студентської молоді. Організація виховної роботи здійснюється за допомогою ректорату, кафедри, куратора, викладача, студентського самоврядування й активності самого студента, що, в свою чергу, формує багатогранну, цілісну, всебічно розвинену особистість.

Ректорат у своїй діяльності базується на таких принципах, як: системність процесу виховання; безперервність і спадкоємність у вихованні; єдність історичного, національного та загальнолюдського у вихованні; розвиток національної свідомості, прищеплення любові до свого народу, поваги до його культури, традицій, звичаїв, а також поваги до культури інших народів, оволодіння цінностями української та світової культури в усіх сферах життєдіяльності; гуманітаризація, гуманізація

виховання; єдність навчання та виховання; співробітництво, партнерство, взаємодія між викладачем і студентом, що сприяє поглибленому процесу навчання, перетворенню студента в активного суб'єкта навчання та виховання; індивідуалізація виховного процесу – діалектичне поєднання індивідуальних і колективних форм.

Переорієнтація з безпосереднього колективного впливу на індивідуальні форми виховної роботи; інтеграція традиційних і нових форм виховної роботи; гармонізація родинного та суспільного виховання, що базується на поєднанні й координації виховних зусиль родини та ВНЗ; формування творчої активності, самодіяльності студентської молоді, що проявляється в поєднанні педагогічної майстерності з ініціативою та самодіяльністю студентів, у ствердженні життєвого оптимізму та розвитку навичок позитивного мислення; активізація студентського самоврядування; формування в усіх підрозділах і структурах ВНЗ особливого мікроклімату теплоти й довіри, доброзичливості та взаєморозуміння, співробітництва та взаємодопомоги, спрямованих на створення внутрішньої єдності всіх членів колективу та взаємної підтримки один одного на всіх рівнях; системне формування особистості майбутнього фахівця через вплив усіх функціонуючих у ВНЗ структур і підрозділів як у навчальний, так і позанавчальний час; світський характер виховної роботи серед студентської молоді, несумісний з пропагандою насильства, жорстокості, людиноненависницьких теорій.

Кафедра є важливою ланкою реалізації виховного потенціалу ВНЗ. Виховна робота кафедри полягає в наступному: формування професійних якостей сучасного спеціаліста як людини, особистості; проведення професійно-орієнтаційної, інформаційно-просвітницької, культурно-виховної роботи серед студентів, розвиток їх творчих та інтелектуальних здібностей, залучення до різноманітної діяльності за інтересами, участі в культурно-освітній, спортивно-оздоровчій та інших видах діяльності; сприяння роботі рад студентського самоврядування факультетів, гуртожитків; навчального закладу в цілому; безпосередня участь у реалізації заходів, що проводяться ректоратом, на факультетах, у гуртожитках, клубах; організація роботи наставників академічних груп студентів (участь у навчально-виховних і громадських, культурно-освітніх і культурно-виховних заходах у групі; робота з активом академічної групи, індивідуальна виховна робота зі студентами групи; студентами, які проживають у гуртожитках та ін.).

Куратор (тьютор, наставник) академічної групи є суб'єктом виховної роботи. Завдання роботи куратора: професійна, соціально-психологічна і дидактична адаптація студентів; формування у студентів високої свідомості та активності; розвиток у студентів творчого мислення, уміння об'єктивно оцінювати явища суспільного життя, аргументовано вести діалог, відстоювати свої переконання; спонукання студентів на виконання

конкретних завдань та досягнення поставленої мети; за необхідності корекція індивідуальних рис характеру студентів; проведення профілактичної роботи з попередження негативних проявів поведінки студентів; прищеплення студентам поваги до історії та традицій ВНЗ, виховання у них відповідальності за виконання своїх обов'язків і результати навчання, за розпорядок в університеті, у гуртожитку; спонукання студентів до самовдосконалення; підготовка висококваліфікованих спеціалістів, здатних уміло застосовувати у своїй роботі засвоєні знання, підтримувати в колективі моральний клімат, організованість та правопорядок.

Куратор академічної групи разом зі студентами складає план виховної роботи на навчальний рік, який затверджує декан факультету чи його заступник із виховної роботи. Цей план узгоджується з проректором з виховної роботи ВНЗ та радою факультету. План організаційно-виховної роботи куратора академічної групи передбачає: знайомство куратора зі студентами академічної групи, виявлення їх інтересів, запитів (перший курс); проведення зустрічей зі студентами групи, індивідуальних бесід, зборів групи щодо якісного навчання; ознайомлення з правами й обов’язками студентів; ознайомлення студентів з «Правилами внутрішнього розпорядку» у ВНЗ, умовами проживання в гуртожитках, вимогами Статуту ВНЗ; організацію виховної роботи серед студентів групи, які проживають у гуртожитках; організацію та проведення зустрічей студентів академічної групи з державними діячами, ветеранами праці, Великої Вітчизняної війни, працівниками культури і мистецтва, правоохоронних органів, органів охорони здоров’я; відвідування студентами музеїв, театрів, естрадно-концертних програм, художніх виставок, екскурсій.

У своїй роботі куратор використовує такі форми: організаційні (групова, індивідуальна); пізнавальні (вікторина, аукціон, диспут, конкурс, конференція та ін.); морального виховання (круглий стіл, акція милосердя, літературно-музикальний вечір, день кафедри, факультету).

Результатом виховної діяльності куратора повинен бути високий рівень вихованості студентів. Під вихованістю в педагогічному розумінні мають на увазі комплексну властивість особистості, яка характеризується наявністю і рівнем сформованості в неї суспільно значущих якостей, що відображають мету виховання.

Студентське самоврядування у вищих навчальних закладах є складовою демократизації вищої школи, важливим фактором розвитку і модернізації суспільства, виявлення потенційних лідерів, вироблення у них навичок управлінської та організаторської роботи з колективом, формування майбутньої еліти нації. Опора на ініціативу, активну життєву позицію, ціннісні орієнтації студентства є реальним показником цивілізованості суспільства, утвердження в ньому демократичних начал.

Запровадження студентського самоврядування у вищих навчальних закладах є конкретною реалізацією громадянських прав студентів, формування у них почуття відповідальності, вміння вирішувати соціальні, економічні та культурно-освітні проблеми. Водночас студентське самоврядування є дієвою формою самовиховання.

Значне місце в системі формування всебічно розвиненої особистості студента мають займати позааудиторні форми виховання: діяльність наукових гуртків, творчих студій, конференцій, дискусійних клубів, зустрічей з письменниками, художниками, акторами та ін.

Отже, організація виховної роботи у вищих навчальних закладах щодо всебічного гармонійного виховання студентської молоді потребує постійного вдосконалення, пошуку і приведення в дію нових форм впливу на студентів, відпрацювання нових методик. Разом з тим, потрібно активізувати традиційні види діяльності, збереження досягнень минулого. Випускники вищого навчального закладу мають бути не просто знаючими спеціалістами, а людьми творчими, духовно багатими із демократичним світобаченням.

Список використаних джерел

1. Бех І. Д. Виховання особистості : підруч. [для студ. вищ. навч. закл.] / І. Д. Бех. – К. : Либідь, 2008. – 848 с.
2. Кузьмінський А.І. Педагогіка вищої школи: навч. посібник / Кузьмінський А.І. – К.: Знання, 2005. – 486 с.
3. Сухомлинський В.О. Проблеми виховання всебічно розвиненої особистості / Сухомлинський В.О. // Вибрані твори: в 5 т. — Т. 1. — К., 1976.
4. Ушинський К. Д. Твори: в 6 т. / Ушинський К. Д. – К.: Рад. школа, 1952. – Т. 1. – С. 134.
5. Винославська О. В. Психологія: навч. посіб. для студ. вузів / ред. О. В. Винославська. – К.: ІНКОС, 2005. – 352 с.
6. Психологія: підручник / Ю.А.Трофімов, В.В. Рибалка, П.А. Гончарук та ін.; за ред. Ю.Л. Трофімова. – [3-тє вид., стереотип.]. – К.: Либідь, 2001. – 560 с.
7. Вітвицька С. С. Основи педагогіки вищої школи: метод. посіб. для студ. магістратури. – К.: Центр навч. літератури, 2003. – 316 с.
8. Закон України «Про вищу освіту» // Освіта в Україні. Нормативна база. – К.: КНТ, 2002. – С.40 – 93.

***Богач Тетяна**, магістрант ННІ педагогіки;*
***М. В. Левківський,** доктор педагогічних наук, професор*
(Житомирський державний університет імені Івана Франка)

ФОРМУВАННЯ ГУМАНІСТИЧНИХ ВЗАЄМИН ДІТЕЙ З ДИТЯЧИХ БУДИНКІВ У ПОЗАУРОЧНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ

На сучасному етапі становлення правової демократичної держави та інтеграції України до загальноєвропейського співтовариства дедалі більшої

гостроти набуває проблема відтворення в суспільстві духовної, високоморальної особистості – творця власного майбутнього, гуманіста, громадянина-патріота України.

Це знайшло втілення у державних національних програмах “Освіта” (“Україна XXI століття”), “Діти України”; законах України “Про освіту”, “Про загальну середню освіту”; “Концепції виховання особистості в умовах розвитку української державності”, “Концепції громадянського виховання”; у Наказі президента України “Про заходи щодо розвитку духовності, захисту моралі та формування здорового способу життя громадян”; “Національній доктрині розвитку освіти України у XXI столітті”. Тому особливо актуальним стає аналіз процесів свідомого розвитку особистості й передусім виховання її гуманістичного ідеалу, який має забезпечити сходження особистості до своєї індивідуальності, здійснення життєвого самовизначення.

У зв’язку з цим педагоги та науковці прагнуть перейти від нормативних до ціннісних механізмів моральної регуляції, розробити оптимальні технології виховання, культивуючи людяність, милосердя, толерантність, доброту на основі принципів гуманізму, свободи, демократії. Наукові підходи до виховання гуманної особистості в сучасних умовах розроблені в дослідженнях І.Беха, В.Білоусової, М.Боришевського, С.Гончаренка, В.Дубровського, І.Дуранова, Г.Жирської, О.Кононко, В.Кузя, Ю.Мальованого, О.Столяренко, Ю.Танюхіна, К.Чорної, Т.Шингірей та ін.

Сутність ідеалу виховання, його конкретно-історичний характер, ознаки прояву висвітлено в дослідженнях Ю.Войцеховського, А.Горфункеля, В.Ільїна; Е.Фромма; Р.Аперсяна, Г.Ващенка, А.Гусейнова, О.Дубко, М.Рибнікова, В.Соболєва, М.Судакова, В.Сухомлинського, О.Целікової. Зміст і методи виховання ідеалу школярів різних вікових груп аналізувались у працях Л.Архангельського, Н.Іванової, С.Іконнікової, О.Кнехт, І.Лісовської, Г.Локарєвої, Н.Невярович, К.Сивкова.

Істотним є те, що гуманістична мораль стає надбанням особистості не лише в процесі навчання, а й у позаурочній діяльності. У цій сфері створюються умови для власного розвитку на основі вільного вибору найбільш притаманного типу та різновиду діяльності, яка має неформальний характер. Утім, останнім часом, як свідчить практика, надмірно використовувані розважальні форми позакласної діяльності значно знижують можливості позитивного розвитку школярів, залучення вихованців до гуманістичних цінностей і цим обмежують її виховний потенціал.

Гуманістичне виховання, на думку В.Сухомлинського, починається з перших кроків свідомого життя дитини, до того, як вона зможе осмислити те, що доброта людини – це вершина моральності та культури спілкування її з навколишнім світом. Уже в дошкільному та молодшому шкільному віці слід розкривати перед дітьми загальнолюдські форми гуманних взаємин, їх азбуку, оскільки в цьому віці діти піддаються емоційним впливам.

Специфіка виховання загальнолюдських цінностей у педагогічній спадщині В. Сухомлинського полягала в постійній орієнтації на розвиток емоційної сфери особистості. Вся система в Павлиській школі базувалася на створенні позитивних емоційних відносин у педагогічному колективі, встановленні тісних емоційних контактів з учнями, на філософському осмислені ними суті людського життя. В доступній для учнів формі подавалися найкращі зразки моральної поведінки, формувалися моральні погляди та переконання [1, с.11-12].

Крім зазначених аспектів гуманізації навчання і виховання у спадщині В.О.Сухомлинського, виділяють й наступні:

- гуманізм взаємин у колективі, між вихователем і вихованцем, між старшими і дітьми, який тримається на їхній духовній спільності;
- утвердження людини найвищою соціальною цінністю;
- виховання у дітей моральної культури, загальнолюдських норм поведінки;
- уміння педагога цінувати дитячу довіру, оберігати беззахисність дитини, бути для неї прикладом добра і справедливості;
- милосердя тощо [2, с.59].

А.Макаренко вважав, що не слід «наклеювати ярлик» на дітей: «складна дитина», «важкий підліток», «поганий характер», «педагогічно занедбаний» і т. ін. [3, с.118-119]. Таку «славу» необхідно спиняти всіма можливими засобами.

Разом із повагою до вихованця має пред'являтися висока вимогливість (якість, прямота, категоричність, посильність, міра вимогливості – ознаки вимогливості). Мудрість гуманної педагогіки він вбачав у співвідношенні вимогливості та віри в людину.

Педагог вважав: «Організація вимогливості до виховання не буде складною, якщо ми будемо переконані, що ця позиція правильна» [4, с.58]. Гуманістична педагогіка А.Макаренка виступає проти підозри, недовіри, крику, образливої посмішки, зауважень нетактовного характеру. Він закликав до гуманного «проектування особи людини», до складання програми людського характеру за законами краси, щастя, основою яких є розумна, цікава діяльність вихованців, їхнє спілкування, а не голе моралізування.

Для гуманістичної педагогіки А.Макаренка також характерний принцип активної цілеспрямованості. Щоб правильно обрати мету виховання для конкретної дитини, засоби виховання, зміст виховання, видатний педагог застерігає від ряду педагогічних помилок, які можуть зруйнувати ідею гуманістичної педагогіки. Насамперед це таке:

- не слід захоплюватися якимсь одним методом виховання, універсалізувати його;
- не слід використовувати методи ізольовано один від одного;

- не слід розглядати той чи інший метод тільки як негативний чи позитивний, оскільки, на думку А.Макаренка, немає ані хороших, ані негативних методів, а є конкретна дитина, конкретна педагогічна ситуація, конкретні умови життя.

Ці та інші положення педагогічної спадщини А.Макаренка, В.Сухомлинського покладено в основу гуманістичної педагогіки сьогодення.

Отже, аналіз психолого-педагогічної літератури з проблем гуманістичних взаємин засвідчує про недостатню розробленість у ній процесу формування гуманістичних цінностей з позиції сучасної концепції виховання. По суті, немає досліджень, у яких були б розкриті сутність, зміст, структура гуманістичних цінностей у молодших школярів; організація гуманістичного досвіду дітей дитячих будинків у процесі гуманізації оточуючого соціального середовища; не до кінця вивчені й досліджені виховні можливості українських національних традицій у формуванні гуманістичних цінностей у вихованців дитячих будинків, вплив гуманістично-спрямованої доброчинної діяльності, яка б спонукала дітей до доброчинних учинків тощо.

Список використаних джерел

1. Асташова Н.А. Концептуальные основы педагогической аксиологии / Н.А.Асташова // Педагогика. – 2010. – № 8. – С. 8-13.

2. Гуменюк В.С. Національна самосвідомість школярів та перспективи її розвитку / Гуменюк В.С. // Рідна школа. – 2010. – №2. – С.59-61.

3. Ігнатенко П.Р. Аксіологія виховання: від термінології до постановки проблем / П.Р.Ігнатенко // Педагогіка і психологія. – 2009. – №1 (14). – С.118-123.

4. Кравець В.В. Формування гуманістичного ідеалу – умова всебічного розвитку особистості студента / Кравець В.В. // Всебічний розвиток особистості студента: матеріали наук.-практ. конф. / за ред. акад. АПНУ Д.О.Тхоржевського. – Ірпінь, 2001. – С. 58-64.

***І.І.Бойко**, кандидат психологічних наук, доцент,*
завідувач кафедри психології Житомирського ОІППО

ПРОФЕСІОГЕНЕЗ: ПРОФЕСІЙНА ІДЕНТИЧНІСТЬ ТА ПСИХОЛОГІЧНИЙ СУПРОВІД ПРОФЕСІЙНОГО СТАНОВЛЕННЯ ОСОБИСТОСТІ СТУДЕНТА В УМОВАХ ВУЗІВСЬКОЇ ОСВІТИ

Завершальний етап навчання у вузі та в період післявузівської адаптації є доленосним у професійній біографії й у більшості випадків пов’язаний із переживанням кризи випускника, від результату якого залежить професійний вибір, що визначає шлях людини в рамках чи поза отриманою спеціальністю. За існуючою психологічною типологією криз ця криза відноситься до категорії нормативних, успішний вихід із яких означає перехід на наступну стадію розвитку (Е.Ф. Зеєр, Е.А. Климов, Н.С. Пряжников, Ю.П. Поваренко,

Д. Сьюпер, Е.Е. Симанюк, А.Р.Фонарев та ін.). Дослідження кризи не може бути проведено без аналізу ідентичності професіонала, оскільки, за визначенням Е. Еріксона, будь-яка криза становлення особистості пов'язана з руйнуванням колишньої ідентичності та формуванням нової (Еріксон, 2006). Однак при дослідженні професійних криз проблема їх взаємозв'язку з професійною ідентичністю досі практично не розглядалася.

У відомих роботах зарубіжних і вітчизняних психологів професійна ідентичність розглядалася або в контексті формування ідентичності як Я-концепції у студентів у процесі навчання у ВНЗ, або як структурний компонент особистості, або як властивість або показник професійної придатності, або як елемент соціальної ідентичності, або як критерій успішної професіоналізації особистості (Шнейдер, 2004; Завалішина, 2005; Бодров, 2001; Іванова, 2007; Поваренко, 2000). Але безпосередньо з проблемою професійних криз, особливо кризи випускника, професійна ідентичність не пов'язувалася.

Ми розглядаємо ідентифікаційні аспекти професійних криз з позиції концепції соціальної реалізації професіонала (Єрмолаєва О.П., 2009), в якій структура професійної ідентичності представлена трьома компонентами: *інструментальним* (володіння професійним інструментарієм); *індивідуальним* (індивідуальна цінність професії і Я-концепція професіонала) і *соціальним* (відповідність професіонала соціальним запитам щодо якості виконуваної ним професійної діяльності). У контексті перерахованих структурних компонентів ідентичності виникнення кризи професійного становлення випускників вузу можна розглядати як *наслідок розбіжності соціальних вимог до професіонала, індивідуальних домагань і засвоєних у ході навчання знань, умінь і навичок.* Це, на нашу думку, породжує *с*пецифіку дослідження проблеми взаємозв'язку структурних компонентів професійної ідентичності з виникненням, протіканням і подоланням професійної кризи на завершальному етапі навчання і в період первинної адаптації молодого фахівця (1-5 років після закінчення ВНЗ) до професійної діяльності. Тому нашою *метою* є аналіз структурних компонентів професійної ідентичності на етапі кризи випускника і молодого спеціаліста та проблема психологічного супроводу його професіогенезу.

Професійна практика та освітня реформа, яка вже не перший рік здійснюється в Україні, актуалізувала нові вимоги до професійної підготовки фахівців, які пов'язані з необхідністю переосмислення цілей освіти в напрямку від парадигми засвоєння знань, умінь і навичок до створення психолого-педагогічних умов для професійного становлення студентів, які забезпечували б їхню готовність до саморозвитку, особистісної та професійної самореалізації у швидкозмінних умовах.

Наростаючі темпи розвитку нових технологій, інформаційний «вибух» і швидке «старіння» інформації, різке ускладнення, автоматизація та комп'ютеризація виробничих процесів, висока ймовірність виникнення

нестандартних ситуацій у виробничій та соціальній сферах – усе це вимагає від випускника ВНЗ, крім професійних знань, умінь та навичок ще й спеціальних здібностей, умінь і властивостей особистості, що забезпечують йому гнучкість і динамізм професійної поведінки, креативність у професійній діяльності, самостійність у пошуку та освоєнні нової інформації й нового професійного досвіду, а також здатність до прийняття адекватних рішень у нестандартних ситуаціях в умовах дефіциту часу і навички оптимальної взаємодії з іншими учасниками виробничого процесу та спільної професійної діяльності в колективі [5].

Загальновизнано, що ефективність професійної підготовки студентів у дечому детермінована ставленням до обраної професії й походить з уявлень про її цінності, особистої й соціальної значущості. Як зазначають більшість дослідників, у багатьох випускників шкіл при вступі до ВНЗ сформовані професійні переваги, які повинні стати фундаментом для формування професійної ідентичності. Далеко не всі студенти поінформовані про специфіку обраної професії, що стає однією з основних причин криз професійного самовизначення.

Разом із тим, загальновідомі характеристики студентства – формування світогляду, системи цінностей, смислів, самосвідомості, моральності, духовності, пошуки сенсу свого життя, гармонійне поєднання інтелектуальної та соціальної зрілості та ін. – дозволяють розглядати студентський вік як сензитивний період становлення структури професійного самовизначення, розвитку професійної ідентичності.

Звертаючись до вивчення проблеми професійного становлення особистості студента, аналізуючи даний процес, дослідники підкреслюють його складність і багатоетапність. Особливість професійного самовизначення студентів ВНЗ полягає в тому, що етап завершення навчання і перші роки роботи пов'язані з адаптацією особистості до професійної діяльності. У період навчання підвищується рівень обізнаності студентів про майбутню професію, розвиваються професійно важливі якості, формується уявлення про себе як про професіонала. *Ступінь готовності* молодих фахівців активно включатися в професійну діяльність, швидко адаптуватися до її вимог визначається професійною ідентифікацією з представниками професійного середовища. Успішність цього процесу зумовлюється ставленням до обраної професії, уявленням про її цінності, переживанням особистісної значущості, прагненнями до особистісного та професійного успіху. Для розвитку, становлення професійної ідентичності необхідні технологічні та психологічні передумови, такі як *спеціальні знання, а також відповідність між здібностями молодого фахівця і характером професійної діяльності.*

Технологія психологічного супроводу на стадії професійної освіти, наприклад, за допомогою *психологічної служби (ПСВ),* буде різною для різних етапів навчання *у ВНЗ*. На етапі первинної адаптації (перший курс)

завдання ПСВ полягає в наданні допомоги студенту в соціально-психологічній адаптації до нових умов життєдіяльності, тому в технологічну програму цієї роботи входять 1) діагностика готовності до навчально-пізнавальної діяльності, мотивів навчання, ціннісних орієнтацій, соціально психологічних установок; 2) допомога у розвитку навчальних умінь і регуляції своєї життєдіяльності; 3) психологічна підтримка першокурсників у подоланні труднощів самостійного життя і вибудовуванні комфортних взаємин з однокурсниками і педагогами; 4) консультування першокурсників, які розчарувалися в обраній спеціальності; 5) корекція професійного самовизначення при компромісному виборі професії. На відносно благополучному етапі інтенсифікації (другий і третій курси) функції ПСВ зводяться до діагностики особистісного та інтелектуального розвитку, надання допомоги у вирішенні проблем, що виникають у взаєминах з ровесниками та педагогами, а також у суто особистісних відносинах. Відповідно, тут необхідні технології розвиваючої діагностики, психологічного консультування, корекції особистісного та інтелектуального профілів. На етапі ідентифікації (четвертий і п'ятий курси) завдання ПСВ полягають «у фінішній діагностиці професійних здібностей, допомоги в знаходженні професійного поля реалізації себе, підтримці в знаходженні сенсу майбутньої життєдіяльності. Головне – допомогти випускникам професійно самовизначитися і знайти місце роботи.

На думку вчених (Є.П. Кринчик), продуктивний психологічний супровід професійної освіти можливий за умови створення психологічної служби в професійному навчальному закладі та здійсненні моніторингу професійного розвитку. Це повинно стати складовою особистісно орієнтованого соціально-професійного виховання. Важливу роль у процесі професійного становлення відіграє чинник сформованості у людини професійної Я-концепції, від чого також залежить успішність його професійної адаптації. Одним із механізмів формування професійної Я-концепції є професійна ідентифікація. Під психологічною ідентифікацією в теорії соціального навчання розуміється процес встановлення суб'єктом ідентичності між своєю поведінкою і поведінкою об'єкта (особистості або групи), прийнятого суб'єктом у якості зразка [5]. За такого розгляду ідентифікації розуміється, що поведінка зразка служить стимулом для вибору поведінкової реакції суб'єктом: суб'єкт копіює зовнішні форми поведінки «зразка», освоює норми, ідеали, ролі та моральні якості. У проблемі ідентифікації, як підкреслюють науковці, важливий навіть не той факт, до якої соціальної (або професійної) групи належить людина об'єктивно, але з якою групою вона ототожнює себе або прагне ототожнювати [1; 2]. Звертаючись до проблеми професійного становлення студентів, ряд авторів акцентують увагу на тому, що професійна ідентичність є провідною характеристикою професійного розвитку студента,

що свідчить про ступінь прийняття обраної професійної діяльності в якості засобу самореалізації та розвитку, а також про ступінь визнання себе в якості професіонала [2]. У якості основних показників професійної ідентичності (Ю.П. Поваренко) вони виділяють оцінку своїх професійних і навчальних можливостей, задоволеність обраною професією і своїми результатами навчання, прогноз мотиваційних можливостей професії і т.д.

Однак, як відзначають дослідники, специфіка професійної ідентичності студентів починає виявлятися тільки після їх виробничої (психолого-педагогічної) практики, яка стимулює розвиток професійної ідентичності на основі докорінної перебудови ставлення студента до себе як професіонала і до майбутньої професійної діяльності. Емпіричні дані свідчать про те, що тільки на 5-му курсі професійна ідентичність виступає як самостійний регулятор професійного розвитку особистості. Разом з тим, розглядаючи професійну ідентичність як істотний чинник професійного становлення, інші автори зазначають, що ступінь її реалізації залежить від діапазону розвитку професійно важливих якостей і ступеня ідентифікації себе з професією, дистанційованості образу своєї професії від інших, системності або «рихлості» структури ідентичності [5].

У професійному становленні студентів досить істотна роль *уявлень* про майбутню професію. Адаптаційна функція уявлень проявляється у згладжуванні незвичних, несподіваних речей, явищ шляхом введення їх у звичну систему знань. У дослідженні уявлень про професії студентів-психологів показано, що основні елементи професійно-психологічної картини світу виникають у початковий період професійного самовизначення. Структура професійних уявлень складається з уявлень про суб'єкта професійної діяльності (у тому числі в неї входять професійно важливі якості фахівця-психолога), а також з уявлень про зміст діяльності. До «ядерних» відносяться власне предметні уявлення – прообраз результатів діяльності та засобів їх досягнення. Дослідники прийшли до висновку про те, що професійний світогляд студентів-психологів відрізняється внутрішньою суперечливістю, використанням звичайних схем інтерпретації психологічної реальності, стереотипністю [3]. Таким чином, важливу роль у процесі навчання майбутніх фахівців виконує науково-дослідна та практична діяльність, що дозволяє наблизити теорію до практики, що сприяє формуванню базових професійних якостей, які зможуть забезпечити продуктивність і результативність майбутньої діяльності.

Психіка людини активна, тому адаптація не може розглядатися як пасивне пристосування до середовища. Проте розрізняють дві стратегії адаптації. В основі першої (стратегія адаптивної поведінки) лежить домінуюча тенденція до підпорядкування професійної діяльності зовнішнім обставинам у вигляді виконання пред'явлених вимог, правил, норм. У діяльності людина, як правило, керується постулатом економії власних

енергетичних витрат (фізичних, емоційних, інтелектуальних та ін.). При цьому вона користується в основному напрацьованими раніше алгоритмами вирішення професійних завдань, проблем, ситуацій, перетворених на штампи, шаблони, стереотипи. Адаптивна поведінка повинна переважати на етапі входження людини в новий для неї колектив, організацію з усталеними правилами, традиціями. Така стратегія дозволить людині освоїти необхідні алгоритми праці (згідно внутрішніми правилами розпорядку), вписатися в сформовані інформаційні потоки, систему ділових і міжособистісних відносин членів колективу. При адаптивній поведінці людина проходить процес професійної соціалізації, пов'язаний з присвоєнням накопиченого соціального та особистісного досвіду в колективі. Адаптивна поведінка характеризується успішним прийняттям рішень, проявом ініціативи і ясним визначенням власного майбутнього. Поведінка на другій стратегії (стратегія професійного саморозвитку) людина характеризується здатністю вийти за межі безперервного потоку повсякденності, побачити свою працю в цілому і перетворити її в предмет практичного перетворення. Цей прорив дає їй можливість стати господарем становища, сконструювати своє сьогодення і майбутнє. Це дозволяє внутрішньо приймати, усвідомлювати й оцінювати труднощі й протиріччя різних сторін професійної діяльності, самостійно і конструктивно вирішувати їх відповідно до своїх ціннісних орієнтацій, розглядати труднощі як стимул подальшого розвитку.

Для студентів актуальним є уявлення про себе як про майбутнього професіонала, що займає певну соціальну позицію, тому в структурі особистісного самовизначення на перший план виходять соціальне і професійне самовизначення. Так успішність професійної адаптації людини також пов’язана з особливостями формування у неї психічних образів (моделей) як професії в цілому, так і професійної діяльності. Психологічна модель професії включає наступні складові (або субмоделі) [4]:

1) модель професійного середовища (як система образів предмета праці, алгоритму діяльності і т. д.);

2) модель професійної діяльності (як система образів взаємодії суб’єкта праці з професійним середовищем, а також образів цілей, результатів, способів їх досягнення та ін.);

3) модель суб’єкта діяльності (як сукупність образів, що відображають систему властивостей і відносин особистості).

Входження в професію супроводжується інтеріоризацією людиною нормативної (такої, яка склалася у даній культурі або субкультурі) професійної моделі. Інтеріоризація включає наступні етапи: ознайомлення з моделлю через навчання; освоєння моделі через практичну діяльність; ідентифікація себе з моделлю (включаючи усвідомлення виконуваної професійної діяльності як *цінності* в ієрархії мотивів особистості;

відповідність особистих мотивів професійно значущим, а також відповідність особистої й професійної картин світу).

Таким чином, засвоєнню психологічної моделі та входженню в професію буде сприяти активна позиція, наприклад, для студентів-психологів під час запланованих навчальним планом психологічних практик, а також якісний супровід даного виду діяльності досвідченими фахівцями.

З моделями професійного середовища студенти-психологи знайомляться в установах різного типу: дошкільних закладах, школах, гімназіях, коледжах, корекційних і спеціальних школах, оздоровчо-виховних центрах, закладах інтернатного типу, центрах психолого-педагогічної та медико-соціальної допомоги дітям та їх реабілітації. У ході комплексної психолого-педагогічної практики удосконалюються професійні вміння та якості особистості, набуті студентом за період попередніх видів практики. Особливу увагу керівники практики повинні приділяти організації корекційно-розвиваючої діяльності з дітьми, що мають відхилення у фізичному, психічному, педагогічному та соціальному розвитку, оскільки практика передбачає формування у майбутніх фахівців здібностей комплексного і гнучкого застосування психолого-педагогічних знань, умінь і навичок. Новизна її полягає в тому, що студентам необхідно активно ідентифікувати себе з працюючими фахівцями, для цього комплекс завдань практики повинен бути максимально близьким до практичної діяльності практикуючих психологів. У результаті студенти-психологи отримають можливість наблизити свої уявлення про професійну діяльність до середовища її практичного використання, обґрунтувати професійну картину, освоїти професійні ролі.

Вивчення проблеми професійного становлення особистості студента в процесі навчання у ВНЗ свідчить про її складність та багатоаспектність, що в підсумку доводить необхідність системного підходу до визначення її сутності та змісту.

До того ж, оскільки адаптація студентів до умов навчання у вузі ґрунтується не тільки на пасивнопристосувальних, але й на активноперетворювальних зв’язках особистості з навколишнім середовищем, то адаптивно-рольова позиція студента визначається активізацією його творчого пристосувального потенціалу, який проявляється в самостійному пошуку та подальшому застосуванні інноваційних стратегій адаптації. Таким чином, встановлення оптимальної відповідності особистості студента і вимог ВНЗ у ході здійснення властивої їм діяльності дозволяє задовольнити і реалізувати пов’язані з ними значущі цілі, забезпечуючи в той же час відповідність психічної діяльності вимогам навчання. Тому, на нашу думку, вивчення цих ракурсів стає все більш актуальним для теоретичного обґрунтування принципів створення і

застосування програм психологічного супроводу професійного становлення студентів на етапі навчання у ВНЗ.

Список використаних джерел

1. Андреева Г. М. Психология социального познания / Андреева Г. М. – М. : Аспект Пресс, 2005.

2. Гиниатуллина Е.И. Исследование степени сформированности профессиональной идентичности у выпускника ВУЗа (статья) / Гиниатуллина Е.И. // Психология сегодня: теория, образования и практика / отв. ред. А.Л. Журавлев, Е.А. Сергиенко, А.В. Карпов. – М., 2009. – С. 309-313.

3. Донцова А.И. Профессиональные представления студентов-психологов / Донцова А.И., Белокрылова *Г.М.* // Вопр. психологии. – 1999. – № 2. – С. 42–49.

4. Дружилов *С.А.* Профессионалы и профессионализм в новой реальности: психологические механизмы и проблемы формирования / Дружилов *С.А.* // Сибирь. Философия. Образование : альманах СО РАО, ИПК. – Новокузнецк, 2011. – Вып. 5. – С. 50–56.

5. Ермолаева *Е.П.* Преобразующие и идентификационные аспекты профессиогенеза / Ермолаева *Е.П.* // Психол. журн. – 1998. – Т. 19. № 4. – С. 80–87.

Лілія Билина, *магістрант природничого факультету;*
Н.М. Мирончук*, кандидат педагогічних наук, доцент*
(Житомирський державний університет імені Івана Франка)

ОСОБЛИВОСТІ АДАПТАЦІЇ СТУДЕНТІВ ПЕРШОГО КУРСУ МЕДИЧНОГО КОЛЕДЖУ

Проблема адаптації особистості до нових умов життя є надзвичайно актуальною в будь-який період, бо етап вступу до навчального закладу вважається одним із найбільш важких у житті першокурсників.

Дослідженню проблеми адаптації першокурсників до нових умов навчальної діяльності у вищих навчальних закладах освіти присвячено багато праць (Т. Алексєєва, Н. Войтович, С. Гапонова, Л. Долинська, В. Казміренко, І. Кон, Н. Лукашевич, І. Милославова, Н. Пов'якель, Т. Рєзник, В. Седін, О. Селіверстова, Т. Шибутані та ін.). Дослідники виділяють, зокрема, соціально-психологічний, педагогічний та навчально-професійний аспекти адаптації студентів до навчання у вищому навчальному закладі. Узагальнення практичного досвіду викладачів з проблеми адаптації до нових умов навчальної діяльності подають Л. Вяткін, Л. Космогорова, Т. Леонтьєва, Ж. Філіпова та ін.

Аналіз особливостей адаптації студентів-першокурсників, визначення факторів, які порушують процес адаптації (зумовлюють прояви дезадаптації), та таких, що сприяють успішній адаптації особистості є метою нашої статті.

Під адаптацією студента до умов вищого закладу освіти вчені розуміють процес приведення основних параметрів його соціальної та

особистісної характеристик у відповідність до нових умов середовища, виникнення динамічної рівноваги з вимогами навчальної діяльності. Саме у ВНЗ закладаються основи особистих якостей спеціаліста.

З точки зору П.С. Кузнєцова, адаптація – це процес встановлення відповідностей між рівнем актуальних проблем особистості та рівнем їх задоволення [2].

Перший курс – це період соціально-педагогічної адаптації. Процес адаптації студентів першого курсу проходить через пристосування до нової системи навчання, до зміни режиму праці та відпочинку, до входження в новий колектив. Куратор разом із викладачами, що викладають дисципліни, повинен допомогти першокурсникові пристосуватися до умов студентського життя як психологічно, так і соціально.

На думку дослідників, серед факторів, які визначають оптимальний вплив на процес адаптації студентів в якості основного, можна виокремити ставлення до навчання та обраної спеціальності. А тому правильно обрана професія – неодмінна умова успішної адаптації студентів-першокурсників.

Аналізуючи проблему адаптації першокурсників, ми помітили, що ознаками неуспішної адаптації є: зниження працездатності, утома, сонливість, головний біль, домінування пригніченого настрою, вікові рівні тривожності, загальмованість або, навпаки, гіперактивність, яка супроводжується порушенням дисципліни, пропусками занять, відсутністю мотивації навчальної діяльності.

З метою виявлення особливостей адаптації студентів-першокурсників здійснено вивчення адаптаційних процесів у студентів 1-го курсу Бердичівського медичного коледжу. Дослідженням було охоплено 190 студентів першого курсу. У якості основного методу було обрано анонімне анкетування. Результати дослідження адаптації студентів наведено в таблиці.

Таблиця 1

Результати вивчення адаптації першокурсників медичного коледжу

№ з/п	Запитання	Відповідь студентів, абс.
1	Чи не жалкуєте Ви, що стали студентом нашого навчального закладу?	Ні – 150; так – 10; частково – 30.
2	Студентське життя, порівняно зі шкільним …	Більш цікаве – 156; менш цікаве – 20; жодної різниці – 14.
3	Що Вам найбільше запам’яталося за час навчання?	День медика – 42; робота у студентському комітеті – 6; посвята в студенти – 38; лекції – 5;

		доброзичливість викладачів – 12; стипендія – 80; життя у гуртожитку – 7.
4	Що Вам найбільше не сподобалось за час навчання?	Велике навантаження – 26; проблеми у спілкуванні – 14; складний графік навчання – 24; необхідність відпрацьовувати спізнення та відсутність на заняттях – 126.
5	Які стосунки склались у Вашій групі?	Доброзичливі – 168; кожен сам по собі – 13; неприязні – 9; ваш варіант – 0.
6	Що для Вас було найважчим на початковому етапі навчання ?	Звикнути до підвищених вимог до навчання – 142; увійти у колектив – 23; звикнути до нових умов життя – 25.
7	Чи відчуваєте Ви допомогу куратора групи?	Так – 109; ні – 63; частково – 18.
8	Що з перерахованих видів діяльності Вас найбільше цікавить?	Участь у студентських конференціях – 37; круглі столи – 41; робота у гуртках, студіях – 52; участь у тренінгах – 74; консультації психолога – 48.
9	Чи повинні, на Вашу думку викладачі відвідувати гуртожиток для спілкування зі студентами ?	Так – 65; ні – 70; важко відповісти – 55.
10	Чи задовольняє Вас графік роботи бібліотеки тощо ?	Так – 126; ні – 31; частково – 33.
11	Чи задовольняє Вас графік роботи та меню їдалень ?	Так – 154; ні – 33; частково – 3.
12	Чи отримуєте Ви допомогу у вирішенні своїх поточних проблем з боку співробітників коледжу ?	Так – 174; ні – 10; частково – 6.
13	Користування якими послугами Ви хотіли б отримати у повному обсязі в	Користування: спортзалами – 65; інтернет-кафе – 111; бібліотечними пунктами – 21;

	гуртожитку?	пральнями – 167; кімнатами самопідготовки – 131; кухнями – 187; душовими – 181.
14	Чи отримуєте Ви такі послуги?	Так – 54; ні – 36; частково – 100.
15	З якими труднощами за час навчання Ви зіткнулись? Чи були вони вирішені?	Адаптація до вимог викладачів – 49; освоєння нової системи навчання – 24; великий обсяг самостійної роботи – 78; відведення невеликої кількості годин на виконання великого обсягу роботи – 39.
16	Які якості особистості своїх викладачів Ви оцінюєте якнайвище?	Доброзичливість – 7; обізнаність – 26; вимогливість – 38; справедливість – 37; професіоналізм – 28; взаєморозуміння – 34; підтримка – 30.
17	Викладіть свої прохання і побажання до викладачів щодо якості викладання та спілкування.	Не бути дуже суворими – 95; індивідуальний підхід до студентів – 3; більш доступно викладати навчальний матеріал – 25; справедливо оцінювати результати праці студентів – 23; спілкуватися українською мовою – 7; розуміти труднощі, з якими стикаються першокурсники – 35; виявляти толерантність, доброзичливість тощо – 2.

Труднощі, з якими зіштовхнулися студенти першого курсу, в основному були пов’язані з дидактичною адаптацією студентів, а саме: освоєння нової системи навчання, великий обсяг самостійної роботи, відведення невеликої кількості годин на виконання великого обсягу роботи.

Серед якостей особистості викладачі, які студенти оцінюють найвище, вони називають: доброзичливість, обізнаність, вимогливість, справедливість, професіоналізм, взаєморозуміння, підтримка.

Серед побажань, які залишили першокурсники для викладачів, необхідно назвати такі: не бути дуже суворими, індивідуальний підхід до студентів, доступніше викладати навчальний матеріал, справедливо оцінювати результати праці студентів, спілкуватися українською мовою, уважніше ставитися до студентів, розуміти труднощі, з якими стикаються першокурсники, виявляти толерантність та доброзичливість.

Таким чином, проаналізувавши результати анкетування й порівнявши результати успішності студентів 1-го курсу Бердичівського медичного

коледжу на початку і вкінці навчального року, можна зазначити, що процес адаптації першокурсників відбувся.

Труднощі, яких зазнають студенти 1-го курсу, не завжди можуть бути успішно вирішені ними самими. Тут необхідна допомога і підтримка дирекції, кураторів, викладачів.

Визначимо можливі шляхи вирішення проблем адаптації першокурсників. Це, зокрема, виявлення студентів, які переживають труднощі адаптаційного процесу, з'ясування специфіки цих труднощів і відповідна робота щодо максимального їх подолання. Подібна робота може бути організована по-різному, але найголовніше, чим вона повинна керуватися, – це стимулювання внутрішньої активності студентів, яке б допомагало вирішувати проблему реалізації своїх можливостей, застосування своїх знань, умінь, навичок відповідно до норм і цінностей студентського життя.

Отримані показники відповідальності, усвідомленого ставлення до навчання у Бердичівському медичному коледжі відображають наявність у першокурсників потреби адаптуватися до умов навчання. Щоб ця потреба реалізовувалась не ситуативно, а була ефективною і цілеспрямованою, під час роботи зі студентами 1-го курсу особливу увагу потрібно звернути на ряд чинників і умов, які зумовлюють активну (успішну) адаптацію вчорашніх школярів до студентського життя:

- знання студентів про структуру навчання у вузі,
- знання своїх прав і обов’язків;
- зміна умов навчання до збільшення питомої ваги практичних занять і самостійної роботи;
- допомога кураторів у організації академічної групи в цілому;
- активне залучення першокурсників до соціальної, культурної та наукової діяльності університету.

Цілеспрямоване формування особистості першокурсників з урахуванням зазначеного вище сприятиме оптимізації адаптаційних процесів у навчальному закладі.

Успішна адаптація першокурсників до життя та навчання є підґрунтям подальшого розвитку кожного студента як особистості, майбутнього фахівця.

Список використаних джерел

1. Вітенко І.С. Основи психології: підручник для студ. ВМНЗ ІІІ-ІV рівнів акредитації / Вітенко І.С., Вітенко Т.І. – К., 2001. – 254 с.

2. Кузнецов П.С. Концепция социальной адаптации [Текст] / П.С.Кузнецов. – Саратов: изд-во „Сарат. гос. у-т”, 2000. – 200 с.

3. Титаренко Т.М. Життєвий світ особистості у межах і за межами буденності / Титаренко Т.М. – К.: Либідь, 2003.

***М.О.Бовсуновська**, магістрант природничого факультету;*
***С. С. Вітвицька**, доктор педагогічних наук, професор*
(Житомирський державний університет імені Івана Франка)

ОЦІНЮВАННЯ СТУДЕНТАМИ ДІЯЛЬНОСТІ КУРАТОРА АКАДЕМІЧНОЇ ГРУПИ У ВИЩОМУ НАВЧАЛЬНОМУ ЗАКЛАДІ

Державні документи «Про вищу освіту» свідчать про те, що на сьогодні Міністерство освіти і науки України рекомендує більше уваги зосереджувати на виховній роботі у вищих навчальних закладах [4]. Для організації виховання студентів у навчальному процесі ректорат, усі кафедри повинні спрямовувати зусилля на те, щоб кожна лекція, семінарське чи практичне заняття мали виховне значення, а викладання будь-якої дисципліни формувало б у студентів не лише професійні якості, а й сприяло засвоєнню загальнолюдських норм моралі, виховувало почуття патріотизму, громадянської та національної гідності, активну життєву позицію в процесі державотворення [5].

Проблеми виховної роботи у ВНЗ висвітлювали у своїх працях – К. Ушинський, Е. Гібон, О. де Бальзак, А.Макаренко, В.Бехтєрєв, М. Пирогов, М. Грушевський, А. Бойко, В. Сухомлинський [4].

В. Сухомлинський підкреслював: «Знання без виховання – меч у руках божевільного».

Метою цієї статті є аналіз діяльності куратора у ВНЗ на основі досліджень серед студентів.

Куратор академічної групи є координатором дій усіх викладачів ВНЗ щодо здійснення ними навчальної й виховної мети. Діяльність куратора визначається планом виховної роботи, розробленим на навчальний семестр, рік згідно з перспективним та річним плануванням вищого навчального закладу. Адміністративно куратор академічної групи підпорядкований заступнику декана факультету і погоджує свою діяльність із деканом та завідуючими кафедрами [2]. Діяльність куратора здійснюється на підставі Статуту закладу, Концепції виховної роботи з огляду на особливості й традиції закладу. Зміст його діяльності визначається Законом України «Про вищу освіту», Державною національною програмою «Освіта» («Україна XXI століття»), «Концепцією виховання дітей та молоді у національній системі освіти», «Національною доктриною розвитку освіти України у XXI столітті», відповідними інструктивно-методичними документами Міністерства освіти і науки України, а також положеннями, розробленими структурними ланками.

Планування кураторських годин проводиться згідно з планом виховної роботи ВНЗ, планом загальних заходів студентського активу ВНЗ, з урахуванням рекомендацій Міністерства освіти України, а також особливостей складу групи [7].

Головним завданням у діяльності куратора є реалізація на рівні академічної студентської групи комплексу заходів з виховної роботи, спрямованих на формування духовно-моральних та професійних якостей майбутнього фахівця [6]. Допомогти куратору досягти виховної мети може педагогічна діагностика. Використання куратором групи найпростіших діагностичних методів і методик у власній практиці, навички аналізу та узагальнення отриманих даних збагатять викладача, забезпечать ефективність виховної роботи, сприятимуть розвитку демократичних засад. Найголовнішими функціями куратора академічної групи є: аналітична, організаторська, комунікативна та соціальна. Аналітична функція передбачає планування та організацію виховної роботи студентською групою. Організаторська функція забезпечує надання необхідної допомоги студентському самоврядуванню тощо. Функція соціалізації реалізується у гуманістично-орієнтованій взаємодії «педагог – студент». Куратор академічної групи допомагає вихованцям в особистому розвитку, засвоєнні та прийнятті суспільних норм, цінностей, дотриманні засад духовного та повноцінного буття [4]. Куратор надає допомогу студентам у період їх адаптації в університеті та в організації навчального процесу, знайомить студентів з організацією навчально-виховного процесу в університеті, з відповідними законодавчими актами, статутом університету, правилами внутрішнього розпорядку, правилами проживання в гуртожитку, інформує студентів з новими нормативними документами, які безпосередньо їх стосуються [3]. Куратор академічної групи допомагає вихованцю в особистісному розвитку, засвоєнні та прийнятті суспільних норм, цінностей, дотриманні засад духовно повноцінного буття.

Спираючись на актив групи й сприяючи розвитку його ініціативи, куратор забезпечує тісний контакт між адміністрацією, громадськими організаціями, професорсько-викладацьким складом університету і студентами групи [8]. Куратор будує свою роботу, ґрунтуючись на індивідуальному підході до кожного студента, на знанні їх інтересів, нахилів, уподобань, добробуту, стану здоров’я; підтримує тісний зв’язок з батьками своїх студентів; організовує участь групи у конкурсі на кращу студентську групу [1]. Основними формами виховної роботи куратора вважають: бесіди, дискусії, щотижневі виховні години, заходи виховного впливу в студентських аудиторіях і гуртожитках, походи до музеїв, картинних галерей, до театрів. Куратору академічної групи належить ініціатива у виборі форм, методів, прийомів, засобів та напрямів виховної роботи [4].

Нами було проведене дослідження серед VI курсів у Житомирському державному університеті імені Івана Франка, під час якого потрібно було студентам завершити такі речення: «Для того, щоб життя у групі стало цікавішим, потрібно...», «У житті групи мені найбільше не подобається...», «У нашій групі мені найбільше подобається...», «Куратор проводить контроль за відвідуванням нами занять...», «Куратор слідкує за

дотриманням студентами правил внутрішнього розпорядку...», «Головною проблемою для нашої групи зараз є...», «Відбувається контроль процесу та результату складання нами екзаменаційної сесії...». Результати дослідження свідчать про те, що більшість студентів (83%) вважають, що куратор справляється з своїми організаційно-виховними завданнями в академічній групі, вони вважають свою групу досить дружелюбною завдяки діяльності куратора. Близько 20% не задоволені роботою куратора в своїй академічній групі, вважають, що більшість проблем групи саме через нього.

Отже, діяльність куратора потребує високого рівня культури, належної психолого-педагогічної підготовки, відданості педагогічній справі. Лише за такої умови він зможе формувати особистість студента. Бурхливі темпи спільного розвитку, прискорення науково-технічного прогресу, формування нових економічних, політичних, національних і соціальних концепцій розвитку України вимагають підготовки всебічно розвинених людей, активних громадян держави [4]. Виховання особистості ставить особливі вимоги до самих вихователів. Особистість повинна виховувати лише неординарна особистість. Куратор групи – це особлива фігура у системі навчально-виховної роботи. Від його вмінь, життєвої позиції, добросовісності залежить успіх студентів. Претендуючи на роль вихователя, куратор групи повинен завжди пам’ятати про таке: необхідно чітко уявляти свою роль у формуванні свідомості студентів; група завжди чимось схожа до куратора, в ній відображаються наші перемоги і невдачі; вихователь повинен сам бути вихованим; бути для студентів цікавою особою; повага студентів до куратора будується на взаємоповазі; байдужість – найбільше зло у виховному процесі; той, хто не любить дітей, не має права бути їх наставником; вміло організовувати актив групи; коли куратор групи працює без вогника, його робота стає нудною й одноманітною; пошук нового – це головне в педагогічній роботі; провести виховну годину набагато складніше, ніж заняття; виховувати студентів потрібно так, щоб вони не відчували, що їх виховують; виховує не виховна година, а підготовка до неї.

Як наголошував В. Сухомлинський, «хто намагається розібратися в хорошому і поганому на своїх уроках, у своїх стосунках з вихованцями, той вже досягнув половини успіху». Врахування вищеозначених вимог куратором академічної групи сприятиме успіху в його виховній роботі зі студентами.

Список використаних джерел

1. Алексєєнко Т.А. Управління якістю підготовки фахівців в університеті в контексті болонського процесу / Алексєєнко Т.А. // Педагогічний процес: теорія і практика: зб.наук.праць. – 2004. –Вип.1. – С. 7-18.

2. Бодалев А.А. Личность и общение: Избранные труды / Бодалев А.А. – М.: Педагогика, 1983. – 272 с.

3. Бондар В.І. Дидактика: ефективні технології навчання студентів / Бондар В.І. – К.: Вересень, 1996. – 129 с.

4. Васянович Г.П. Педагогічна етика: навч.-метод. посіб. / Васянович Г.П. – Львів: Норма, 2005. – 344 с.
5. Ващенко Г. Виховний ідеал / Ващенко Г. – Полтава, 1995. – 191 с.
6. Вітвицька С.С. Основи педагогіки вищої школи: метод. посібник для студ. магістр. / Вітвицька С.С. – Київ: Центр навч. літ., 2003. – 316 с.
7. Вітвицька С.С. Студент як об'єкт педагогічної діяльності / Вітвицька С.С. // Вісник Житомирського педуніверситету. – Житомир, 2000. – Вип. 6 – С. 186-189.
8. Коменский Я. А. Избранные педагогические сочинения / Коменский Я. А. – М.: Педагогика, 1982.
9. Сухомлинский В.А. О воспитании / Сухомлинский В.А. – М., 1975.

Анна Барабаш, *студентка IV курсу ННІ педагогіки;*
М. А. Федорова, *кандидат педагогічних наук, доцент*
(Житомирський державний університет імені Івана Франка)

ВИХОВАННЯ МОРАЛЬНИХ ПОЧУТТІВ У ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ В ІГРОВІЙ ДІЯЛЬНОСТІ

Сучасний етап визначається винятковою важливістю морального розвитку для становлення особистості дитини. Дошкільний вік є зародженням та формуванням морального виховання, моральних почуттів. Моральне виховання є найважливішим завданням практично всіх програм дошкільної освіти. Тому перед ДНЗ ставиться задача не тільки підготовки відповідального громадянина, але і людини, здатної самостійно оцінювати та будувати свою діяльність відповідно до інтересів інших людей. Рішенням цієї задачі є формування стійких моральних цінностей, моральних почуттів особистості старшого дошкільника. Про що і йдеться в Законі України "Про дошкільну освіту".

Мета статті полягає у розкритті особливостей виховання моральних почуттів у дітей старшого дошкільного віку.

У дошкільному віці рушійною силою поведінки дитини є моральні почуття, які виражають бажання та емоційні стани, забарвлюють психічні процеси. Розвиток моральних почуттів дитини супроводжується відповідними вчинками. Відповідність переживання і вчинку свідчить про моральну спрямованість поведінки дитини. У процесі морального виховання почуття дітей починають відігравати роль мотивів поведінки.

Моральні почуття – це переживання дитиною свого ставлення до того, що відбувається в її житті, що вона пізнає та робить [1, с. 64].

Проблема виховання моральних почуттів є багатоаспектною та вивчалася багатьма психологами і педагогами Л.С. Виготським, А.М. Виноградовою, Г.М. Городіною, Ш.О. Амонашвілі, С.Ф. Русовою, О.В. Ковальовим, О.І.Кульчицькою, В.Г. Нечаєвою, Ю.О. Приходько та ін.

Перші уявлення та моральні почуття в дитини, як стверджувала С.Ф. Русова, викликають батьки, рідні, близькі, що підходять до її колиски,

бавлять, пестять, колишуть, купають, граються з нею тощо. Турбота, ласка з боку рідних, радість, яка оточує дитину в здоровій, згуртованій сім'ї, виховують у дітей перші почуття симпатії, любові до батьків, дідусів і бабусь, братів, сестер, породжують прагнення спілкуватися з ними, а згодом – і піклуватися про них. Приклад батьків, старших членів сім'ї стає для дитини тим животворним джерелом, із якого поступово виростає почуття любові до людей, до свого рідного краю, народу, своєї Батьківщини [1, с. 60-61].

Важливу роль у формуванні моральних почуттів дитини, за твердженням С.Ф. Русової, відіграє мотивація успіху, яка виявляється у намаганні позмагатися, перемогти, виявити насамперед фізичні сили та можливості. "Варто зазначити, – відзначала вчена, – що життя – це боротьба, дитині в майбутньому нелегко доведеться завойовувати свою долю й, отже, цей інстинкт у своєму здоровому, нормальному розвитку є міцною основою для того, щоб перемагати різноманітні перешкоди. У процесі виховання необхідно дуже уважно ставитися до виявів цього інстинкту, бо, навіть будучи позитивним фактором для життєдіяльності людини, він може набути й негативного спрямування, зокрема, привести до виявів жорстокості" [1, с. 68].

Великого значення вихованню моральних почуттів дитини надавав К.Д.Ушинський. Почуття набагато сильніше захоплюють дитину, ніж дорослу людину. Діти не вміють приховувати своїх почуттів, і це, на думку педагога, є прекрасним станом дитинства. Радість від пізнання нового, подив, сумнів виростають з дитячої допитливості й забарвлюють роботу думки. Але властива дошкільникам емоційна вразливість робить їх чутливими до переживань іншого. Часто успіх морального виховання визначається тим, чи вміє вихователь донести до дітей, що саме приємне або неприємне для оточуючих було в конкретному вчинку.

На думку К.Д. Ушинського, вихователь має розвивати в дитині гуманність, почуття національної й власної гідності у поєднанні зі скромністю, чесність і правдивість, патріотизм, працьовитість, дисциплінованість. Значне місце педагог відводив усвідомленню дітьми обов'язковості норм і правил поведінки, що сприяє розвитку їх волі. Діти навчаються стримувати свої бажання, діяти, враховуючи встановлені норми дозволеного і недозволеного. К.Д. Ушинський зазначав, що "посередниками між пізнавальною сферою і вольовою діяльністю людини" є єдність формування в дитини моральних принципів, моральних почуттів та переконань як регуляторів поведінки [2, с. 24].

У старшому дошкільному віці моральні почуття і знання пов'язуються з почуттям обов'язку. Дитина у цьому віці здатна усвідомлювати моральний смисл своєї поведінки. Виникають внутрішні моральні інстанції (Л.Виготський) – прагнення поводитися згідно з моральними нормами не

тому, що цього вимагають дорослі (батьки, вихователі), а тому, що це приємно для себе й інших.

Протягом дошкільного дитинства розвиваються такі внутрішні моральні почуття:

— почуття власної гідності: дитина відчуває гордість за добре виконану роботу, гідний учинок, свою поведінку загалом;

— почуття сорому: виявляється у ніяковості, яку дитина відчуває від невдалого вчинку, власної провини спочатку під впливом зауважень дорослого ("Як тобі не соромно!"), а в старшому дошкільному віці воно поєднується з почуттям власної гідності й стає стійким ("Погано чинити не слід не тому, що покарають, а тому, що соромно"); дитині також соромно, коли принижують її гідність, щоб уникнути сорому, докорів дорослих, вона може утриматися від учинків, які викликатимуть осуд;

— почуття обов'язку: виявляється воно у формі емоційних станів, розвиваючись у діапазоні від задоволення, яке 3—4-річна дитина відчуває при схваленні дорослим її поведінки, до радості за добрий вчинок, допомогу товаришеві, виконане доручення (у 5—6 років). Як стверджують дослідники, у 6—7-літніх дітей почуття обов'язку є мотивом їх учинків, переживається глибоко, стає стійким. Це почуття впливає на поведінку, спонукає до вияву турботи про товаришів, чуйності, симпатії, відповідальності, сприяє подоланню егоїстичних тенденцій у поведінці.

У моральних почуттях втілюється ставлення людини до людини й суспільства в цілому, ставлення людини до вимог моралі. Система моральних почуттів складається з почуття справедливості, честі, відповідальності, патріотизму, солідарності. Моральні почуття тісно зв'язані зі світоглядом дитини, її переконаннями, помислами, принципами поведінки [3].

Дошкільний вік – це той період, коли відбувається інтенсивне виховання моральних почуттів, моральних норм. Цього слід було очікувати, пам'ятаючи про те, що в дошкільному віці надзвичайно інтенсивно засвоюються суспільні функції дорослих, їхнє ставлення до предметів і один до одного. Прийняття дітьми дошкільного віку моральних норм і виховання моральних почуттів – частина загального процесу активного проникнення дитини в життя дорослих людей, у їх взаємини, в сенс їх діяльності й учинків.

Список використаних джерел

1. Зайченко І. В. Педагогічна концепція С. Ф. Русової : навч. посіб. для студ. пед. спец. вузів / І. В. Зайченко; передм. М. Д. Ярмаченка. – [2-ге вид., доповн. і переробл.]. – Чернігів: ЧДПУ ім. Т. Г. Шевченка, 2000. – 234 с.

2. Ушинський К.Д. Человек как предмет воспитания. Опыт педагогической антропологии / Ушинський К. Д. // Собр. соч.: в 3 т. – М., 1983. – Т. 3.

3. Психология / под ред. А.В. Петровского. – М.: Психология, 1996. – 289 с.

Анна Бокша, *студентка ІІ курсу ННІ педагогіки;*
Н. М. Дубравська*, кандидат психологічних наук, доцент*
(Житомирський державний університет імені Івана Франка)

ФОРМУВАННЯ У МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ МОТИВАЦІЇ ДО НАВЧАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

Успіх діяльності залежить не лише від знань та здібностей, які має дитина, але й від мотивації, від прагнення до самоствердження та досягнення високих результатів. Саме тому мотивація – це один із найважливіших компонентів навчання, який є фундаментом для здійснення всебічного розвитку особистості.

Мета дослідження полягає у вивченні особливостей формування у молодших школярів мотивації до навчальної діяльності.

Психологічні дослідження мотивації проводилися багатьма вченими, зокрема Л. Занковим, І. Соловйовим, Ж. Шиф, Б. Пінським, Г. Дульньовим, В. Петровою, М. Нудельманом, М. Феофановим та ін. Проблемою мотивації навчання в початковій школі займаються чимало українських та російських педагогів-практиків. Серед них слід виділити Т. Бабійчук, Ф.А. Габдулхакова, А. Ісмаілову, Л. Корепіну, М. Проць та ін.

Мотивація – це один із найважливіших факторів поряд із здібностями, знаннями, навичками, який забезпечує успіх у діяльності. Це сукупність спонукальних факторів, які викликають активність особистості й визначають спрямованість її поведінки.

Навчальна мотивація визначається такими факторами: освітньою системою, закладом, де здійснюється навчальна діяльність, організацією освітнього процесу, суб'єктними особливостями школяра та власне педагога, його ставленням до учнів.

Психологи та педагоги виділяють п'ять рівнів навчальної мотивації [4]:

- перший рівень – високий рівень шкільної мотивації, навчальної активності. У таких дітей є пізнавальний мотив, прагнення найбільш успішно виконувати всі запропоновані шкільні вимоги. Учні чітко виконують усі вказівки учителя, сумлінні й відповідальні, хвилюються, якщо одержують незадовільні оцінки;

- другий рівень – задовільна шкільна мотивація. Учні успішно справляються з навчальною діяльністю. Подібний рівень мотивації є середньою нормою;

- третій рівень – позитивне ставлення до школи, але школа приваблює таких дітей не пізнавальною діяльністю. Такі діти досить комфортно почувають себе в школі, спілкуються з друзями, із учителями. Їм подобається відчувати себе учнями, мати гарний портфель, ручки, пенал, зошити. Пізнавальні мотиви в таких дітей сформовані менше, а навчальний процес їх мало приваблює;

- четвертий рівень – низька шкільна мотивація. Ці діти відвідують школу неохоче, воліють пропускати заняття. На уроках часто займаються сторонніми справами, іграми. Мають проблеми в навчальній діяльності;

- п'ятий рівень – негативне ставлення до школи, шкільна дезадаптація. Такі діти мають труднощі у навчанні: вони не справляються з навчальною діяльністю, відчувають проблеми в спілкуванні з однокласниками, у взаєминах із учителем. Школа нерідко сприймається ними як вороже середовище, перебування в ній для них нестерпне. В інших випадках учні можуть виявляти агресію, відмовлятися виконувати завдання, дотримуватися тих чи інших норм і правил. Часто в подібних школярів відзначаються нервово-психічні порушення.

Виділяють такі види мотивацій навчальної діяльності: пізнавальна, мотивація досягнення успіху, мотивація престижу та мотивація уникнення невдачі [2].

Найціннішою мотивацією навчальної діяльності є пізнавальна мотивація, що зумовлена бажанням учитися, інтелектуальною ініціативою дитини. Навчальний матеріал повинен стимулювати мислення учнів, поставлене завдання – підштовхувати до пошуків шляхів його розв'язання. Дитина має радіти тому, що вона про щось дізналася. Тільки тоді можна сказати, що в неї розвивається мотивація, що є адекватною структурі особистості.

Мотивація досягнення успіху – це бажання якісно і правильно виконати завдання, отримати потрібний результат. Вона орієнтує дитину на якість та результативність навчальних дій, сприяє формуванню саморегуляції.

Мотивація престижу характерна для дітей із завищеною самооцінкою і схильністю до лідерства. Вона спонукає школяра навчатися краще, ніж однокласники, бути першим, але постійне суперництво може погіршити стосунки дитини з колективом. Мотивація уникнення невдачі, як правило, виявляється в учнів, які не встигають у навчанні. Діти намагаються у будь-який спосіб уникнути негативної оцінки і тих наслідків, які вона за собою спричиняє. Ця мотивація надає негативного емоційного забарвлення навчальній діяльності, викликає у дитини страх і тривогу. Щоб запобігти формуванню такої мотивації, необхідно підтримувати дітей у їх найменших успіхах, хвалити за виконані дії.

Також слід зазначити, що існують певні причини згасання мотивації молодших школярів до навчальної діяльності. Основними серед них є: розумовий розвиток учня, ставлення учня до вчителя, ставлення вчителя до учня, нерозуміння мети навчання, страх перед школою, особиста значущість предмета та продуктивність навчальної діяльності [5]. Результативність діяльності учнів, у свою чергу, визначається спрямованістю мотивів, які є невід'ємною частиною навчальної мотивації, їх змістом та впливом на учнів. Мотиви характеризують тенденції,

спрямованість діяльності людини, її ставлення до тієї чи іншої справи, життєву значущість справи для неї.

Особливий інтерес становлять мотиви навчальної діяльності. Від них залежить, чим є для школяра навчальна діяльність, що він засвоює, що бере з неї. У групі пізнавальних мотивів виділяють такі, які полягають в орієнтації школярів на оволодіння новими знаннями. Це може бути інтерес до нових цікавих фактів, явищ, інтерес до істотних властивостей явищ, об´єктів, інтерес до перших дедуктивних висновків, інтерес до закономірностей у навчальному матеріалі, до теоретичних принципів, ключових, фундаментальних ідей тощо. До цієї групи належать навчально-пізнавальні мотиви, які полягають в орієнтації школярів на засвоєння способів здобування знань, на інтерес до них.

Надзвичайно важливим для школяра є мотив розуміння. Успіх розуміння залежить від спонукальних мотивів. Основними спонуками є потреби людей, їхні інтереси, допитливість, жадоба до знань.

У розумовій діяльності школярів дуже важливу роль відіграють такі її мотиви: потреба зрозуміти, допитливість, інтерес до науки, любов до знання, до книжки, усвідомлення необхідності ґрунтовно засвоїти знання з різних предметів, почуття відповідальності за їх засвоєння тощо.

Серед них виокремлюємо мотиви широкого соціального характеру (обов´язку перед сім´єю, школою, усвідомлення важливості освіти для себе і для суспільства, держави тощо) і мотиви, безпосередньо зв´язані з навчальною діяльністю (інтереси до різних шкільних предметів, прагнення до знань, потреби в них, бажання вчитися тощо).

Соціальні мотиви полягають у бажанні отримати знання, щоб бути корисним суспільству, в бажанні виконати свій обов´язок перед батьками, друзями, у розумінні необхідності вчитися, щоб здобути професію і вижити в умовах ринкової економіки тощо. Сюди ж відносяться і мотиви, які полягають у бажанні зайняти певне місце у стосунках з іншими людьми, одержати їхнє схвалення, заслужити у них авторитет.

Узагальнюючи погляди різних учених, ми дійшли висновку, що саме мотивація спонукає дитину до певної діяльності з метою розширення й поглиблення системи її знань. А це, на нашу думку, є основним засобом підвищення успішності у навчальній діяльності.

Список використаних джерел

1. Занюк С.С. Психологія мотивації: навч. посіб. / Занюк С.С. – К.: Либідь, 2002. – С. 238-248.

2. Лапіна Г.О. Формування мотивації молодших школярів / Лапіна Г. О. // Початкове навчання та виховання. – 2011. – С. 8–9.

3. Малафіїк І.В. Дидактика: навч. посіб. / Малафіїк І.В. – К., 2009. – 406 с.

4. Маркова А. К. Формирование мотивации учения / Маркова А.К., Матис Т.А., Орлов А.Б. – М., 1990. – 212 с.

5. Матюхина М. В. Мотивация учения младших школьников / Матюхина М. В. – М.: Просвещение, 1984. – 198 с.
6. Мухина В.С. Детская психология / Мухина В. С. – М., 1985. – 346 с.

Висоцька Юлія, *магістрант ННІ педагогіки;*
В.М. Єремеєва, *кандидат педагогічних наук, доцент*
(Житомирський державний університет імені Івана Франка)

ДО ПРОБЛЕМИ ФОРМУВАННЯ ЗДОРОВ'ЯЗБЕРЕЖУВАЛЬНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ УЧНІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ

У реалізації системи безперервної освіти підростаючого покоління важлива роль відводиться початковій школі, яка має бути орієнтована на формування соціальної, духовно-творчої активності учнів. Основними завданнями початкової загальної освіти є всебічний розвиток та виховання особистості; формування бажання і вміння вчитися; розкриття духовного світу і потенційних можливостей та здібностей дитини; утвердження загальнолюдських цінностей; збереження та зміцнення здоров'я.

Одним із пріоритетних напрямів діяльності сучасної школи є створення оптимальних умов для розуміння дітьми переваг здорового способу життя, стимулювання до самостійного й усвідомленого вибору життєвої позиції; швидке й ефективне поширення знань про здоров'я, адже воно є основою життєвого успіху для кожної людини. Окреслення способів формування і розвитку здоров'язбережувальної компетентності у дітей молодшого шкільного віку є метою даної статті.

Відповідно до Державного стандарту початкової загальної освіти, навчальний процес у початковій школі спрямовується на досягнення кінцевих результатів навчання учнів початкових класів – сформованих ключових і предметних компетентностей, зокрема загальнокультурної, громадянської, інформаційно-комунікаційної, здоров'язбережувальної [1].

Компетентність – це наявність у людини знань і досвіду в будь-якій галузі, які характеризують міру відповідності їх розуміння, знань і вмінь реальному рівню складності виконуваних ними задач і розв'язуваних проблем. Виділення ключових компетентностей обумовлене рядом причин:

- вони поєднують у собі інтелектуальну й навичкову складові освіти;
- у понятті "ключові" компетентності закладена ідея інтерпретації змісту освіти, сформованого, виходячи з результату;
- ключова компетентність має інтегративну природу, тому що вміщує цілий ряд умінь і знань, що відносяться до широких сфер культури та діяльності (інформаційної, правової тощо) [3, с. 81-82].

У контексті формування всебічно гармонійно розвиненої особистості важливе місце відводиться зміцненню здоров'я учнів, яке закладається з дитинства в школі. Як зазначають педагоги, фізіологи, медики, гігієністи і

психологи, останнім часом рухова активність дітей поступово знижується, а в зв'язку з інтенсифікацією процесу навчання підвищується рівень розумового навантаження на нервово-емоційну сферу учнів [4, с. 1-6].

Є *чотири основні складові здоров'я* (фізична, психічна, соціальна, духовна), формування яких повинні забезпечити вчителі початкової школи.

Фізична складова здоров'я закладається в дитячому віці, оскільки це найбільш сприятливий період росту і загартовування організму, розвитку його функціональних і фізичних якостей, збагачення рухового досвіду дітей. Потреба дітей в активному руховому режимі зумовлена біологічними законами їхнього розвитку. Тому одне з основних завдань початкової школи – залучити всіх учнів до систематичних занять фізичними вправами, виховати вміння свідомо й самостійно використовувати їх у режимі праці та відпочинку, починаючи з 1-го класу.

Психічна складова здоров'я визначає розвиток людини як особистості, забезпечує її душевне благополуччя та розкривається через розвиток основних функцій психіки людини. Особистість завжди відзначається індивідуальною своєрідністю, має неповторне індивідуальне обличчя, що виявляється в її характері та здібностях. Практичні приклади допомагають школярам зрозуміти, для чого потрібно вести здоровий спосіб життя, як харчуватися, яких правил гігієни дотримуватися, щоб бути здоровим.

Соціальна складова здоров'я – це фундамент ефективної взаємодії дитини з соціальним середовищем. В основі її лежить адаптованість дитини до життя в соціумі, сформованість навичок взаємодії з іншими дітьми та дорослими. Відтак, завдання вчителя – залучити дитину до дитячої спільноти, дати зрозуміти, що її люблять, поважають, що навколо друзі.

Духовна складова здоров'я є своєрідною вершиною, яка збирає все найкраще в людині, завдяки чому людина стає особистістю. На цю складову особливо великий вплив мають батьки, сімейні цінності та традиції. Діти повинні зрозуміти, що вони мають право бути здоровими та жити у вільному від наркотиків, тютюну, алкоголю та насильства у світі [2, с. 41-73].

Формування всебічно та гармонійно розвиненої особистості залежить від зміцнення здоров'я учнів, яке повинне закладатися з дитинства, та значно – від ефективності оздоровчої роботи в школі. За допомогою активних методів навчання діти отримують важливу для себе інформацію, що сприяє формуванню знань, умінь та навичок щодо здорового способу життя, набувають навичок здорової міжособистісної комунікації, приймати рішення в ситуаціях, які загрожують здоров'ю [4].

Отже, досвід упровадження в молодших класах здоров'язберігаючих технологій підтверджує, що процес формування здорового способу життя дітей потрібно розпочинати вже з дошкільного та молодшого шкільного віку, оскільки це призведе не тільки до формування певних переконань щодо здорового способу життя, а й опосередкованого впливу на родину.

Список використаних джерел

1. Державний стандарт початкової загальної освіти / Постанова Кабінету Міністрів України від 20 квітня 2011 р. – № 462.
2. Дубогай О.Д. Моніторинг оздоровчо-виховного процесу молодших школярів / Дубогай О.Д. – К., 2000. – 153 с.
3. Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи / під заг. ред. О. В. Овчарук. – К., 2004. – 112 с.
4. Кравченко Л. Вплив різнобічного фізичного виховання на розвиток фізичних і моральних якостей учнів / Кравченко Л. // Здоров'я та фізична культура. –2009. – №9 (141). – С.1-6.

Сергій Гавриловський, *завідувач навч. лабораторій по фонолабораторії*
(Житомирський державний університет імені Івана Франка)

КУЛЬТУРА СПІЛКУВАННЯ ВИКЛАДАЧА ВИЩОГО НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ ЗІ СТУДЕНТАМИ

У сучасних умовах перед державою стоїть багато завдань, які спрямовані на розбудову національної системи освіти. Особливе значення в сучасній освіті України надається високому рівню вимог щодо професійного підходу викладачів до студентів. Найважливішим підходом є соціально-психологічний компонент – педагогічне спілкування.

Педагогічне спілкування – це професійне спілкування викладача зі студентами в процесі навчання та виховання, яке має певні педагогічні функції і спрямоване на створення сприятливого психологічного клімату, оптимізацію навчальної діяльності та відносин між педагогом і студентом усередині колективу, тобто педагогічне спілкування – це спілкування педагога зі студентами в педагогічних цілях [1, с. 47].

Метою статті є виявлення чинників та умов формування культури спілкування викладача вищого навчального закладу зі студентами.

Проблему спілкування в педагогічному процесі досліджували в своїх працях І.О. Зимня, І.А. Зязюн, В.А. Кан-Калик, Я.Л. Коломинский, С.В. Кондратьєва, Н.В. Кузьміна, А.Н.Мудрик, А.І. Щербакова та інші. Перед педагогом постає багато складних завдань, найважливішим серед яких є організація продуктивного спілкування зі студентами. Кожен викладач вищого навчального закладу має свій індивідуальний стиль спілкування зі студентами.

За класифікацією К. Левіна існує три стилі спілкування: авторитарний, ліберальний та демократичний стилі:

– авторитарний (автократичний) стиль – це жорсткий стиль, за якого викладач спирається виключно на власну точку зору, а студенти розглядаються ним лише як об'єкт впливу, пасивні виконавці його розпоряджень, які не мають права на самостійність та ініціативу. Головними формами взаємодії за такого стилю спілкування є наказ,

вказівка, інструкція, догана. Навіть подяка звучить як докір: «Ти добре сьогодні відповідав. Не чекав від тебе такого», а реакція на помилку студента – висміювання або різкі слова;

– ліберальний стиль здебільшого є повною протилежністю авторитарному. Цей стиль часто називають формальним або стилем потурання, оскільки педагог-ліберал при виконанні своїх професійних обов'язків завжди прагне зайняти позицію невтручання, самоусунутися від керівництва і виконання ролі вихователя, а обмежитися лише виконанням суто викладацьких функцій. Звичайно, це призводить до втрати педагогом контакту зі студентами і контролю над ними, відсутності уявлень про стосунки в колективі та індивідуальні особливості конкретних його членів, нездатності впливати на процес їх становлення;

– демократичний стиль є найбільш ефективним у педагогічній діяльності. Він базується на повазі до особистості студента й орієнтований на стимулювання активності студентів, самоорганізацію і самоуправління особистості та колективу. Базується він на прагненні донести мету діяльності до свідомості студентів, залучити їх до участі у спільній діяльності. Основними способами взаємодії є заохочення, порада, інформування, координація, що розвиває в студентів упевненість, ініціативність. Демократичне спілкування – це діалог «на рівних» [1, с. 62].

Спілкування викладача зі студентами є особливим видом творчості, адже кожний студент є індивідуальністю, тому до кожного студента викладач повинен знайти особливий підхід. Викладач повинен намагатися допомогти студентам перебороти труднощі спілкування через різні рівні підготовки та набути впевненості у спілкуванні. Творчий підхід спілкування викладача зі студентами може проявлятися:

– при передачі інформації (при цьому викладач повинен використовувати емоційний вплив – виразну мову, міміку, гумор);

– у розумінні ситуації й швидкому прийнятті необхідних рішень;

– у регулюванні власних психічних станів.

У багатьох видах діяльності спілкування – це не лише повсякденна функція взаємодії, а й функціональна категорія. Функціональним та професійно значущим є спілкування в педагогічній діяльності, де воно є інструментом впливу. При цьому звичайні умови й функції спілкування набувають додаткового навантаження, а поняття «педагогічне спілкування» виходить на якісно новий рівень. Комунікативні вміння педагога стають аж ніяк не прикладним умінням, а формуються як особливий вид діяльності, що забезпечує ефективність усього педагогічного процесу [3, с. 76].

За В. Кан-Каликом, є чотири етапи комунікації, що становлять структуру професійно-педагогічного спілкування:

– моделювання педагогом майбутнього спілкування (прогностичний етап). На цьому етапі здійснюється своєрідне планування комунікативної структури заходів, відповідних дидактичним цілям. Створюється своєрідна

випереджальна стадія спілкування, в якій закладаються контури майбутньої взаємодії. Важливою умовою моделювання майбутнього спілкування є емоційна єдність педагога зі студентами, що допомагає йому заздалегідь передбачити можливу атмосферу спілкування, побачити перспективу її розвитку і на основі цього спланувати логіко-педагогічну та емоційну структуру майбутньої діяльності, яка дозволить створити дійсно творчу атмосферу;

– організація безпосереднього спілкування (початковий період спілкування). Велике значення в навчальному процесі має організація безпосереднього спілкування у початковому періоді. Цей період умовно можна назвати «комунікативною атакою», під час якої завойовується ініціатива в спілкуванні й цілісна комунікативна перевага, що дає можливість надалі управляти спілкуванням;

– керування спілкуванням у педагогічному процесі – найважливіший елемент професійної комунікації. Власне керування являє собою той аспект педагогічного спілкування, який надає останньому професійний характер. Завдання професійно-педагогічного спілкування – опанувати технологією і процедурою педагогічної комунікації і зігріти її теплотою щирих людських відносин, в яких проявляється особистість педагога;

– аналіз здійсненої системи спілкування і моделювання нової системи спілкування на майбутню діяльність [2, с. 27-30].

У педагогічному спілкуванні надзвичайно важливим є адекватне взаєморозуміння між педагогом і студентами. Це сприяє інтенсифікації навчально-виховного процесу у вищому навчальному закладі. В організації правильного взаєморозуміння в процесі педагогічного спілкування істотну роль відіграє емоційна ідентифікація та емпатія як здатність емоційно (а не лише раціонально) сприймати іншу людину, проникнути в її внутрішній світ, прийняти її з усіма думками й почуттями. Вміти емоційно ідентифікувати себе зі студентом, адекватно зрозуміти його думки й переживання є надзвичайно складним завданням для педагога [3, с. 76].

Володіння технологією спілкування дозволяє педагогу організувати правильну поведінку в конкретній ситуації. Неправильний педагогічний вплив чи помилково обрана форма спілкування може призвести до конфлікту між викладачем і студентом. Викладачу важливо правильно використовувати систему прийомів (психологічних, мімічних, мовленнєвих тощо), яку він обирає для організації структури спілкування і яка співвідноситься із завданнями та особливостями педагогічної ситуації [1, с. 50].

Таким чином, комунікативна здатність (здатність спілкування) є однією з основних складових культури спілкування викладача вищого навчального закладу зі студентами. Комунікативна здатність притаманна кожній людині, але має різні прояви. Самоосвіта є головним шляхом оволодіння культурою спілкування, подолання низького рівня комунікативності, що є причиною виникнення бар’єрів у взаємодії

викладача і студента. Викладач повинен тривало, цілеспрямовано і систематично працювати над собою та оволодівати необхідними знаннями. Саме завдяки культурі спілкування створюється позитивна атмосфера для взаємовідносин між викладачем і студентами, розвитку особистості студента та оволодіння знаннями й уміннями, які є необхідними для становлення майбутнього фахівця.

Список використаних джерел

1.Кайдалова Л. Г. Педагогічна майстерність викладача: навч. посіб. / Кайдалова Л. Г., Щокіна Н. Б., Вахрушева Т. Ю. – Х.: Вид-во НФаУ, 2009. – 140 с.

2.Кан-Калик В. А. Учителю о педагогическом общении: кн. для учителя / Кан-Калик В. А. – М.: Просвещение, 1987. – 190 с.

3.Сівко Ю. Педагогічне спілкування у вищому навчальному закладі як соціально-психологічна взаємодія / Ю. Сівко // Наукові записки ТНПУ ім. В. Гнатюка. Сер. Педагогіка. – Тернопіль, 2009. – № 1. – С. 74-77.

Ірина Герасимчук, *магістрант ННІ педагогіки;*
Н. Г. Сидорчук, *доктор педагогічних наук, доцент*
(Житомирський державний університет імені Івана Франка)

РОЗВИТОК ФІЗИЧНОЇ АКТИВНОСТІ УЧНІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ НА УРОКАХ ХОРЕОГРАФІЇ

Зміни, що відбуваються в соціально-економічній, політичній та культурній сферах України, актуалізують проблему всебічного гармонійного розвитку дитини. У її вирішенні суттєве місце належить питанням повноцінного розвитку організму учнів, забезпечення їх фізичної активності. Додаткового розгляду зазначена проблема потребує для учнів початкових класів, оскільки саме у молодшого школяра завершується формування цілого ряду фізичних та фізіологічних властивостей.

Важливим засобом реалізації поставленого завдання є хореографія як навчальний предмет, що активно впроваджується у навчально-виховний процес середніх загальноосвітніх закладів (традиційні загальноосвітні школи, ліцеї, колегіуми, гімназії, навчально-виховні комплекси) та орієнтований не тільки на розв’язання завдань естетичного виховання школярів, але й на своєчасне визначення функціонального стану організму, змін опорно-рухового апарату, реалізацію заходів їх корекції. Однак вивчення практики роботи загальноосвітніх навчальних закладів засвідчило, що на етапі трансформації системи освіти наявний рівень фізичної активності молодших школярів на уроках хореографії не відповідає його реальному потенціалу в розв’язанні актуалізованої проблеми.

Проблемам музично-рухового розвитку дітей присвячено дослідження Р. Т. Акбарової, С. В. Акішева, Н.О. Ветлугіної, О. В. Горшкової,

А.М. Зіміної, М. Л. Палавандішвілі, О. П. Радинової та ін. Ураховуючи незаперечну цінність існуючих здобутків учених, зазначимо, що проблема рухової активності учнів початкових класів на уроках хореографії ще не знайшла достатнього висвітлення в науковій літературі та педагогічній практиці. У зв'язку з цим виникає необхідність її вивчення.

Як і будь-який науково-теоретичний об'єкт, актуалізована проблема потребує вивчення певного комплексу категорій і понять, серед яких ключовими є «рухова активність», «фізичний розвиток учнів» та ін. Розглянемо їх більш детально.

У цілому в науково-педагогічних джерелах «активність» розглядають через її прояви: прояв особливих реакцій, дій, діяльності або внутрішню здатність до взаємодії. Така характеристика активності визначає дві її сторони: внутрішню або потенційну (потреби, мета діяльності; інструментальна основа активності – знання, уміння, навички); зовнішню або реальну (поведінка людини, її діяльність як цілісний акт поведінки, що реалізується у діях та операціях). Механізм переходу із стану потенційної активності (прагнення та готовність до дії) до стану реальної активності (реалізовані готовність та прагнення), в результаті якого здійснюється досягнення мети, реалізується завдяки механізмам саморегуляції особистості [1, с. 28].

Одним із видів активності є рухова активність, яка належить до основних чинників, що, як писав академік В.В. Парин у 1969 році [2, с. 67], визначають рівень обмінних процесів організму і стан його кісткової, м'язової та серцево-судинної систем. Саме тому оздоровчий, профілактичний і корекційний ефект фізичних вправ нерозривно пов'язують із підвищеною фізичною активністю, посиленням функцій опорно-рухового апарату, активізацією обміну речовин.

Фізична активність людини, в кінцевому рахунку, спрямована на зміну стану його організму, на набуття нового рівня фізичних якостей і здібностей. Завдяки реалізації в процесі тренування фізіологічного механізму адаптації відбувається накопичення людиною все нових фізичних кондицій, мобілізація і розгортання нових ресурсів організму, тобто здійснюється фізичний розвиток.

У зазначеному контексті «фізичним розвитком» називають якісні зміни в організмі дитини, які полягають в ускладненні його організації, тобто в ускладненні будови і функцій усіх тканин та органів, ускладнення їх взаємовідносин і процесів регуляції [2, с. 17].

У процесі занять хореографією відбувається гармонійний фізичний розвиток дітей. У результаті тривалих занять хореографією інтенсивно розвиваються фізичні якості: збільшується рухливість у суглобах, гнучкість, сила м'язів, витривалість. Часто виникає необхідність і в корекції різних порушень фізичного розвитку і постави, які є наслідком малорухомості та малоактивності організму молодшого школяра [3, с.29].

Хореографія виховує навички правильної постави, гармонійно розвиваючи все тіло, звільняючи рухи, врівноважуючи право- і лівосторонній розвиток усіх м'язів корпусу і кінцівок, складної координації рухів, розширення рухового діапазону, забезпечує тренування дихальної та серцево-судинної систем, підвищує життєву активність організму дитини у цілому.

Одним із механізмів удосконалення розвитку фізичної активності учнів початкових класів на уроках хореографії є впровадження в систему діяльності загальноосвітніх навчальних закладів ефективних моделей, технологій, орієнтованих на розвиток фізичної активності підростаючого покоління, розробка яких і стане наступним завданням нашого дослідження.

Список використаних джерел

1.Лозовая В.И. Активность школьника / В.И. Лозовая // Советская педагогика. – 1989. – № 11. – С. 25-31.

2. Іваницька І.М. Рухова активність і здоров'я дітей / Іваницька І.М. – М.: Медицина, 1987. – С. 17, 67.

3. Котельникова Є.Г. Біомеханіка хореографічних вправ / Котельникова Є.Г. – Л., 1986. – С. 29.

***Олена Глівінська**, магістрант ННІ педагогіки;*
***Н. М. Мирончук**, канд. пед. наук, доцент*
(Житомирський державний університет імені Івана Франка)

ОСОБЛИВОСТІ АДАПТАЦІЇ СТУДЕНТІВ ПЕРШИХ КУРСІВ ДО НАВЧАННЯ У ВНЗ

Навчання у вищому навчальному закладі для сучасної молодої людини – один із найважливіших періодів її життєдіяльності, особистісного зростання та становлення як фахівця з вищою освітою. Пошук шляхів успішної адаптації до змінених соціальних умов та нової діяльності є нагальною проблемою для кожного, хто переступив поріг ВНЗ. Основний вид діяльності студента – професійне навчання – стає більш складним за формами та змістом, а тому підвищує вимоги до особистості. Актуальним проблемам адаптації молоді до нових умов життєдіяльності та взаємин у соціальній групі присвячені праці вітчизняних (В. Л. Кікоть, В. А. Петровський, О. В. Симоненко, Т. В. Середа, О. І. Гончаров, А. Д. Ерднієв, М .І. Лісіна, А. В. Фурман) та зарубіжних учених (Е. Еріксон, Д. Клаузен, 3. Фройд та ін.). В окремих психолого-педагогічних дослідженнях вирішуються завдання адаптації молоді до навчання у вищих навчальних закладах (О. І. Борисенко, А. В. Захарова, В. А. Кан-Калік, М. В. Левченко, Н.М. Мирончук, О. Г. Мороз, В. С. Штифурак та ін.). Увага дослідників переважно зосереджується на вивченні різноманітних факторів,

у тому числі й особистісних властивостей, які спричинюють процес як адаптації, так і дезадаптації першокурсників. Під соціально-психологічною адаптацією більшість учених розуміють пристосування індивіда до нових умов соціального довкілля та його результат. Уміння адаптуватися за різних обставин характеризує процес становлення і розвитку особистості, її професійного зростання. У випадку ж її дезадаптації порушується не лише особистісно-професійний розвиток, а й знижуються психофізіологічні можливості організму, погіршується стан здоров'я [2, с. 33].

Таким чином, мета статті полягає у тому, щоб охарактеризувати труднощі й фактори соціальної адаптації студентів першого курсу.

Спроможність адаптуватися, долати труднощі, віднайти своє місце у життєвому просторі є вирішальним чинником вдалого розвитку молодої людини, а в майбутньому – фахівця з вищою освітою. У ВНЗ процес навчання першокурсників налагоджується непросто, характеризується великою динамічністю психічних процесів і станів, які зумовлені зміною соціального довкілля. Зокрема, вступ до навчального закладу в значної частини молоді супроводжується дезадаптацією, що спричинена новизною студентського статусу, відсутністю референтної групи, підвищеними вимогами з боку професорсько-викладацького складу, режимом навчання, збільшенням обсягу самостійної роботи і самовідповідальності загалом. Усе це вимагає від першокурсника зосередженості на своїх можливостях для успішного входження в нове оточення та якісно інший ритм життєдіяльності.

Термін «адаптація» використовується в різних галузях наукового знання, однак дослідниками ще не вироблено єдиної думки про його зміст. Так одні автори розглядають адаптацію як процес, результат *“пристосування”,* а інші як *“взаємодію”* людини з людиною (певним колективом, групою), або як «взаємодію» людини і середовища.

Психологічна адаптація розуміється як один із провідних чинників і як необхідна умова соціалізації. Саме так її розглядав Л. С. Виготський, аналізуючи процес входження дитини у нові соціальні ситуації та процес формування у неї певного ставлення до суспільного оточення [3, с.43]. На нашу думку, процес адаптації передбачає, перш за все, *активність с*амого суб’єкта діяльності, яка вимагає осмислення своїх дій і вчинків, пошуку власних шляхів рішень відповідно до конкретних умов життєдіяльності, аналіз характерних особливостей і результатів взаємодії (в даному випадку першокурсника) з новими людьми й обставинами.

Характеризуючи роль соціальних чинників у процесі адаптації, І. Л. Мушарапова підкреслює, що вони, по-перше, об’єктивно впливають на людину, подібно до біологічних факторів, по-друге, діють на біологію людини не прямо, а трансформуючись через «нейропсихологічну сферу», по-третє, в механізмах, засобах і способах адаптації, у відновленні, де періодично порушується рівновага системи «людина-середовище», вони відіграють вирішальну роль [6, с. 59].

За Л. Філіпсом, адаптованість виражається двома типами відповіді на вплив середовища:

а) прийняття та ефективна відповідь на її соціальні очікування, з якими зустрічається кожен згідно зі своїм віком і статтю. Таку адаптованість Л. Філіпс вважає вираженням комфортності до тих вимог (норм), які суспільство пред'являє до поведінки особистості.

б) у більш специфічному понятті адаптація не зводиться просто до прийняття соціальних норм; вона означає гнучкість та ефективність при зустрічі з новими й потенційно небезпечними умовами, а також здатність надавати подіям бажане для себе спрямування. Така адаптованість може спостерігатися у всякій діяльності [3, с. 27].

Студентський вік припадає на час фізичного розквіту особистості. Організм молодої людини має значну працездатність, високий рівень функціональної активності та витривалості. До 18–20 років завершується формування вегетативних функцій. У цьому віці спостерігається найбільша пластичність і переключення у формуванні складних психомоторних та інших навичок [5, с. 35].

Цей період збігається з періодом юності й відрізняється складністю становлення особистісних рис. Розвиваються такі якості особистості, як цілеспрямованість, рішучість, наполегливість, самостійність, ініціативність, уміння володіти собою. Підвищується інтерес до моральних проблем – сенс буття, життєві цілі, спосіб життя, любов, вірність тощо. Тому важливо, як зазначав вітчизняний педагог К. Д. Ушинський, щоб матеріал, який у цей період вливається в душу молодої людини, був якісний [5, с. 36].

Унаслідок набуття нового соціального статусу (студент вищого навчального закладу) формується почуття відповідальності за свою поведінку, навчання і громадську роботу.

Але маємо констатувати, що адаптація студентів-першокурсників в умовах нового середовища, в умовах нової системи освіти у вищих навчальних закладах не завжди проходить успішно.

За дослідженням С. С. Вітвицької, процес адаптації першокурсників в умовах ВНЗ (бесіди, анкетування, спостереження) на сьогодні дозволяють виділити такі *труднощі:*

– переживання, пов'язані з перехідним періодом: від шкільного до дорослого життя;

– невизначеність мотивації вибору професії;

– недостатня психологічна підготовка до самостійного життя, необхідності приймати рішення, брати на себе відповідальність за власні дії і вчинки;

– невміння здійснювати психологічну саморегуляцію поведінки і діяльності, що підсилюється відсутністю звичного повсякденного контролю педагогів та батьків;

– пошук оптимального режиму праці й відпочинку в нових умовах;

– налагодження побуту і самообслуговування, особливо при переході до гуртожитку;

– відсутність навичок самостійної роботи;

– невміння конспектувати, працювати з першоджерелами, словниками, каталогами, довідниками, показниками [1, с.121].

Усі ці труднощі різні за своїм походженням. Одні з них об'єктивно неминучі, інші носять суб'єктивний характер і пов'язані зі слабкою підготовкою, вадами виховання в родині й школі.

Процес адаптації студентів проходить на декількох рівнях «пристосування»: до нової системи навчання; до зміни режиму; до входження в новий колектив.

Особливої уваги у ВНЗ потребують студенти-першокурсники, оскільки звична для них організаційна модель навчання відрізняється від навчання у вищій школі. Студенту-першокурснику доводиться пристосовуватися до нових вимог, які ставить перед ним вища школа і водночас до нових соціальних обставин спілкування з ровесниками та педагогами, форм і методів навчання (самостійної роботи, групових форм взаємодії та ін.) та побуту (відсутність звичного родинного кола, матеріальні труднощі, складність проживання в гуртожитку тощо). Вищий навчальний заклад має докласти усіх зусиль для створення оптимальних умов для адаптації першокурсників. Ідеться про кваліфіковану допомогу в організації та плануванні самостійної навчальної роботи; озброєння студентів першого курсу знаннями про інноваційну культуру навчальної праці; освоєння сучасних освітніх технологій; ознайомлення їх із особливостями методики самостійної роботи з кожної наукової дисципліни; формування потреби до самовдосконалення; забезпечення контактів викладачів і студентів [5, с. 37].

Нами було опитано 270 студентів-другокурсників Житомирського державного університету імені Івана Франка з метою виявлення ступеня їх адаптації до умов зміненого середовища життя. У числі опитуваних студенти, які проживають у гуртожитку, – 150 чоловік, вдома – 56 чоловік, знімають квартиру чи кімнату – 64 чоловіки. Результати вивчення ступеня адаптації другокурсників є такими. 38,6 % респондентів з числа тих, хто проживає у гуртожитку, зазначили, що процес адаптації для них пройшов легко, однак 62 % респондентів труднощі адаптації переживають ще й досі. Близько 52 % студентів, для яких умови проживання не змінилися (живуть у сім'ї батьків), адаптувалися до нових умов швидко, й для 48 % цей процес є не досить легким. Щодо тих, які знімають квартиру (один чи з друзями), лише 34,5 % респондентів легко звикли до нових умов, а 65,5 % при цьому відчували певні труднощі.

Таким чином, 39 % студентів другого курсу стверджують, що процес адаптації для них пройшов легко, натомість 61% респондентів

наголошують на складності процесу звикання до нових умов, й частина з них ще й досі не адаптувалися повністю.

Серед проблем, які спричиняють труднощі адаптації, визначаються наступні: дидактичні – пов'язані з навчанням (режим навчання, кількість завдань, незручний розклад) – 56,3 %; соціально-побутові (проживання в одній кімнаті з новими людьми, спільне майно, їжа, розподіл обов'язків, незручності проживання, несприятливі умови для підготовки до занять) – 66,7 %; психологічні (відвикання від дому, проживання в новому місті, ставлення викладачів, самостійність, розподіл коштів) – 45,3 %; комунікативні (спілкування з одногрупниками, з педагогами) – 26,7 %.

Новою і не зовсім звичною для студентів виявилася кредитно-модульна система організації навчального процесу, яка відрізняється від шкільного навчання й вимагає іншої системи опрацювання інформації, отримання балів, підготовки до занять, засобів оцінки й контролю.

Респонденти називають також ситуації, які для них виявилися неприємними, неприйнятними і навіть шокуючими. Серед таких:

навчальні: зміни розпорядку дня; раптові зміни в розкладі (поява незапланованих навчальних пар); неочікувані контрольні, заліки; складання іспитів; нескладення іспиту, позбавлення стипендії, написання великих за обсягом рефератів за короткий проміжок часу, запровадження кредитно-модульної системи навчання;

пов'язані із взаєминами в групі: егоїстичність, індивідуалізм одногрупників, суперечки в кімнаті, недружелюбні стосунки з викладачами, зухвалість, зверхність у ставленні одногрупників;

особистісні: невміння правильно розподілити час, неспроможність знайти спільну мову з одногрупниками, потреба відповідати привселюдно, несправедливість викладачів у оцінюванні знань студентів, самовпевненість окремих одногрупників, виклик до декана в кабінет, самостійне проживання без батьків;

побутові умови: відсутність гарячої води, раптове припинення подачі води на кілька днів, відмова в поселенні в гуртожитку, проживання в чотиримісній кімнаті шістьох-сімох чоловік, невміння користуватися газовими плитами, поселення в кімнату зі старшокурсниками; брудні аудиторії, погане освітлення, холодні приміщення; приїзд до місця навчання з пересадками.

Для студентів, які проживають у сім'ї, труднощі адаптації пов'язані з новим навчальним середовищем, середовищем спілкування, однак не стосуються побуту чи матеріальних проблем, які часто вказуються студентами, що проживають у гуртожитку чи знімають квартиру. Останні важкими для себе виявили правила проживання в одній кімнаті з іншими людьми, проблеми в підготовці до занять через присутність інших, спільний побут, розподіл обов'язків, а також труднощі навчання. До названих труднощів студенти, які знімають квартиру, додають проблеми

матеріального характеру, пов'язані з нестачею коштів, потребою вміти розподіляти фінанси тощо.

Проведений нами зріз засвідчує, що значні труднощі, наряду з проблемами побутового характеру та міжособистісної взаємодії, становить освоєння нової системи навчання, адаптація до вимог викладачів та великий обсяг самостійної роботи. Це свідчить про те, що відмінності шкільного навчання від навчання у ВНЗ – основні труднощі, з якими стикається першокурсник. На нашу думку, у взаємозв'язку школа – вищий навчальний заклад має бути розроблений механізм підготовки старшокласника до навчання у вищому навчальному закладі. Крім того, куратори та студентська громада вищого навчального закладу мають сприяти адаптації першокурсників до навчання.

Розв'язання проблеми адаптації студентів до навчання у вищому навчальному закладі потребує й вивчення та врахування чинників, які вплинули на вибір професії. Серед таких яскраво виражені інтереси, схильності, прагнення бути корисним суспільству, обов'язок соціального служіння, соціальний престиж професії, авторитет навчального закладу, набуття знань для розв'язання особистих проблем, рекомендація інших людей тощо. Хибність мотивів вибору гальмує процес професійного зростання та адаптації студентів у середовищі вищого навчального закладу. Розмитість уявлення про перспективи життєвого шляху, несформованість цінності майбутньої професійної діяльності може бути причиною розгубленості, напруженості, емоційної нестабільності студентів, що потребує професійної саморегуляції [4, с. 85].

Узагальнюючи викладене, зазначимо, що формування повноцінного фахівця здійснюється лише за умови його благополуччя, особистісного комфорту, ціннісного ставлення до себе і фаху, який здобувається, позитивного емоційного стану. Тому проблеми студентської адаптації вимагають як удосконалення умов його побуту та навчання, так і ціннісного ставлення до особистості студента. Серед напрямів педагогічної підтримки, спрямованих на вирішення проблеми адаптації студентської молоді, виокремимо такі:

- формування позитивної мотивації студентів до змісту професійно-педагогічної підготовки;
- методично обґрунтована організація навчально-виховного процесу у вищому навчальному закладі;
- організація позаурочної діяльності студентів з метою оптимізації їх міжособистісного спілкування, створення умов для виявлення їх здібностей, обдарованості, індивідуального самовираження, самоутвердження, активного залучення до громадського життя групи та факультету;
- активізація роботи викладачів та кураторів груп у напрямку виявлення та подолання труднощів адаптації;

- формування ціннісного ставлення у викладачів вищого навчального закладу до особистості студента, врахування індивідуальних характеристик та надання допомоги студентам у виробленні їх індивідуальної життєсмислової програми.

Список використаних джерел

1. Вітвицька С.С. Основи педагогіки вищої школи: підручник / С.С.Вітвицька. – [3-тє вид., випр. й доповн.]. – Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2012. – С. 121.

2. Дмитриев В.Ю. Опыт социально-психологического скрининга факторов адаптивной активности студентов педагогического ВНЗ / Дмитриев В.Ю. // Вісник Чернігівського держ. педагог. унів.: Психологічні науки. – Чернігів, 2002. – С. 25-37.

3. Левківська Г. П. Адаптація першокурсників в умовах вищого закладу освіти: навч. посібник / Левківська Г. П., Сорочинська В.Є., Штифурак В.С. – К., 2001.

4. Мирончук Н.М. Особливості адаптації студентів вищих навчальних закладів до змінених умов життєдіяльності // Нові технології навчання: наук.-метод. зб. / Ін-т інновац. технол. і змісту освіти МОН України. – К., 2013. – Вип. 79. – С. 82-85.

5. Фіцула М. М. Педагогіка вищої школи: навч. посібник / М. М. Фіцула. – [2-ге вид., доповн.]. – К.: «Академвидав», 2010. – С. 35-46.

6. Практична психологія та соціальна робота. – 2012. – №8.

Марія Господарчук, *магістрант ННІ педагогіки;*
О. А. Дубасенюк*, доктор педагогічних наук, професор*
(Житомирський державний університет імені Івана Франка)

ПЕДАГОГІЧНА ВЗАЄМОДІЯ СІМ'Ї Й ШКОЛИ У МОРАЛЬНОМУ ВИХОВАННІ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ

Проблема виховання моральних цінностей у молодших школярів в Україні набуває особливої гостроти, оскільки сучасне покоління формується в складних соціокультурних умовах, глибоких економічних і політичних суперечностях, атмосфері неврівноваженості соціальних процесів. Для ефективного розв'язання вираженої проблеми в початковій школі потрібно постійно вдосконалювати організацію виховного процесу, яка б сприяла залученню дітей до вищих моральних цінностей, підвищенню активності особистості, для якої поняття справедливості, милосердя, доброзичливості, толерантності, совісті, миролюбності, готовності допомогти іншим, ввічливості, делікатності, тактовності мають стати ціннісними орієнтирами. Дуже важливо мати добрі знання, але ще краще – добру душу. Від того, яким цінностям молода людина буде надавати перевагу, залежить не лише її доля, її особистий успіх, але і доля нашої країни [3]. Дослідження взаємодії сім'ї та школи нині залишається важливим питанням вирішення становлення нових членів суспільства.

Варто зважити, по-перше, на вузьке трактування батьками своїх обов'язків стосовно дітей. У багатьох випадках сім'я є лише місцем матеріального забезпечення дітей. По друге, на жаль, батьки продовжують ототожнювати повчання з вихованням. Виховує, перш за все, приклад батьків, їхня поведінка, моральне обличчя, атмосфера і спілкування в сім'ї [1].

Визначимо інші недоліки сімейного виховання дітей:

- у багатьох сім'ях матеріальні орієнтації переважають над духовними;
- сучасна дитина більше, ніж будь-коли, звільняється від безпосереднього контролю старших, насамперед батьків;
- іншою крайністю є надмірний контроль, регламентація поведінки і діяльності, заборони і обмеження ініціативи;
- невміння і побоювання конкурувати із споживацькою модою, груповими нормами мікросередовища, протистояти в необхідних випадках їхньому тиску і формувати у дітей позицію усвідомленого протистояння його негативним аспектам.

Практика давно вже довела, що ані школа, ані сім'я не мають права діяти наодинці. Усі учасники виховного процесу мають бути рівноправними партнерами у формуванні в дитини почуття милосердя, любові, поваги до оточуючих. Тільки за умови усвідомлення батьками необхідності прояву турботи щодо морального розвитку особистості можна бути впевненими в формуванні моральностійкої позиції дитини.

Різні проблеми моральної вихованості особистості розкриваються у наукових працях, до яких належать: загальнофілософські (М.Булатов, В.Лекторський, Є.Маркарян, Г.Межуєв, Є.Юдін), естетичні (Ю. Борев, С.Гольденштріхт, В. Іванов, М. Кіященко, Ю.Лотман, Л.Новикова), загальнопсихологічні (К.Абульханова-Славська, Б. Ананьєв, П. Гальперін, М.Каган, О.Леонтьєв, Б. Ломов, В. Ротенберг, С.Рубінштейн), педагогічні (В. Давидов, І. Лернер, В. Ледньов, О.Батюшкіна). Теоретичні основи морального виховання молодших школярів розробляли Г.Ващенко, А.Макаренко, В.Сухомлинський, К. Ушинський, О. Воропай, Н. Злагода, О.Кравець, Г. Лозко, Г. Виноградов, А Ізмайлов та інші видатні педагоги. Роль школи та сім'ї у моральному вихованні молодшого школяра розглядали: О.Біла, Н. Остроглядь, Л. Онуфрієнко, А.Багерська, Н. Бойко та ін. Співпраця класного керівника і батьків розкрита у працях О. Маланчук, Р. Сербіна, С.Мартиненко, Н. Бойко, О. Кіян, В. Міляєва та ін.

Метою статті є виявлення та теоретичне обґрунтування педагогічних умов ефективної взаємодії сім'ї й школи у моральному вихованні молодших школярів.

Протягом свого життя людина постійно зазнає формуючого впливу багатьох факторів навколишньої дійсності. Сім'я є першим середовищем, у якому дитина розвивається. Батьки і дім з усіма його атрибутами (організований певним чином простір, речі, члени родини, традиції) впливають на дитину і стають зразком для подальшої її поведінки. Сім'ї

належить важлива роль у формуванні моральних основ особистості, світогляду, виховання поваги до батьків, старших, близьких людей, суспільства. Багато дітей зростають у неповних сім'ях, без батька або матері, що негативно впливає на їхню психіку. Для того, щоб дитина належно розвивалася, батькам потрібно разом брати участь у виховному процесі [7]. Молодший шкільний вік – це особливий етап у формуванні ставлення людини до навколишнього світу. Цей вік сприятливий для формування у дітей основ культури поведінки: вони схильні до наслідування, вірять дорослим. Основними рушійними силами морального виховання школярів є школа і родина. Лише у дружній співпраці вони можуть порозумітися і досягти очікуваного результату. Важко назвати щось більш важливе для людини, ніж її взаємини з іншими людьми. Від характеру цих взаємин залежить настрій людини, моральне самопочуття, працездатність тощо [8]. Стосунки з оточуючими дають можливість бачити сенс свого існування, усвідомлювати себе як частку людського суспільства. Людина, як суспільна істота, немислима поза взаєминами з іншими людьми. Саме завдяки спілкуванню і певним взаєминам, що складаються в процесі цього спілкування, людський індивід поступово стає особистістю, яка здатна усвідомлювати не лише інших, але й саму себе, свідомо й активно регулювати власну діяльність та поведінку, впливати на оточуючих, ураховувати їх прагнення, інтереси [2]. Насамперед зауважимо, що організація життєдіяльності молодших школярів потребує безпосереднього впливу на них і взаємодії з ними. Це має стати своєрідним фундаментом, на якому базується і діяльність, і спілкування, стосунки, поведінка школярів.

На наш погляд, два інститути відіграють першочергову роль у процесі морального виховання. Перший – це сім'я, у якій закладають основи характеру особистості молодшого школяра. Моральні стосунки в сім'ї накладають відбиток на все життя людини, оскільки їх вплив пов'язаний, по-перше, із сильними переживаннями, по-друге, вони постійніші, по-третє, в них закладаються підвалини всіх моральних ставлень людини до суспільства, до праці, до інших людей. Другий – це школа та позашкільні навчально-виховні заклади.

Позашкільні навчально-виховні заклади – це широкодоступні заклади освіти, які дають молодшим школярам додаткову освіту, спрямовану на здобуття знань, умінь і навичок за інтересами, забезпечують потреби молодших школярів у творчій самореалізації та організації змістовного дозвілля. До них належать палаци культури, центри дитячої, юнацької творчості, дитячо-юнацькі спортивні школи, студії, бібліотеки, школи мистецтва, оздоровчі та інші заклади. Основною метою морального виховання, як сімейного виховання, так і викладання у школі є прагнення передати знання та культурні традиції, навчити молодших школярів розвиватися як особистість та збільшувати культурну спадщину [6]. На

жаль, у цілому процес виховання більш спрямований на те, щоб розвивати інтелектуальні здібності, аніж моральні цінності.

Слід зазначити такі педагогічні умови, за яких взаємодія сім'ї та школи буде ефективною у моральному вихованні молодших школярів: інформаційно-просвітницька робота вчителя з батьками; цілеспрямований вплив учителя на духовне збагачення сімейного середовища через вихованців; активізація співпраці, партнерства у тріаді «вчитель – батьки – учень». Сьогодні здійснюється обґрунтована інформаційно-просвітницька робота вчителя з батьками, яка акумулює теоретико-практичну підготовку батьків до морального виховання молодших школярів через організацію «педагогічної школи» для батьків, головною метою якої є формування в батьків потреби у створенні власної авторської сімейної педагогіки, проекту «щасливого сімейного буття», де панують любов, взаємоповага, справедливість, милосердя, толерантність, миролюбність [9]; а також через організацію батьківського лекторію (лекція – розгорнутий, системний виклад у доступній формі певної проблеми), мета якого – захопити батьків певною проблемою, долучити членів родини до зацікавленої розмови, запропонувати загальні рекомендації щодо вироблення тактики взаємодії, зокрема через такі рубрики лекторію, як: «Абетка для батьків», «Корисна інформація», «Включаємось у дискусію», «Поради батькам»; дискусій, психологічних тренінгів, індивідуального консультування, листування, проведення батьківських зборів (збори-консультації, збори-бесіди), що пробуджує рефлексивну активність батьків, перетворює сім'ю із стихійного в керований чинник впливу на виховання і дітей, зокрема молодшого шкільного віку.

Отже, проблема взаємодії сім'ї та школи є досить актуальною на сучасному етапі розвитку суспільства. Родині належить ціла палітра притаманних їй стимуляторів психосоціального розвитку дитини, найважливіші з яких – інтенсивність і багатство спілкування з дорослими, інтимні та стійкі емоційні контакти з постійними особами (батько, мати, інші члени родини), батьківська любов і турбота. Це природні стимулятори, які найбільше відповідають потребам розвитку дитини, її емоційному світу та культурі, багатий спектр вищих людських почуттів. Таким чином, щоб батькам максимізувати позитивний вплив родини на виховання дитини, необхідно пам'ятати про внутрісімейні психологічні фактори, що мають виховне значення: брати активну участь у житті родини; завжди знаходити час, щоб поспілкуватися з дитиною; цікавитися проблемами дитини, вникати в її проблеми й допомагати розвивати її вміння й таланти; не чинити на дитину жодного тиску, допомагаючи їй самостійно приймати рішення; поважати право дитини на власну думку; уміти стримувати власницькі інстинкти й ставитися до дитини як до рівноправного партнера, яка має менший життєвий досвід [4].

Нами було запропоновано та розроблено методику щодо рівня розвитку моральності у сім'ї. Суть методики: учням пропонується дати відповіді на запитання: "Які вчинки має здійснити людина, щоб її можна було назвати чуйною?", "У чому проявляється відповідальність?", "У яких учинках виявляється сміливість?" Ці завдання дають змогу з'ясувати, як учні усвідомлюють це поняття; наскільки у них сформоване вміння самостійно застосовувати моральні знання в тих чи інших реальних ситуаціях і диференційовано використовувати їх у практичному досвіді. Унаслідок опитування учнів щодо усвідомлення ними моральних понять було отримано такі результати: 43% молодших школярів показали високий рівень оволодіння моральними поняттями; 57% середній рівень; і 2 % показали низький рівень оволодіння моральними поняттями.

Нами було запропоновано в ЗОШ №26 м. Житомира організувати "педагогічну школу" для батьків, щоб допомогти батькам осмислити державну й особистісну відповідальність за справу сімейного виховання дітей; забезпечити поетапне і безперервне нагромадження батьками системи знань, умінь і навичок, необхідних для успішного виховання дітей.

Експериментальна робота засвідчила, що планування тематики "педагогічної школи" доцільно узгодити з запитами конкретного контингенту слухачів. З цією метою було проведено анкетування батьків, що дало можливість визначити педагогічно доцільний зміст і обсяг матеріалу занять, обрати ефективні форми і методи їх проведення.

Запропонована нами тематика "педагогічної школи" для батьків відзначалася гнучкістю, на певних етапах вносились корективи відповідно до рівня педагогічної освіченості батьків, бажань батьківської аудиторії, актуальних завдань, які вирішує школа на сучасному етапі. Заняття "педагогічної школи" були розраховані на весь період навчання дитини у початковій школі й проводились у чітко визначений час (перший або останній четвер кожного неканікулярного місяця). У тематиці занять переважали питання педагогіки і психології сімейного виховання, соціальної педагогіки, включалися важливі аспекти анатомії, вікової фізіології, шкільної гігієни, дитячої психології, етнопедагогіки.

Успішному проведенню занять з батьками сприяли виставки педагогічної літератури, дитячих, малюнків і виробів, папки-пересувки, журнали "Сім'я і школа", перегляд кінофільмів і відеофільмів, концерти дитячої самодіяльності, виступи батьків з рефератами щодо досвіду виховання дітей у сім'ї.

Тематика занять "педагогічної школи" була максимально наближена до тематики класних батьківських зборів і родинних виховних заходів. Це давало можливість класоводам неодноразово повертатися до тієї самої теми, щоб на матеріалі життєдіяльності конкретного класного колективу навчати батьків необхідних методів, прийомів і засобів успішного виховання дітей в умовах сім'ї. Таким чином, педагогічно доцільний зміст і

форми роботи “педагогічної школи” батьків обумовили її спрямованість на виконання функцій зв’язуючої ланки розробленої нами експериментальної моделі. Дослідження показало, що тісна співпраця школи і сім’ї у моральному вихованні молодших школярів може дати ефективний результат лише тоді, коли тріада учасників процесу виховання буде з відповідальністю ставитися до своїх обов’язків.

Список використаних джерел

1.Біла О.О. Вплив сімейного виховання на становлення особистості дитини / О.О. Біла, О.С. Юрчик // Класному керівнику. Усе для роботи : науково-методичний журнал. – 2010. – №10. – С.14-19.

2.Бойко Н. Сім’я і школа: секрети ефективної співпраці / Бойко Н. // Психологія. – 2009. – №34 . – С. 22-27.

3. Виноградова Т. Співпраця сім’ї та школи на сучасному етапі: методичні на практичні поради / Виноградова Т. // Виховна робота в школі. – 2006. – №2. – С. 2-26.

4. Максимова Н. Позитивний клімат у сім’ї як запорука успішного формування особистості дитини / Н. Максимова, Л. Порох // Рідна школа. – 2013. – №3. – С.44-49.

5. Максимова Н. Роль школи у формуванні позитивних дитячо-батьківських стосунків у родині / Наталія Максимова, Людмила Порох // Рідна школа. – 2012. – №4/5. – С. 64-68.

6. Мартиненко С. Особливості співпраці вчителя початкових класів з родинами учнів / Світлана Мартиненко // Поч. школа. – 2010. – №3. – С. 59-61.

7. Острогляд Н.В. Вплив сім’ї на розвиток морально-етичних якостей дитини / Н.В. Острогляд, С.С. Матушкіна // Класному керівнику. Усе для роботи . – 2011. – №12. – С. 2-6.

8. Роженко Л.М. Зміст і мета сімейного виховання: інтерактивні заняття з батьками / Л.М. Роженко // Виховна робота в шк. – 2013. – №1. – С. 50-53.

9. Семенюк І. Система роботи з батьками / Ірина Семенюк // Директор школи. – 2013. – №22. – С. 45-47.

***Юлія Грубська**, магістрант ННІ філології та журналістики (Житомирський державний університет імені Івана Франка)*

ВИХОВНИЙ ВПЛИВ ЛІТЕРАТУРИ НА ОСОБИСТІСТЬ СТУДЕНТА

Актуальність теми. Гуманістичні тенденції розвитку нашого суспільства ведуть до істотних змін і в системі освіти. Як і в більшості розвинених країн, у нас проводиться реформування освітньої сфери, бо незаперечно визнано, що в інформаційно-технічному суспільстві XXI століття визначати конкурентоспроможність держави буде освітній рівень нації [4]. Гуманістичне виховання студентів ВНЗ перш за все зводиться до надбань літератури. Літературна освіта має сприяти вихованню культурного читача, котрий відчуває потребу в читанні, отримує в процесі осягнення художніх творів естетичне задоволення.

Мета статті полягає у виявленні та обґрунтуванні педагогічних умов, що забезпечують формування гуманістичного виховання студентів у ВНЗ.

Важливу роль у вирішенні завдання літературної освіти відіграє вивчення ліричної поезії, лірики у ВНЗ. Лірика складає важливу частину змісту програми кожного факультету, курсу, групи. У процесі вивчення ліричної поезії відбувається формування світогляду,с відомості, естетичних уподобань студентів, виховання гуманістичних рис характеру. Лірика є могутнім засобом впливу на особистість, а тому її вивчення має бути спрямованим, перш за все, на емоційне сприйняття й осмислення твору.

Сприймання і глибоке розуміння лірики є основою формування естетично розвиненого, творчого читача, який відчуває радість відкриття, сприймаючи ліричний твір, який здатний до співпереживання і спроможний побачити його підтекст. Ставлення до літератури, зокрема лірики, здійснює значний вплив на розвиток загальної духовної культури особистості, на почуття людини та систему її власних ціннісних орієнтирів. Лірика в основі своїй орієнтована на людину, її почуття, думки, емоції.

Ліричний твір має потужний вплив на особистість, а найкращим періодом для формування особистості є роки навчання – ось чому викладач-словесник повинен уміло поєднувати художнє читання з вдумливим літературним аналізом, забезпечувати єдність емоційного і розумового сприймання, в результаті чого формувати у студентів вміння глибоко розуміти, аналізувати, співпереживати та отримувати естетичну насолоду від читання ліричних творів, збагачувати свій духовний світ [5, с.184].

Коротко про духовний світ людини можна сказати так: «це єдність розуму, почуттів і вольових якостей особистості, що розкривається в її активній діяльності [6, с.29].

Розкриттю духовності людини присвятили свої роботи і психологи, і педагоги, і філософи, її хвилюючі прояви збагачують письменників.

Проблема духовності цікавила людство в усі часи. Ця проблема досліджувалася багатьма науками. Для визначення цього поняття у вчених немає одностайної думки. Кожний науковець розуміє поняття «духовність» по-різному.

Поняття «духовність» завжди відігравало важливе значення і займає визначну роль у ключових проблемах: людина, її місце й призначення у світі, зміст її буття, культура, суспільне життя. І тому такі відомі філософи, як Платон, Аристотель, Юркевич, Григорій Сковорода, – вважали, що поняття «духовність» є похідним від слова «дух»(лат. «spirit» та грец. «pneuma»), що означає рухливе повітря, повівання, дихання носія життя.

У наші часи проблема духовності набуває широкої актуальності. Це пов’язано з загальним антропологічним інтересом і прагненням подолати раціоналізм та ірраціоналізм у розумінні людини, з обміркуванням підстав глобальної духовної кризи, що вразила людство в ХХ ст., пошуком шляхів її подолання. Значний внесок у розробку проблеми духовності зроблений

такими постаттями, як Мартін Бубер, Макс Шелер, П'єр Тейяр де Шарден, Хосе Ортега- і – Гассет, Альберт Швейцер, Еріх Фром, Віктор Франки.

Проблема духовності є однією з головних проблем сучасної педагогіки. Це питання висвітлено у працях таких учених: С.Соловейчика, І.А.Зязюна, Г.М. Сагач, В.М.Сагоновського. Але розуміння цієї проблеми подають кожен по-різному.

С.Соловейчик стверджує, що складовою частиною «духовності» є «дух». І зазначає, що дух, це: основа всього найкращого, що є в людині; людське в людині; сутність людини, прагнення до правди, добра й краси.

Педагог зазначає, що духа немає поза людиною, дух існує лише в кожній людині.

На сьогодні проблема розвитку духовності полягає, в першу чергу, в розумінні кожною людиною тих критеріїв, що складають основу поняття "духовність".

Проблемою духовного виховання студентів на заняттях української літератури займалися такі вчені-методисти, як Л.М.Цимбалюк, Т.Ф.Бугайко, Л.Ф.Мірошниченко, В.Р.Степанишин, Є.А. Пасічник.

Література є одним із найдоступніших для студентів видів мистецтва, а тому викладачі літератури мають чи не найбільшу можливість вплинути на формування духовного світу кожної особистості, вплинути на її емоційну сферу, а відповідно й на формування системи цінностей підростаючого покоління.

Як зазначає Є.А.Пасічник, література як предмет «є багатофункціональним, інтегральним за своїм призначенням, а одним із найважливіших завдань, які необхідно розв`язати у процесі вивчення літератури, є забезпечення ідейно-естетичного впливу художніх творів на студентів, використання їх високого потенціалу з метою формування всебічно розвиненої особистості, громадянина України, якому притаманна висока культура, широкий кругозір, творчі здібності, загальнолюдські цінності, високі моральні ідеали.

Література здатна пробуджувати в людині художника, розвивати в неї вміння естетично освоювати світ» [6, с.58].

У ході наукового дослідження студенти зазначили, що читають поезію на дозвіллі дуже рідко. Лише 18 % опитаних студентів знають більше п'яти українських поетів. Це говорить про те, що мало часу в програмах з української літератури приділяється вивченню лірики. Студенту важко часом збагнути тематику лірики українських письменників, тому викладачу-мовнику варто підштовхувати студента до роздумів, бо лише під час розуміння, узагальнення можна прийти до думки, яку хотів донести поет. Цікавим є те, що 38% опитаних студентів взагалі не читають українську лірику (поезію), вона їм не знайома, бо насаджувалася насильно вчителями. Важливим аспектом також є те, що 29% опитаних студентів вважають постать Т.Г.Шевченка як поета для «мужиків». Це свідчить про

те, що вчителі недопрацювали, і тому майбутнє Шевченка поета–«романтика», «філософа», «проповідника» … залежить від викладачів ВНЗ.

Лірична поезія відіграє важливу роль у літературній освіті й духовно-емоційному розвитку студентів. Її вивчення збагачує їх розумінням внутрішнього світу людини, формує увагу до людських переживань, розвиває образне мислення, естетичні смаки і потреби. Особлива висока роль належить поезії у формуванні світу почуттів.

У ліриці відображені картини духовного життя людини. І ті твори, які вивчаються, передають студентам естафету моральних почуттів поколінь, збагачують їх досвідом почуттів і переживань, прилучаючи до духовних багатств, носіями яких є поезія.

Вивчаючи поезію В.Сосюри, студенти практично усвідомлюють, як образи сонця, зір, верб над ставками, української пісні і думи, морів пшениці й солов'їної мови народу будять асоціації, уяву, глибокі почуття, що об'єднуються в образі України, любов до якої так чудово виражає духовний світ поета [1, с.28].

Проникаючи в узагальнюючий смисл, яким сповнені навіть побутові образи В.Симоненка, як жорна, піч, порожні очі …, студенти збагачуються розумінням людини та її долі, зростає їх здатність у звичайному, буденному бачити відображення сутнісних сил людського буття, а відтак піднімаються на нову сходинку в своєму духовно-емоційному розвитку, в умінні бачити глибоке у простому, розуміти і душевно відповідати на грона болю Василя Стуса, на вічний поклик української та світової поезії до добра і правди.

Отже, складний і неоднозначний цей світ, і тисячі філософів, психологів, письменників, педагогів, художників прагнули вивчити, дослідити його, дати відповіді на питання, що таке людина.

- Що ти шукаєш, Діогене, удень з ліхтарем? – запитували його афіняни.
- Я шукаю людину, – відповідав він.
- Кого саме? Мене? Його?
- Шукаю людину, – повторював мудрець, вдивляючись в обличчя своїх співгромадян, і продовжував свій шлях по міській площі.

Ліхтар Діогена – це алегоричний образ допитливої філософської думки, яка з найдавніших часів невтомно розгадує найбільшу із таємниць світобудови – саму людину. І саме від викладача залежить те, чи замайорить «Ліхтар Діогена» в очах студента.

Список використаних джерел

1.Вихованець І.Р. Тайна слова / Вихованець І.Р. –К.: Рад. шк., 1994. – 54 с.

2.Платонов К.К. О системе психологи / Платонов К.К. – М., 1972. – 235 с.

3. Термінологічний словник / за ред. проф. А.Л. Ситченка. – К.: Видавничий Дім «Ін Юре», 2008. – 132 с.

4.Національна доктрина розвитку освіти України у XXI столітті. – К.: Шкільний світ, 2001.

5. Токмань Г. Л. Методика викладання української літератури в старшій школі: екзистенціально-діалогічна концепція / Токмань Г. Л. — К., 2002. — 320 с

6. Пасічник Є.А. Методика викладання української літератури у середніх навчальних закладах: навч. посіб. для студ. вищих закл. освіти / Пасічник Є.А. – К.: Ленвіт, 2000. – 384 с.

***Тетяна Жека**, магістрант ННІ педагогіки*
(Житомирський державний університет імені Івана Франка)

МОВЛЕННЄВА КУЛЬТУРА ВИКЛАДАЧА ВИЩОГО НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ

Радикальні зміни в українському суспільстві створюють передумови для визначення загальної стратегії сучасної системи вищої освіти, яка вимагає підготовки фахівців-професіоналів, що поєднують у собі глибокі гуманістичні переконання, фундаментальні теоретичні знання й ретельну практичну підготовку. Стратегічні напрями розвитку вищої освіти визначено Конституцією України, Законами України „Про освіту", .„Про вищу освіту", Національною доктриною розвитку освіти України у XXI столітті, концептуальними засадами розвитку педагогічної освіти України, її інтеграції в європейський освітній простір. Основною метою державної політики в галузі вищої освіти є створення умов для розвитку висококультурної особистості та творчої самореалізації кожного громадянина України, і саме тому посилюються вимоги до викладача вищого навчального закладу, який відіграє провідну роль у реалізації актуальних завдань освітньої сфери. Володіння мовними засобами впливу – найважливіша професійна якість, необхідна викладачеві, яка дозволить встановлювати контакт із колегами, учнями, керувати собою в ситуації педагогічного спілкування, вести бесіду, полеміку, дискусію, варіювати інтонацію мови, виступати з доповіддю, лекцією.

У сучасному науково-педагогічному інформаційному полі представлені різні підходи щодо проблеми формування мовленнєвої культури та комунікативних умінь у фахівців різного профілю: методологічний (Є. Бондаревська, Н. Кузьміна, В. Сластьонін, Г. Щукіна та ін.), світоглядний (О. Бодальов, Б. Ломов та ін.), психологічний (Б. Ананьєв, Г. Андреєва, І. Зимня, І. Котова, О. Леонтьєв, Є. Рогов та ін.), соціологічний (А. Реан, Є. Руденський та ін.), лінгвістичний (Б. Головін, Н. Кохтерев, А. Михальська та ін.), мистецтвознавчий (П.Єршов, А. Мурашов та ін.), адаптивний (Г. Якушева та ін.), духовний (А. Солженіцин та ін.), що пояснюється взаємопроникненням наукових знань з однієї галузі в іншу. Проблема формування мовленнєвої культури та комунікативних умінь у фахівців різного профілю є предметом наукового інтересу дослідників С. Братченко, О. Бодальова, В. Кан-Каліка, Н. Кузьміної, В. Єлманової, Л. Петровської, В. Сластьоніна та ін.

Мета статті – обґрунтування ефективності педагогічних умов, що сприяють розвитку мовленнєвої культури викладача ВНЗ.

Мова і культура, як духовні цінності, органічно пов'язані між собою. Слово “культура” (від лат. cultura – освіта, розвиток) означає сукупність матеріальних і духовних цінностей, які створило людство протягом своєї історії. Мова – це прояв культури. Головна мета кожної освіченої людини – це збагачення свого мовлення, його удосконалення. Необхідно навчитися відчувати свого співрозмовника, уміти відбирати найбільш доцільні для кожного випадку слова та інструкції [3, с. 13].

На сьогодні не втратили актуальності думки І. Огієнка щодо мовної освіти педагога: „Кожний учитель – якого б фаху він не був – мусить досконало знати свою соборну літературну мову й вимову та соборний правопис. Не вільно вчителеві виправдувати свого незнання рідної мови нефаховістю" [5, с. 130]. Подібна ситуація надзвичайно актуальна у вищій школі. Упродовж усього часу викладацької діяльності, з набуттям досвіду, кожен викладач проходить шлях самовдосконалення. Одним із істотних елементів його є формування мовленнєвої культури – вивільнення від усього того, що характеризує неправильне мовлення. Ознаками поступового розвитку культури мови є поглиблення мислительної діяльності. У численних працях із загальної психології та риторики підкреслюється, що культура мовлення прямо залежить від культури мислення, а культура мислення має пряму залежність від культури мовлення. Однак, кожна з гілок має гнучке, функціональне спрямування: одна культура мовлення в письменника, інша – у вченого-теоретика, третя – в журналіста, четверта – в педагога та ін. У культурі педагогічного мовлення виділяються такі сторони мовленнєвої діяльності: змістовне збагачення мови та володіння артикуляційним апаратом як сукупністю форм виразу змісту. Причому тут умовно можна поділити цей підпроцес на суто позитивний (вдосконалення) і на усунення недоліків у мовленні ("мінус на мінус дає плюс"). До суто позитивного підпроцесу вдосконалення відноситься, насамперед, розширення мовного діапазону в загальнокультурній та професійній сферах. Оволодіння синонімами, що визначають відтінки тих чи інших явищ або процесів, про які повідомляється у педагогіці, досягається завдяки збагаченню особистого словника викладача, вмілого тлумачення складного місця в матеріалі, постановці проблемної ситуації або завдань з її розв'язання. Там, де потрібно дохідливо роз'яснити складний матеріал, співставити суперечливі погляди окремих учених, необхідно допомогти студентам знайти правильний висновок та викласти його яскраво і влучно. Тільки за умови вмілого пояснення непростого матеріалу здійснюється процес зв'язку між мовленням, мисленням та говорінням. Тут додається також робота з удосконалення артикуляційного апарату, коли у ній є потреба.

Підпроцес усування недоліків та вад усної мовної діяльності викладача полягає у постійному, цілеспрямованому слідкуванні за тим, щоб в усну мову не прокрадалися слова-паразити (на зразок: "так би мовити", "бачите", "це саме" та низка інших), стеженні за відточеністю речень, за їх смислово-інформаційним навантаженням, за рівномірністю вимови (коли викладач заповнює паузу, доки збирається з думкою). І. П. Павлов підкреслював, що в людини у таких випадках відбувається неузгодженість між дією першої та другої сигнальних систем, – вона заповнює цю паузу тривалим "е-е-е". Усі ці недоліки потрібно вивчити, проаналізувати і в процесі викладання завжди пам'ятати про них. Бажані форми аутотренінгу: перед дзеркалом, запис своєї мови на магнітофоні, проговорювання вголос. Лише, коли артикуляційний апарат діє без хиб, без "пробуксовок", таке вдосконалення можна вважати повністю здійсненим.

Однією з умов, що впливають на якість викладання, незалежно від спеціалізації викладача, є рівень сформованості професійно-комунікативних умінь. У якій галузі знань не викладав би викладач – це повинна бути творчо мисляча людина, комунікативний лідер, який вміє ефективно впливати на аудиторію [1, с. 200]. І неодмінною складовою його професіоналізму є мова – інтегративний показник загальної культури людини. Викладач є носієм знань і культури суспільства, і тому володіння мовними засобами впливу – найважливіша професійна якість. Викладач вищого навчального закладу обов'язково повинен володіти комунікативними ознаками культури мовлення, а саме: правильністю, чистотою, точністю, стислістю (лаконічністю), доступністю, логічністю, доречністю, впливовістю та виразністю мовлення та тоном [4, с. 14]. Зміна висоти тону дає змогу найбільш повно передати можливі відтінки значущості того чи іншого слова в його зв’язку з іншими. Коли ж використовують тільки силу голосу, навіть у комбінації з уповільненими паузами, виходить монотонія, яка стомлює того, хто говорить, а тим більше того, хто слухає. Особливої уваги ми надаємо порадам з гігієни і профілактики порушень голосу, тому що, як свідчить досвід, викладач не завжди озброєний такою інформацією [6]. Голосовий апарат оратора дуже чутливий до неправильного користування ним у складних умовах публічного виступу, до емоційних, психічних і фізичних перевантажень.

Український філософ П.Д. Юркевич педагогічну частину свого вчення бачить частиною власне плану побудови людського суспільства на засадах Істини, Добра, Краси, Гармонії. Це відчувається й у визначенні вимог до вихователя. Фігура вихователя, про яку пише Юркевич, притаманна як шкільному вчителю, так і викладачу вищого навчального закладу. Юркевич бачив в університеті місце, котре має бути взірцем і рушійною силою у формуванні культурної й гармонійної особистості. На думку філософа, викладач повинен бути авторитетною і цілком щирою людиною; повинен викликати у вихованців любов до досконалості дій; переконувати тільки в

тому, в чому сам переконаний; не потрібно бути швидким на поради, а мати „велику моральну силу, щоб, даючи поради, бути цілком правдивим і говорити все по совісті" [5, с. 65-79].

З позицій гуманізму, загальнолюдських цінностей, витоки яких лежать в українській духовності, розглядає педагога у своїх працях В.О. Сухомлинський. Узагальнюючи багаторічний власний досвід та досвід колег, учений-педагог поступово формує образ „справжнього педагога". Одним із обов'язкових умінь, необхідних кожному вчителю, вихователю, а також викладачу, незалежно від фаху, Василь Олександрович вважає „мистецтво говорити". Справжній педагог „повинен досконало володіти виховними засобами мудрого слова". На думку вченого, слабкість „багатьох учителів у тому, що слова їх не доходять до тих, кому вони адресовані". Ця проблема є надзвичайно актуальною у ситуації викладання у вищій школі.

Також Василь Олександрович писав: „Хороший учитель – це людина, що добре знає науку, на основі якої побудований предмет, котрий він викладає, закохана в цю науку, знає її горизонт – найновіші відкриття, дослідження, досягнення" [7, с. 49]. Тому якщо викладач не є зацікавленим і захопленим своїм предметом, то навряд чи варто чекати зацікавленості цим предметом від студентів. Актуальною також є його порада „відточувати слово"; уникати марнослів'я, яке „розбещує душу людини", духовно роззброює її; виховувати у своїх вихованців „непримиренність і нетерпимість до балаканини, порожнього красномовства, тріскучої фрази"; намагатися, щоб „думка й слово одухотворялися ділом" [8].

Проведене опитування студентів 1-3 курсів Житомирського державного університету імені Івана Франка довело, що студенти краще сприймають тих викладачів, які володіють усіма комунікативними ознаками, вміють лаконічно, обґрунтовано, цікаво подавати навчальний матеріал. В особі викладача студентів приваблює гармонійне поєднання ідеалів, переконань, принципів, поглядів та захоплень.

Отже, цілком очевидною є необхідність створення науково-гуманістичної системи навчання, обов'язковим компонентом якої має бути мовленнєва культура, володіння основами успішної комунікації. Формування комунікативно-риторичної компетенції спеціалістів для сфери підвищеної мовленнєвої відповідальності, тобто майбутньої еліти суспільства, необхідно вибудовувати концептуально й системно. Кожен викладач вищої школи повинен володіти здоровим, неупередженим відчуттям мови, постійно стежити за змінами, які відбуваються в нормах вимови, наголошування, слововживання. Неможливо весь педагогічний шлях пройти тільки із знаннями, здобутими у стінах ВНЗ. Слід вдосконалювати культуру свого професійного мовлення протягом усього життя.

Список використаних джерел

1. Бондырева С.К. Вуз в пространстве культуры и культурное пространство вуза / С.К. Бондырева // Мир психологии. – 2012. − №3. – С. 199−205.

2. Вітвицька С.С. Основи педагогіки вищої школи: метод. посіб. для студ. магістратури / Вітвицька С.С. – К.: Центр навчальної літератури, 2003. – 316 с.

3. Підгурська В.Ю. Культура фахової мови: навч. посіб. для самост. роботи студ. нефілолог. спеціальн. пед. ВНЗ / Підгурська В.Ю. – Житомир, 2012. – 220 с.

4. Курс лекцій з української мови (за професійним спрямуванням): навч. посібн. для самост. роботи студ. нефілол. спец. університетів очної та дистанційної форм освіти / К.Я.Климова, І.В.Голубовська, Н.Д.Охріменко, О.А.Левківська; за ред. К.Я. Климової.– Житомир: Вид-во ЖДУ ім.І.Франка, 2011. – 115 с.

5. Маловідомі першоджерела української педагогіки (друга половина XIX - XX ст.): хрестоматія / упоряд.: Л.Д. Березівська та ін. – К., 2003. – 418 с.

6.Савкова З.Б. Как сделать голос сценическим / Савкова З.Б. – М., 1975.

7. Сухомлинський В.О. Вибрані твори: в 5 т. / Сухомлинський В.О. – К. : Радянська школа, 1977. – Т. 4. – 637 с.

8. Сухомлинський В.О. Вибрані твори: в 5 т. / Сухомлинський В.О. – К.: Радянська школа, 1977. – Т. 2. – 670 с.

Віта Кісіль, *магістрант ННІ педагогіки;*
О.Є.Антонова*, доктор педагогічних наук, професор*
(Житомирський державний університет імені Івана Франка)

ОСОБЛИВОСТІ ВЗАЄМОДІЇ ВЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ З БАТЬКАМИ УЧНІВ, ЯКІ МАЮТЬ ОДНУ ДИТИНУ

Сім’я – головна ланка суспільства. Вона відіграє надзвичайну роль у його життєдіяльності — через фізичну й соціокультурну зміну поколінь забезпечує можливість його існування. У родині створюється найбільше суспільне багатство — людина. Тут вона народжується і формується як особистість.

Сім’я виконує ряд функцій: виховну – передача дітям дорослими членами сім’ї соціального досвіду; рекреативну – взаємна фізична, матеріальна підтримка членів родини з метою збереження їх здоров’я; комунікативну – задовольняє потребу членів сім’ї у спілкуванні; регулятивну – забезпечує систему регулювання взаємовідносин між членами родини; економічну – забезпечує статус сім’ї як повноправної виробничо-господарської одиниці [1, с.112].

Проте однією з найважливіших функцій є репродуктивна. Вона полягає у відтворенні населення, дітонародженні й духовно-моральному відтворенні людини в сім’ї. Але, на жаль, на сьогодні дана функція майже не виконується. Все частіше сім’ї обмежуються однією дитиною. Багато молодих батьків вважають, що єдиній дитині в сім”ї більш комфортно, адже вся увага приділяється тільки їй. Як наслідок, дитина виростає егоїстичною. Вона вимагає підвищеної уваги до себе. Як підсумок, виростають залежні

від своїх близьких люди, які, будучи дорослими, не спроможні здійснювати усвідомлені вчинки.

До того ж, дитина відчуває себе самотньою, позбавленою спілкування з дітьми. Тому, переходячи до іншого соціального інституту – школи, як дітям, так і батькам необхідно тісно співпрацювати з класним керівником задля уникнення вищезазначених проблем.

Проблемою взаємодії вчителя з батьками займалося багато науковців. Найбільш ґрунтовними є праці Т. Алексєєнко, А.Макаренка, В.Сухомлинського, Т. Маркова, Т. Мішина, Д.Ельконіна та ін.

Мета статті полягає у розкритті особливостей взаємодії вчителя початкових класів з батьками учнів, які мають одну дитину.

Сім'я – мала соціальна група, заснована на шлюбній та кровній спорідненості. Вона виховує для суспільства нових громадян, передаючи їм мову, основні форми поведінки, національні традиції й звичаї, моральні та духовні цінності [2, с.544]. Сім'я не обмежується лише родинними взаєминами, а передбачає і спільне мешкання родичів, наявність спільних елементів побуту, сімейного домашнього господарства, розподілу праці.

У своєму життєвому циклі родина проходить кілька фаз: зашлюбини, утворення сім'ї; поява першої дитини, початок періоду дітонародження; народження останньої дитини, завершення періоду дітонародження; одруження й відокремлення від сім'ї останньої дорослої дитини («порожнє гніздо»); смерть одного з подружжя, припинення існування сім'ї [1, с. 115].

Існують різні класифікації сім"ї:

- за кількістю представлених поколінь: однопоколінна – складається із подружньої пари без дітей; проста або нуклеарна – подружня пара з дітьми, які ще не одружені; розширена – складається з трьох і більше поколінь, які з"явилися внаслідок одруження онуків і пов"язані спільним господарством;
- за наявністю батьків: повна (є батько і мати); неповна (відсутній хтось із батьків);
- за кількістю дітей: бездітна – немає дітей; однодітна – одна дитина; багатодітна – троє і більше дітей [1, с.114].

У сучасному суспільстві найпоширенішою є однодітна сім'я. Зазвичай, дитина з такої родини рано «дорослішає», уміє на рівних спілкуватися з дорослими і висловлювати свою думку. У таких дітей досить висока самооцінка. Також, вважається, що єдина дитина виростає емоційно стійкою, оскільки не хвилюється через суперництво з братами і сестрами. У той же час, єдина дитина може відчувати труднощі при спілкуванні з іншими дітьми, важче входить у колектив. Батьки часто надмірно оберігають свою дитину, намагаються вгадати всі бажання, тому їй важко вирішувати складні завдання і справлятися зі стресами. Крім того, вона може розчаруватися в людях, оскільки чекає від них тієї ж уваги і поступок, які робили родичі. Особливо це яскраво проявляється в школі, де від учителя

дитина чекає тієї ж віддачі, що і від батьків і не вміє ділити його увагу з однокласниками. Саме тому вчителю необхідно тісно співпрацювати з батьками з перших днів перебування дитини у школі. Учитель повинен використовувати як традиційні, так і нетрадиційні форми роботи.

До традиційних форм належать: батьківський університет педагогічних знань, до програми якого входять не тільки лекції з проблем сімейної педагогіки, а й активні форми обміну досвідом – семінари, конференції батьків-слухачів, лекторії, батьківські збори, запрошення батьків до школи тощо [3, с.133].

До нетрадиційних форм такої роботи належать:

- ✓ школа молодих батьків – для тих, чия перша і єдина дитина навчається в початкових класах;
- ✓ тематичні вечори запитань та відповідей;
- ✓ позакласний педагогічний всеобуч – ознайомлення батьків з проблемами виховання дітей різних вікових груп, починаючи роботу з першого класу;
- ✓ заохочення батьків до співпраці;
- ✓ тематичні заходи із залученням батьків та дітей тощо.

Говорячи про роботу з батьками, не можна не відзначити роль батьківського комітету. Батьківський комітет – представницький орган батьківської громадськості. Це особлива, оперативна група батьків класу, яка є сполучною ланкою між родиною, школою, громадськістю та учнями класу. Обов'язки між членами комітету розподіляються залежно від їх схильностей і бажання. Члени батьківського комітету не тільки беруть активну участь у підготовці та проведенні свят, екскурсій та інших заходів, але й надають велику допомогу в роботі з проблемними, важкими сім'ями, у формуванні в батьків відповідальності за виховання своїх дітей [4, с.382].

Узагальнюючи вищесказане, можна стверджувати, що виховання єдиного сина або єдиної дочки набагато більш важка справа, ніж виховання декількох дітей. Щоб уникнути проблем у вихованні, необхідно тісно співпрацювати, взаємодіяти батькам та вчителям. Тільки за цієї умови дитина виросте гармонійною, розвинутою, і, найголовніше, щасливою.

Список використаних джерел

1. Дворецька Г. Соціологія: навч. посіб. / Дворецька Г. — К., 2001. – 244 с.
2. Трофімов Ю.Л. Психологія: підручник / Трофімов Ю.Л. – К., 2001. – 560 с.
3. Галузинський В.М. Педагогіка: теорія та історія / Галузинський В.М., Євтух М.Б. – К.: Вища школа, 1995. – 236 с.
4. Кузьмінський А.І. Педагогіка / Кузьмінський А.І., Омеляненко В.Л. – К.: Знання, 2007. – 447 с.
5. Позитивний клімат у сім'ї як запорука успішного формування особистості формування особистості дитини // Рідна школа. – 2013. – № 3. – С.44-49.
6. Сухомлинський В.О. Батьківська педагогіка / Сухомлинський В.О. – М.: Просвещение, 2004. – 219 с.

***Вікторія Кобилинська**, магістрант природничого факультету;*
***Н. М. Мирончук**, кандидат педагогічних наук, доцент*
(Житомирський державний університет імені Івана Франка)

ОСОБЛИВОСТІ ВЗАЄМОДІЇ ВИКЛАДАЧА ВИЩОГО НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ ЗІ СТУДЕНТАМИ

У суспільстві помітно зростає значення формування гармонійно розвинутої, суспільно активної особистості. Усі ланки системи освіти України ставлять за мету підготувати високоосвічених, усебічно розвинених спеціалістів. У підготовці кваліфікованого фахівця заклади освіти прагнуть не лише, щоб студенти оволоділи необхідним обсягом теоретичних знань, практичних умінь та навичок, а й набули професійно значущих особистісних рис, котрі в майбутньому допомогли б успішно адаптуватися до майбутньої діяльності, набути соціальної та особистісної зрілості, сприяли прагненню до фахового й особистісного самовдосконалення.

Система вищої освіти повинна володіти широким набором засобів, що забезпечують розвиток умінь. Проте найбільш важливим моментом у цьому є взаємодія, що складається між викладачем і студентом. Педагогічна взаємодія в системі "викладач – студент" є системою взаємних впливів суб'єктів, включених у спільну діяльність на основі загальних цілей професійної освіти.

Варто мати на увазі, що процес взаємодії викладача і студентів може проходити в зіткненні цілей, інтересів, життєвих позицій, мотивів, особистого індивідуального досвіду, що викликає діалектичні зміни форм взаємодії в ході навчального процесу. І тому дана тема є актуальною в сучасній системі освіти, оскільки вона розглядає проблему міжособистісної взаємодії "викладач – студент", що виникає у процесі навчання.

Проблему взаємодії викладача вищого навчального закладу зі студентами розглядається здебільшого в контексті дослідження різних аспектів педагогічного спілкування, яке було об’єктом дослідження вітчизняних і зарубіжних дослідників (Г. Атвантер, О. Бодальов, В.Казанська, В. Кан-Калик, Я. Коломинський, Н. Кузьміна, О. Леонтьєв, Х. Лійметс, А. Реан, Т. Яценко та ін.). Деякі дослідження були присвячені проблемі взаємин викладачів і студентів: загальні питання психології педагогічної взаємодії у вищій школі (О. Киричук, Г. Костюк, О. Мороз, Д. Ніколенко, В. Сластьонін та ін.).

Мета статті полягає у розкритті проблем взаємодії викладача вищого навчального закладу зі студентами та визначенні основних причин виникнення конфліктів у системі "викладач – студент".

Взаємини викладачів і студентів педагогічного навчального закладу – це особливі стосунки педагога зі студентом та стосунки з майбутніми колегами.

У сфері вищої освіти переважає встановлення однакового підходу до всіх студентів. Даний порядок закріплений інституційно. Шанобливе ставлення суб’єктів навчально-виховного процесу – обов'язкова умова ввічливого ставлення з боку іншого суб’єкта взаємодії.

Навчання у вищому навчальному закладі відрізняється від навчання у школі за змістом навчання та виховання, зміною їх форм. Основна функція ВНЗ – формування особи фахівця. Основні вимоги до стосунків "викладач – студент", "студент – студент" можна сформулювати таким чином [3]:

1. Взаємодія чинників співпраці та відомості про організацію виховного процесу.
2. Формування духу колегіальності, професійної спільності з педагогом.
3. Використання професійного інтересу студентів як важливого чинника управління навчанням та вихованням.

Головне завдання викладача ВНЗ — розкриття особи, що вчиться, — вирішується в ході його спілкування із студентом. Тому в поняття “педагог-професіонал ” входить не лише знання конкретного предмету, але і педагогічна майстерність, тобто уміння збудувати виклад, увійти до контакту із студентом, зацікавити його, виховати потрібні якості, перетворити студента з об'єкта навчання в суб'єкт учення.

Засобами продуктивної взаємодії викладача і студента у ВНЗ є навчальні програми, навчальна і навчально-методична література, словники, довідники, контрольні завдання, дидактичні матеріали, журнали, газети, мультимедійні програми, аудіовізуальні засоби. Організація продуктивної взаємодії викладача і студента можлива лише за умови знання та умілого використання різних форм організації такої взаємодії, щоб у кожному конкретному випадку викладач зміг обрати найдоцільнішу з них.

Викладач повинен бути прикладом доброзичливості, гуманізму, справжньої моральності, високої культури поведінки і, одночасно, вимогливості та принциповості [2].

З метою визначення проблем, які виникають у взаємодії викладача ВНЗ зі студентами, нами було проведено опитування студентів 2 курсу природничого факультету Житомирського державного університету імені Івана Франка за розробленим нами опитувальником. Результати обробки анкет подано в табл. 1.

Таблиця 1

Результати вивчення проблем взаємодії викладача ВНЗ і студентів

№ з/п	Запитання	Результати
1.	Оберіть варіант відповіді, який, на вашу думку, пояснює причини виникнення проблем у	а) Зарозумілість – обрало 11%; б) зневажливе ставлення до студентів – обрало 22%; в) неврівноваженість викладачів – обрало 11%;

	взаємодії викладача зі студентами?	г) несправедливість – обрало 55%; д) упередженість викладачів на заняттях та іспитах – обрало 5%; е) методика оцінювання діяльності студентів – обрало 11%;. є) інший варіант – обрало 0%.
2.	Яка саме діяльність (поведінка) викладача може спричинити конфлікти між ним і студентом?	а) Некомпетентність – обрало 50%; б) неціннісне ставлення до занять – обрало 55%; в) неефективна організація викладання – обрало 28%; д) інший варіант – обрало 0%.
3.	Як, Ви вважаєте, які ознаки поведінки студентів пояснюють низьку ефективність навчального процесу і конфліктність у спілкуванні викладачів та студентів?	а) Утриманське ставлення до навчання – обрало 22%; б) лінь – обрало 55%; в) небажання вчитися – обрало 50%; г) інша причина – 0 %.
4.	Які ознаки поведінки, діяльності студентів можуть викликати негативне ставлення викладачів?	а) Слабка базова підготовка з гуманітарних та фахових дисциплін – обрало 50%; б) відсутність у студентів самостійного мислення – обрало 33%; в) низький рівень загальної й політичної культури, нерозуміння студентами значущості знань – обрало 22%.
5.	Як ви вважаєте, які особливості поведінки викладача можуть перешкодити появі конфлікту?	а) Емоційний виклад матеріалу викладачем – обрало 39%; б) мовленнєва компетентність – обрало 28%; в) справедливе оцінювання викладачем діяльності студентів – обрало 44%; д) інший варіант – обрало 0%.
6.	Яка поведінка (діяльність) студента зможе завадити створенню конфліктів у навчальному процесі?	а) Керування власними емоціями – обрало 67%; б) уважність, відповідальність студентів – обрало 39%; в) уміння слухати співрозмовника – обрало 11%.; д) інший варіант – обрало 0%.

Більшість студентів вважають, що основними причинами виникнення конфліктів з боку викладачів є некомпетентність, несправедливість та неціннісне ставлення до занять. Також вони відмітили, що й діяльність студентів може спричинити низку конфліктів, а саме їх слабка базова підготовка з гуманітарних наук та відсутність у студентів самостійного мислення. Студентство найбільш вважає, що справедливе оцінювання діяльності студентів зможе перешкодити утворенню конфліктів між викладачами. Ще вони оцінили, що керування власними емоціями з боку

студентів зможе завадити створенню конфліктів у навчальному процесі між студентами і викладачем.

Викладач постійно перебуває зі студентами у діалозі, що є найвідкритішою формою спілкування. Отже, організація продуктивної взаємодії викладача і студентів на основі діалогу сприяє підвищенню ефективності навчального процесу у ВНЗ, створенню умов для самореалізації, самовизначення особи кожного студента, розкриттю творчого потенціалу, формуванню ціннісних орієнтацій і етичних рис із подальшою актуалізацією у професійній діяльності.

Список використаних джерел

1. Долинська Л. В. Психолого-педагогічні умови ефективної взаємодії викладачів і студентів в умовах традиційної освіти / Долинська Л. В. // Наукові записки Інституту психології імені Г.С.Костюка АПН України / за ред. академіка С. Д. Максименка. – К., 2005. – Вип. 26. Т. 2. – С. 8–11.

2. Комінко С.Б. Кращі методи психодіагностики: навч. посібн. / С.Б. Комінко, Г.В. Кучер. – Тернопіль : Вид-во "Карт-бланш", 2005. – 155 с.

3. Ложкін Г.В. Психологія конфлікту: теорія і сучасна практика : навч. посібн. / Г.В. Ложкін, Н.І. Пов'якель. – К. : Вид. дім "Професіонал". – 2006. – 334 с.

Катерина Ковальчук, *студентка гуманітарно-педагогічного фак.-ту (Хмельницький національний університет)*

ПЕДАГОГІЧНА ЕТИКА ЯК ВАЖЛИВА КОМПОНЕНТА ПРОФЕСІЙНОЇ КУЛЬТУРИ ВИКЛАДАЧА ВНЗ

Актуальність проблеми. Перспективи реформування сучасної вищої освіти в контексті Болонського процесу значно розширюють поле взаємодії викладача та студента, а також роль викладача у її модернізації. Професійну діяльність викладача ВНЗ регламентують Закон України «Про освіту», Закон України «Про вищу освіту», «Національна доктрина розвитку освіти України у XXI столітті».

Нормативно-змістовою основою взаємодії викладача та студента має стати переорієнтація власної діяльності викладача як цілісно осмислена система його поведінки, що ґрунтується на принципах педагогічної етики та моральних засадах. Регулятором такої взаємодії повинна стати педагогічна етика, що визначає сутність морально-психологічної сторони діяльності викладача та підвищує рівень його професійної культури.

Актуальною проблемою сучасної вищої освіти є професійна підготовка висококваліфікованих фахівців, які повинні володіти не лише педагогічними, психологічними, технічними знаннями, уміннями та навичками культури спілкування, міжособистісної взаємодії, а й готовністю дотримуватися норм та принципів педагогічної етики, володіти низкою важливих особистісних якостей, що визначає рівень професійної культури викладача.

Мета статті – розкрити зміст і структуру педагогічної етики в контексті професійної культури сучасного викладача.

Аналіз джерельної бази. Проблеми підготовки фахівців у вищій школі, гуманізації вищої освіти, істотна частина яких – формування морально-етичних стандартів у галузі ділових відносин, є об'єктом уваги педагогічної науки вже декілька десятиліть.

Етичні основи педагогічної діяльності висвітлювалися в роботах класиків вітчизняної педагогіки К. Д. Ушинського, А. С. Макаренка, В.О. Сухомлинського. Дослідження вітчизняних та зарубіжних науковців даної проблематики здійснювались у різних аспектах: педагогічні основи організації навчально-виховного процесу у вищих навчальних закладах (А.М. Алексюк, Г. О. Балл, А. Є. Мойсеюк, І.Ф. Прокопенко, М.І.Сметанський, Н. Ф. Тализіна, І. Хейстер та ін.); гуманізація та гуманітаризація вищої освіти (І. Д. Бех, С. У. Гончаренко, І. А. Зязюн та ін.).

Структуру і зміст професійної культури педагога в контексті педагогічної етики вивчали: М. Ю. Ананченко, І. А. Зимня, О. А. Давидова, В. Г. Ігнатов, В. С. Комбаров, Н. Б. Крилова, Г. Н. Соколова та ін.

Проблема професійної етики досліджувалася в працях С.А.Александрової, О. Г. Дробницького, Ю. В. Согомонова, Л. Л. Хоружої, а також зарубіжних спеціалістів: Р. Джорджа, Р. Хорна, Дж. Ягера та інших.

Виклад основного матеріалу. Етика є одним із найдавніших компонентів культури людства, спрямованих на встановлення та регулювання людських взаємин у процесі їх спільної життєдіяльності. Морально-етичні норми та цінності лежать в основі всіх суспільних (соціальних, політичних, економічних) та міжособистісних відносин людей, створення соціальних кодексів поведінки в рамках цих взаємин.

Професійна етика являє собою сукупність моральних норм та правил, що визначають ставлення людини до свого професійного обов'язку, до людей, з якими вона пов'язана в силу особливостей власної професії.

Професійна етика є важливим компонентом професійної культури будь-якого фахівця і завжди вибудовує свої відносини на загальних, морально-етичних нормах та цінностях суспільства, але при цьому визначає професійно значущі пріоритети, цільові установки конкретної професійної діяльності.

Педагогічна етика виступає окремою і дуже важливою характеристикою роботи викладача і його особистості, визначаючи систему критеріїв оцінки її вчинків і поведінки.

Отже, здійснивши аналіз вище зазначеного, педагогічною етикою називають науку про моральну цінність стосунків, вироблених у навчально-виховній діяльності. До складових елементів педагогічної етики відносять професійний педагогічний обов'язок, педагогічну справедливість, педагогічну честь, педагогічний авторитет, педагогічну свідомість, педагогічну мораль.

Педагогічна справедливість має специфічні риси, представляючи собою своєрідне мірило об'єктивності педагога, рівня його моральної вихованості (доброти, принциповості, людяності), що виявляється в його оцінках учинків вихованців, їх ставлення до навчання, суспільно корисної діяльності.

Професійний педагогічний обов’язок передбачає наявність сукупності вимог і моральних приписів, що пред'являються суспільством до особистості педагога, до виконання професійних обов'язків: здійснювати певні трудові функції, переважно інтелектуальні, правильно будувати взаємини з вихованцями, колегами по роботі, глибоко усвідомлювати своє ставлення до обраної професії, педагогічного колективу і суспільства в цілому.

Професійна честь у педагогіці – це поняття, що виражає не тільки усвідомлення педагогом своєї значущості, а й суспільне визнання, суспільна повага його моральних заслуг і якостей. Високо розвинуте усвідомлення індивідуальної честі та особистих чеснот у професії педагога виділяється чітко. Честь педагога – суспільна оцінка його реальних професійних достоїнств, що виявляються в процесі виконання ним професійного обов'язку.

Педагогічний авторитет учителя – це його моральний статус у колективі учнів і колег, це своєрідна форма дисципліни, за допомогою якої авторитетний і шановний учитель регулює поведінку вихованців, впливає на їх переконання.

Педагогічна свідомість розглядається як усвідомлення (розуміння і прийняття) педагогом норм своєї поведінки, характеру взаємовідносин у суспільстві та цінності якостей людської особистості, що закріплюється у поглядах, уявленнях, відчуттях і звичках. Суспільна свідомість дає узагальнене теоретичне та ідеологічне обґрунтування моралі як суспільного явища. У той же час в індивідуальній моральній свідомості відображається ще й специфіка того середовища, з яким людина постійно взаємодіє, що істотно впливає на формування моральних поглядів викладача, його моральної свідомості.

Одним із елементів моральної свідомості є усвідомлення ним моральних цінностей і осмислення того, як здійснюється сприйняття цих цінностей його студентами. Основою формування моральних поглядів є знання принципів, вимог та норм моралі і їх специфічного відображення у педагогічній діяльності.

Але якщо етика являє собою вчення про мораль, моральність, то сама мораль виступає способом самоздійснення особистості, її самоуправління та впорядкування відносин між людьми на основі деяких узагальнених уявлень про норми, принципи, ідеали, що зводяться до цінностей добра і справедливості.

Педагогічна мораль являє собою систему загальних і приватних норм, правил і звичаїв, які перебувають між собою в складних взаєминах. Для

того, щоб ефективно регулювати вчинки і поведінку викладача, система вимог педагогічної моралі повинна володіти внутрішньою узгодженістю. Педагогічна мораль розуміється як система моральних вимог, що пред'являються до викладача у його ставленні до самого себе, до своєї професії, до суспільства, до студентів.

Висновки. Таким чином, проведений теоретико-методологічний аналіз психолого-педагогічної літератури на предмет педагогічної етики як важливої складової загальної культури викладача ВНЗ дає підстави для висновку щодо актуальності проблеми та недостатньої її розробленості, особливо в контексті реформування вищої освіти.

Внаслідок вищезазначеного педагогічну етику професійної діяльності викладача слід розглядати як складну систему моральних зв'язків і відносин, морально-педагогічних вимог, принципів і норм, які випливають із специфіки професійної діяльності та визначають морально-педагогічні переконання викладача, його погляди, установки і почуття в сфері вирішення поставлених перед ним професійних завдань.

Усе це дозволяє викладачу регулювати своє ставлення до навчально-виховної праці, своєї професії, оточуючих людей і самого себе. Проявляються морально-педагогічні вимоги і норми в його моральному виборі, конкретних діях і вчинках, що в свою чергу формує етично компетентного педагога та підвищує рівень його професійної культури.

Подані матеріали не вичерпують проблеми повною мірою. Педагогічна етика не догма, і завжди можна ставити питання про обговорення її окремих позицій. Змінюються соціально-економічні умови, зазнають уточнення ціннісні пріоритети, що веде за собою і зміни в правилах та способах взаємодії між тим, хто навчає, і тим, хто навчається. Викладач ВНЗ має бути готовим до їх критичного аналізу та рефлексії. Разом з тим, варто пам’ятати, що основним орієнтиром у виробленні правил такої взаємодії має стати педагогічна етика як важлива складова загальної культури викладача ВНЗ.

Список використаних джерел

1. Вітвицька С.С. Основи педагогіки вищої школи: навч. посібник / С.С Вітвицька. – К.: Центр навч. л-ри, 2003. – 320 с.

2. Наумчик В.Н. Етика педагога / В.Н. Наумчик, Е.А. Савченко. – Мн.: Университетское, 1999. – 216 с.

3. Роль педагогічної етики у професійній підготовці сучасного вчителя [Текст]: матеріали всеукр. наук.-метод. конф. 15-16 травня 2008 р. / Ін-т інновац. технол. і змісту освіти [та ін.]; ред. кол.: В.О. Огнев'юк [та ін.]. – К. : Київ. міськ. пед. ун-т ім. Б.Д. Грінченка, 2008. – 202 с.

4. Хоружа Л. Етична компетентність вчителя як основа реалізації гуманістичної освіти / Л. Хоружа // Шлях освіти. – 2003. – № 3. – С.27-29.

5. Чернокозов И. Профессиональная этика учителя / И. Чернокозов. – Киев, 1988. – 377 с.

Тетяна Колесник, *магістрант природничого факультету;*
Н. М. Мирончук*, кандидат педагогічних наук, доцент*

(Житомирський державний університет імені Івана Франка)

ПРОБЛЕМИ АДАПТАЦІЇ СТУДЕНТІВ ПЕРШОГО КУРСУ ДО НОВОЇ СИСТЕМИ НАВЧАННЯ

Важливою соціальною вимогою до вищих навчальних закладів є орієнтація освіти не лише на засвоєння студентами професійних знань, але також і на розвиток їх особистості, пізнавальних здібностей, успішної соціалізації в суспільстві й активної адаптації на ринку праці.

Для системи освіти на перший план виходить проблема навчальної адаптації студентів, яка є одним із різновидів соціальної адаптації. Саме від успішної навчальної адаптації на молодших курсах вищого навчального закладу залежить подальше професійне зростання й особистісний розвиток майбутнього спеціаліста.

Багаточисленними дослідженнями встановлено, що ефективність, успішність навчання залежить від можливості студента засвоїти нове для нього середовище, в яке він потрапляє, вступивши до вузу. Початок занять і налаштування побуту означають включення студента в складну систему адаптації [5]. Ось тому вивчення питання соціальної адаптації першокурсників так актуальне.

Різні аспекти проблеми адаптації студентів першого курсу досліджували В.М. Грибов, О.М. Казакова, Т.І. Каткова, С.А. Рунова, Ю.В.Стафєєва, Г.П.Кузіна та ін.

Мета статті полягає у виявленні та науковому обґрунтуванні системи умов забезпечення успішної соціальної адаптації першокурсників і оцінка їх ефективності.

Вступаючи до вищого закладу освіти, молодь зазнає труднощів, пов’язаних із недостатньою психологічною готовністю до нових умов навчання, з руйнуванням роками вироблених установок, навичок, звичок, ціннісних орієнтацій, втрати роками закріплених взаємин з колективом та формуванням нових навичок, а також з невмінням здійснювати психологічну саморегуляцію власної діяльності та поведінки. [3].

Нерідко соціально-психологічна дезадаптація породжує втрату сформованих позитивних установок і відносин студента-першокурсника. Важким наслідком дезадаптації є стан напруженості й фрустрації, зниження активності студентів у навчанні, втрата інтересу до громадської роботи, погіршення поведінки, невдачі на першій сесії, а в ряді випадків — втрата віри у свої можливості, розчарування у життєвих планах. Усе це призводить до психічного перевантаження, яке власне і знижує адаптивні можливості [1]. Психологічний аспект адаптації першокурсників складається із руйнації вироблених роками установок, навичок, звичок, ціннісних орієнтацій вихованців середньої школи і виробничих колективів, втрати роками закріплених взаємин з колективом [4; 8].

Перший рік навчання є дуже важливим тому, що в цей час у студента відбувається багато емоційно-особистісних і когнітивних змін — нерідко кількість цих змін перевищує ту, яка припадає на весь період навчання у вищому навчальному закладі.

Розглянемо, які є форми і види соціальної адаптації. Отже, у соціальній адаптації виділяють дві форми:

1) активну — суб'єкт прагне впливати на середовище з метою його зміни (наприклад, зміни цінностей, форм взаємодії й діяльності, які він повинен засвоїти);

2) пасивну — суб'єкт не прагне до такого впливу і зміни.

Соціальна адаптація студентів поділяється на такі види:

1) професійну — пристосування до характеру, змісту, умов і організації навчального процесу, формування навичок самостійності в навчальній і науковій роботі;

2) соціально-психологічну—пристосування особистості до групи, взаємовідносин у ній, формування власного стилю поведінки [7].

Навчальна діяльність – лише одна з багатьох сторін життя студента. У період здобування вищої освіти молода людина продовжує свій особистісний ріст, зіштовхуючись із багатьма проблемами, пов'язаними з початком дорослого життя: нове середовище ровесників і дорослих, перегляд уявлень про себе, необхідність заробітку, можливий переїзд до іншого міста, проживання в гуртожитку тощо. Постійне вирішення цих проблем потребує внутрішньої самоорганізації, уміння розподілити час і сили в навчальному режимі, стимулює роботу з виявлення й усвідомлення життєвих цінностей, уточнення перспективних планів. Необхідною умовою ефективності навчальної роботи студента є успішне подолання процесу адаптації [9].

Група є одним із найбільш вирішальних мікросоціальних факторів формування особистості, а також одним із найбільш дієвих засобів виховання. Врахування цих особливостей сприятиме оптимізації процесу студентської адаптації.

Саме особистісні взаємовідносини — один із найважливіших факторів емоційного клімату групи, «емоційного благополуччя» її членів. Кожен студент займає в колективі певне місце не лише в системі ділових відносин, але й у системі особистісних.

Особистісні взаємини складаються стихійно, через цілий ряд психологічних обставин. Становище студента може бути благополучним: прийняття у колективі, відчуття симпатії зі сторони одногрупників, виявлення симпатії зі своєї сторони тощо [2]. Така психологічна ситуація переживається як почуття єдності з колективом, яке, в свою чергу, сприяє впевненості в собі, відчуттю «захищеності». Неблагополуччя у взаємовідносинах із ровесниками в колективі, переживання власного

відторгнення від групи може бути причиною ускладнень у розвитку особистості [6].

Нами було проведене дослідження адаптації студентів першого курсу природничого факультету Житомирського державного університету імені Івана Франка. У ньому взяли участь 50 респондентів. Результати опитування вказують на таке. Недовіра до оточуючого середовища, до нових людей чи очікування загрози від них характерна для 10% опитуваних, 60% респондентів не відчувають недовіри, і 30% – відчувають іноді від окремих осіб. На питання «Яким чином змінився Ваш психічний стан?» студенти відповіли так: переважають позитивні емоції – 40 % опитаних, переважають негативні емоції – 24 % опитаних, переважають негативні емоції іноді або під час сесії – 36 %. При зазначенні найбільш суттєвих змін фізичного стану переважають такі: порушення нервової системи – 40 % відповідей, порушення в системі органів травлення – 32 %, порушення системи органів чуття (в більшості випадків порушення зору) – 28%. Розглядаючи питання «Чи впливає навчальний процес на розпорядок дня?» відмітимо, що 50 % відмітили, що їм стало важко прокидатись, 24 % відповіли, що не відчувають бадьорості після сну, 26 % зазначили погіршення сну. На питання «Чи відчуваєте ви потребу звернутися до професійного психолога?» 65% відповіли «так», інші —«ні».

Отже, можна зробити висновок, що соціальна адаптація—це визнання тих необхідних змін, які відбуваються у самосвідомості особистості, в даному випадку студентів першого курсу, в процесі засвоєння нових видів діяльності й спілкування.

Виходячи з найважливішої сфери становлення особистості, основний зміст процесу адаптації студентів–першокурсників можна визначити таким чином:

1) нове ставлення до професії;

2) засвоєння нових навчальних норм, оцінок, способів й прийомів самостійної роботи та інших вимог;

3) пристосування до нового типу навчального колективу, його звичаїв та традицій;

4) навчання новим видам діяльності;

5) пристосування до нових умов побуту в гуртожитку, до нових форм використання вільного часу.

За результатами діагностики очевидно, що проблеми процесу адаптації відчувають майже 2/3 усіх першокурсників. У середньому погіршення фізичного стану на початку навчального року відчувають більше 65% студентів, зміни психічного стану – майже всі першокурсники. Тому доцільно було б застосовувати спеціальні програми, спрямовані на оптимізацію процесу адаптації першокурсників до умов навчання у вищому навчальному закладі.

Список використаних джерел

1. Агаджанян Н. А. Адаптация и резервы организма / Н.А. Агаджанян. – М.: ФиС, 1983. – 175 с. – С.13-17, 113.
2. Бодалев А. А. Личность и общение / А.А.Бодалев. – М., 1983. – С.164-168.
3. Войтович Н. Відмінності шкільного та студентського колективів як аспект проблеми адаптації першокурсників до умов ВЗО / Н.Войтович // Психологічна адаптація студентів першого курсу до умов навчання у ВЗО: наук. ст. держ. ун-т ім. Лесі Українки. – Луцьк, 1999. – С. 57-65.
4. Гришанов Л.К. Социологические проблемы адаптации студентов младших курсов / Л.К.Гришанов, В.Д.Цуркан; Психолого-педагогические аспекты адаптации студентов к учебному процессу в вузе: сб. научн. трудов. – Кишинев, 1990. – С. 3-17.
5. Делікатний К.Г. Становлення студента. Питання адаптації випускника школи у вузі / К.Г.Делікатний. – К.: т-во "Знання" УРСР, 1983. – 48 с.
6. Дьяченко М.И. Психология высшей школы / М.И.Дьяченко, Л.А.Кандыбович : учеб. пособие для вузов. – [2-е изд., перераб. и доп.]. – Мн.: изд-во БГУ, 1981. – 383 с.
7. Кинелев С. В. Адаптация личности как социальное явление / С.В.Кинелев // Психологический журнал. – 1991. – № 4. – С. 41-49.
8. Краткий психологический словарь / под ред. Петровского А. В., Ярошевского М. Г.– М.: Политиздат, 1984. – 431 с. – С.9.
9. Кузьмінський А. І. Педагогіка вищої школи / А.І.Кузмінський: навч. посібн. – К.: Знання, 2005. – 486 с. – С.352.

***Володимир Костюченко**, магістрант природничого факультету;*
***Аліна Волкова**, магістрант природничого факультету;*
***С.С.Вітвицька**, доктор педагогічних наук, професор*
(Житомирський державний університет імені Івана Франка)

ЦІННІСНІ ОРІЄНТАЦІЇ СУЧАСНИХ СТУДЕНТІВ

Студентство є складовою частиною молоді, її специфічною групою, що характеризується особливими умовами життя, побуту і праці, суспільною поведінкою і психологією, системою ціннісних орієнтацій [2].

Система ціннісних орієнтацій, будучи психологічною характеристикою зрілої особистості, одним із центральних особистісних утворень, висловлює змістовне ставлення людини до соціальної дійсності й у цій якості визначає мотивацію її поведінки, робить істотний вплив на всі сторони людської діяльності [3].

Актуальність даної проблеми визначається наявністю протистояння між сучасними соціальними умовами, що пред'являють особливі вимоги до формування системи ціннісних орієнтацій особистості, й недостатньою вивченістю психологічних факторів і механізмів її розвитку [4].

Мета статті – з’ясувати суть поняття «ціннісні орієнтації» та, на основі аналізу результатів психологічного дослідження, визначити коло основних цінностей сучасного студента.

У науковій літературі зазначається, що ціннісні орієнтації являють собою особливим чином структуровану та ієрархізовану систему ціннісних уявлень, які виражають суб'єктивне ставлення особистості до об'єктивних умов життя, реально детермінують вчинки і дії людини та виявляють себе в поведінці.

Ціннісні орієнтації визначаються свідомістю або підсвідомістю, формуються в ході набуття особистого досвіду. Сформувавшись, вони представляють індивідуальну ієрархічну сукупність цінностей, що визначають спрямованість особистості й вибірковість її поведінки.

Під терміном ціннісні орієнтації студентів розкриваються: 1. Інтелектуально-освітні цінності. 2. Моральні та культурні цінності. 3. Сімейні цінності. 4. Особистісні цінності [1].

Таким чином, система ціннісних орієнтації особистості є багатофункціональною. Ця система виконує одночасно функції регуляції поведінки і визначення її мети, яка зв'язує в єдине ціле особистість і соціальне середовище [3].

Для визначення орієнтовних цінностей сучасного студента було проведено дослідження студентів природничого факультету Житомирського державного університету імені Івана Франка за методикою М. Рокича. Аналіз результатів дає змогу визначити домінуючі та відкинуті термінальні цінності сучасного студента. Дані наведені в таблиці 1.

Таблиця 1

Результати визначення ціннісних орієнтацій сучасних студентів

Список «термінальних» цінностей	Середнє значення
Активне, діяльне життя	11
Життєва мудрість	9,8
Здоров’я	15,6
Цікава робота	9,4
Краса природи і мистецтва	5,9
Любов	12
Матеріально забезпечене життя	8,4
Наявність гарних і вірних друзів	10,9
Суспільне визнання	6
Пізнання	7,5
Продуктивне життя	8
Розвиток	8,6
Розваги	5,3
Воля	8,3
Щасливе сімейне життя	9,8
Щастя інших	3
Творча діяльність	5
Впевненість у собі	8,7

Список «інструментальних» цінностей	Середнє значення
Акуратність	10,9
Вихованість	10,7
Високі запити	9
Життєрадісність	12,6
Ретельність	7,4
Незалежність	9,9
Непримиренність до недоліків у собі та інших	6,3
Освіченість	10,9
Відповідальність	10,3
Раціоналізм	5,5
Самоконтроль	10,7
Сміливість у відстоюванні думки і поглядів	8,4
Тверда воля	7,9
Терпимість	5,9
Широта поглядів	5,9
Чесність	10
Ефективність у справах	5,9
Чуйність	6.1

Кожен студент сам визначав для себе значущість кожної ціннісної характеристики. Так було з'ясовано місце, яке відводиться певній цінності. Місця розділені за значущістю від 1 до 18. При обробці результатів враховувалося середнє арифметичне значення кожного з показників. Його визначали шляхом суми всіх оцінок однієї цінності, поділеної на кількість студентів.

Так було встановлено, що серед термінальних цінностей лідерство займають: здоров'я (15,6), любов (12), далі за ними ідуть активне життя (11), наявність гарних та вірних друзів (10,9). Найменш значущі цінності: щастя інших (3), творча діяльність (5), розваги (5,3), краса природи та мистецтва (5,9).

Серед інструментальних цінностей можна виділити лише одну лідируючу ціннісну ознаку – життєрадісність (12,6). Далі цінності за середньою оцінкою наближаються одна до одної: акуратність (10,9), освіченість (10,9), вихованість (10,7), самоконтроль (10,7), відповідальність (10,3). Найменш значущими цінностями можна вважати: раціоналізм (5,5), терпимість (5,9), широта поглядів (5,9), ефективність у справах (5,9), чуйність (6,1).

Дані результати не слід сприймати буквально, адже кількість досліджуваних, які брали участь в опитуванні, була невеликою. До того ж з віком цінності змінюються, і вже в дорослому віці можна буде побачити відмінності при виборі орієнтовних цінностей.

Список використаних джерел

1. Алексеева В.Г. Ценностные ориентации как фактор жизнедеятельности и развития личности / Алексеева В.Г. // Психол. журнал. – 1984. – Т. 5. – №5. – С. 63-70.
2. Вітвицька С.С. Основи педагогіки вищої школи: метод. посіб. для студ. магістратури / Вітвицька С.С. - Київ: Центр навчальної літератури, 2003. – С.79-80.
3. Коберник Л.О. Психологічні особливості ціннісних орієнтацій студентів вищих педагогічних навчальних закладів / Л.О.Коберник // Науковий часопис НПУ ім. М.П.Драгоманова. Серія №12. Психологічні науки: зб. наук. праць. – К.: НПУ ім. М.П.Драгоманова, 2008. – №23. – С. 235 - 241.
4. Терещук Г.В. Педагогічна діагностика ціннісних орієнтацій молоді в процесі її соціального і професіонального становлення // Педагогіка і психологія. – 1996. – №3. – С. 119-125.

***Ольга Кравцова**, магістрант природничого факультету;*
***Леся Сімон**, магістрант природничого факультету;*
***С. С. Вітвицька**, доктор педагогічних наук, професор*
(Житомирський державний університет імені Івана Франка)

РОЛЬ І ФУНКЦІЇ КУРАТОРА У ВИЩОМУ НАВЧАЛЬНОМУ ЗАКЛАДІ

Сьогодні особливо гостро стоїть проблема навчання і виховання майбутніх фахівців, які б мали високий рівень професіоналізму, національної свідомості, творчої активності. Виховна робота зі студентами є складовою професійно-педагогічної діяльності викладача вищого навчального закладу, а тому в ній проявляється творчий пошук педагога, його індивідуальна неповторність, професійна спрямованість на формування сучасного компетентного фахівця. Значна роль в особистісному розвитку майбутнього професіонала належить інституту кураторів. Саме від організаторських та особистісно-професійних якостей куратора залежить вектор професійного та особистісного становлення майбутніх спеціалістів.

Проблему ролі та функцій куратора, його організаційно-виховної діяльності в академічній групі висвітлено в працях С. Вітвицької, С. Гури, О. Дубасенюк, Б. Кабарухіна, І. Соколової, Т. Куриленка, Т.Кухтевича та ін.

Мета цієї статті полягає в обґрунтуванні ролі й функцій куратора у вищому навчальному закладі.

Історично склалося, що реалізація виховної роботи у студентських групах здійснюється через інститут кураторів. Це управлінська ланка, яка взаємодіє з іншими у системі позааудиторної виховної роботи і забезпечує її організацію на рівні студентської академічної групи. Результатом діяльності куратора є набуття молодою людиною соціального досвіду поведінки, формування національної самосвідомості, ціннісних орієнтацій і розвиток індивідуальних якостей особистості [1].

Куратор призначається адміністрацією університету на підставі подання декана факультету, а також з урахуванням побажань студентів для роботи з академічними групами I-V курсів. На посаду куратора академічної групи призначається провідний спеціаліст, досвідчений педагог. Враховується також профіль підготовки фахівців та специфіка діяльності факультету. Строк перебування на посаді куратора – один навчальний рік (згідно з наказом ректора університету). Термін дії наказу щодо призначення на посаду може щорічно продовжуватися. Обов'язковими умовами призначення на посаду є: стаж викладацької роботи у вищому закладі освіти (не менше ніж два роки, з них у даному університеті – не менше одного року); обов'язкове викладання одного з лекційних курсів чи проведення семінарсько-практичних занять в академічній групі. Куратор, як правило, працює із конкретною академічною групою протягом трьох-п'яти років. Діяльність куратора академічної групи здійснюється на підставі Статуту університету, Концепції виховної роботи з урахуванням особливостей і традицій університету. Зміст його діяльності визначається такими основними документами: Законом України «Про освіту», Державною національною програмою «Освіта. Україна XXI століття»; «Концепцією виховання дітей та молоді у національній системі освіти», «Національною доктриною розвитку освіти України у XXI столітті», відповідними інструктивно-методичними документами Міністерства освіти і науки України, а також положеннями, розробленими структурними ланками університету. Згідно зі своїм соціальним статусом та функціональними обов'язками куратор академічної групи у своїй діяльності реалізує конкретні виховні функції [1].

Основними функціями куратора академічної групи є: аналітична, організаторська, комунікативна та соціальна.

Аналітична функція передбачає планування та організацію виховної роботи студентською групою на підставі урахування куратором: міжособистісних стосунків у колективі, мотивів навчальної та пізнавальної діяльності студентів, рівня їх інтелектуального розвитку, індивідуальних особливостей, соціально-побутових умов життя (останнє досліджується куратором спільно з профоргами груп), стану здоров'я, результатів навчання тощо.

Комунікативна функція забезпечує уміння взаємодіяти зі студентами, пояснювати та аргументувати свою точку зору, не просто «перекричати» всю групу, а саме уміння та здібності повести за собою, захопити ідеєю.

Організаторська функція забезпечує надання необхідної допомоги студентському самоврядуванню, творчим групам, радам тощо.

Функція соціалізації реалізується у гуманістично-орієнтованій взаємодії «педагог-студент». Куратор академічної групи допомагає вихованцю в особистісному розвитку, засвоєнні та прийнятті суспільних норм, цінностей, дотриманні засад духовного повноцінного буття. Він бере

на себе місію старшого колеги в оволодінні студентом позитивними соціальними ролями, використовуючи позааудиторну виховну роботу як «ситуації соціального досвіду поведінки». Але і сам куратор виступає суб'єктом соціалізації, тому що теж приймає та переробляє соціальний досвід, носієм якого є студентство. Отже, педагогічним засобом соціалізації є множинність стосунків, які виникають не тільки у навчальному процесі, а й в організації виховної позааудиторної роботи [2].

Крім вищезазначених, виділяють ще й інші не менш важливі функції куратора академічної групи.

Діагностична функція передбачає регулярне відслідковування динаміки самовдосконалення, самонавчання, професійного росту студентів.

Прогностична функція передбачає визначення рівня знань та вмінь на основі вивчення інтересів і потреб студентів, дає змогу передбачити проблеми, які постануть перед кураторами в процесі їхньої діяльності.

Посередницька функція передбачає встановлення взаємозв'язку та спільної діяльності багатьох громадських, соціальних, державних структур для вирішення питань і проблем студентів.

Охоронно-захисна функція спрямована на організацію роботи з профілактики захворювань, на оволодіння першою медичною допомогою, культурою харчування, санітарно-гігієнічними нормами, сприяння формуванню здорового способу життя).

Превентивна функція дозволяє передбачити, привести у дію соціально-правові, юридичні, психологічні, соціально-медичні, педагогічні заходи попередження та подолання негативних явищ, організацію відповідної допомоги особам, які її потребують).

Евристична функція – вивчення та використання передового наукового досвіду для покращення виховної роботи.

Мобілізуюча функція включає переведення об'єкта виховання у суб'єкт самовиховання, саморуху, самоутвердження [3].

Інформаційна функція полягає в тому, що куратор є носієм найновішої інформації.

Трансформаційна функція – перетворення суспільно значущого змісту знань в акт індивідуального пізнання).

Орієнтовно-регулятивна функція – структура знань педагога визначає структуру знань студента [2].

Куратор повинен стежити та аналізувати ефективність виховної роботи, розвиток творчої ініціативи студентів, самоврядування; вести індивідуальну роботу зі студентами; виявляти нахили і здібності студентів і сприяти їх участі в роботі наукових та творчих гуртків, культурних товариств, клубів за інтересами, спортивних секцій, у художній самодіяльності; тримати в полі зору успішність студентів, надання їм необхідної допомоги, здійснення заходів для роботи з обдарованими студентами; висловлювати свої рекомендації студентській групі щодо

проведення кураторських годин, сприяти залученню студентів до факультетських та загальноуніверситетських заходів; піклуватися про житлово-побутові умови студентів, їх культурний відпочинок, брати участь у розподілі місць у гуртожитку, періодично відвідувати його; вносити пропозиції щодо відзначення і заохочення кращих студентів тощо [3].

Куратор групи сприяє забезпеченню всебічного розвитку особистості майбутнього спеціаліста, здійснюючи його моральне, національне, трудове, економічне, екологічне, естетичне, фізичне виховання, спрямовує свою діяльність на формування в групі згуртованого студентського колективу, через актив групи створює в ньому атмосферу доброзичливості, взаємодопомоги, взаємної відповідальності, творчості, захопленості, громадської активності. До основних завдань куратора належить:

– професійна, соціально-психологічна і дидактична адаптація студентів;

– формування у студентів високої свідомості та активності;

– розвиток у студентів творчого мислення, вміння об’єктивно оцінювати явища суспільного життя, аргументовано вести діалог, обстоювати свої переконання;

– залучення студентів до науково-дослідної й громадсько-політичної діяльності, прищеплення їм поваги до історії та традицій ВНЗ, виховання у них відповідальності виконання своїх обов’язків і результати навчання, за розпорядок в університеті, у гуртожитку;

– спонукання студентів до виконання конкретних завдань та досягнення поставленої мети, самовдосконалення;

– посилення у студентів інтересу й любові до обраної професії, виховання необхідних професійних якостей;

– за необхідності корегування індивідуальних рис характеру студентів;

– проведення профілактичної роботи щодо попередження негативних виявів поведінки студентів;

– підготовка висококваліфікованих спеціалістів, здатних уміло застосовувати у своїй роботі засвоєні знання, підтримувати в колективі моральний клімат, організованість та правопорядок [4; 5].

Таким чином, робота куратора вищого навчального закладу – це висококваліфікована розумова праця щодо підготовки й виховання кадрів спеціалістів вищої кваліфікації з усіх галузей господарської діяльності, інтелектуальної еліти суспільства, української інтелігенції. В ній органічно поєднані знання та ерудиція вченого і мистецтво педагога, висока культура та інтелектуальна, моральна зрілість, усвідомлення обов'язку і почуття відповідальності [2].

Особлива роль кураторів академічних груп полягає у вирішенні завдань щодо гуманізації освітнього процесу ВНЗ. Саме куратори можуть стати ефективними посередниками між суб’єктами освітнього процесу

ВНЗ. Застосовуючи в своїй роботі гуманістичні технології навчання і виховання, куратори можуть суттєво вплинути на формування єдиної корпоративної культури навчального закладу, забезпечити психологічні та організаційно-педагогічні умови для створення в академії комфортного гуманітарного середовища, як ключового компонента соціальної ситуації розвитку особистості сучасного спеціаліста. Поєднуючи в своїй роботі викладацькі й виховні функції, куратор має можливість реально здійснити цілісний освітній процес, створивши систему тих специфічних взаємних комунікацій, що являють собою соціальну ситуацію гармонійного професійно-особистісного розвитку майбутніх спеціалістів [2].

Список використаних джерел

1. Вітвицька С. С. Основи педагогіки вищої школи: підручник / С. С. Вітвицька. – [3-тє вид., випр. і доповн.]. – Житомир, 2012. – 400 с.
2. Інноваційні комунікативні технології в роботі куратора академічної групи: Методичні рекомендації / під ред. Н. К. Желябіної – Запоріжжя: ЗДІА, 2007.– 67 с.
3. Матвіїшин Л. П. Роль куратора групи в організації навчально-виховного процесу / Л. П. Матвіїшин // Клінічна та експериментальна патологія. – 2011. – Том X, №3 (37). – С. 34-37.
4. Голубєва М. О. Порівняльна характеристика діяльності куратора академічної групи українського ВНЗ і тьютора британського університету / М. О. Голубєва, А. М. Жулківська // Наукові записки НаУКМА. – 2012. – Т. 136. Педагогічні, психологічні науки та соціальна робота. – С. 19-22.
5. Левченко В. Ю. Завдання куратора в процесі формування студентського колективу / Левченко В. Ю. // Засоби навчальної та науково-дослідної роботи. – 2011. – Випуск 38. – С. 66-71.

Ганна Кузьменко, *магістрант ННІ педагогіки;*
О. С. Березюк*, канд. пед. наук, професор кафедри педагогіки*
(Житомирський державний університет імені Івана Франка)

ФОРМУВАННЯ ЕСТЕТИЧНИХ ЦІННОСТЕЙ УЧНІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ ЗАСОБАМИ НАРОДНОЇ ІГРАШКИ

Особистісна орієнтація сучасної освіти передбачає прилучення молодої людини до естетичного досвіду людства, до творчої діяльності, що є основою естетичного розвитку особистості. У зв`язку з цим важливого значення набуває осмислення конкретних питань формування естетичних цінностей та базових теоретичних засад формування естетичної культури особистості.

У Національній доктрині розвитку освіти України в XXI столітті визначено основну мету освіти, спрямовану на формування естетичних цінностей та всебічний розвиток людини як найвищої цінності суспільства, на формування в молодих людей духовних смаків, ідеалів та розвитку художньо-творчих здібностей.

Естетичне ставлення людини до світу формується і розвивається протягом усього її життя. Разом з тим, не всі періоди в житті рівноцінні для естетичного розвитку. Багато письменників, педагогів (К.Д. Ушинський, Л.М. Толстой, В.О. Сухомлинський) констатують особливе значення молодшого шкільного віку. Особливості дітей цього віку найбільш сприяють формуванню в них естетичної культури [2, с.24-25].

Проблема естетичного виховання в естетико-педагогічному аспекті широко репрезентована у спадщині видатних українських педагогів та діячів освіти С.Ф.Русової, Г.Г.Ващенка, Л.П.Шолокової О.І.Рудницької.

Значний внесок у розв'язання проблем розвитку естетичної культури, формування естетичних цінностей зробили сучасні, зарубіжні й вітчизняні вчені Л.Л.Глазунова, Д.М Генкін, Г.В. Єскіна, В.В. Кірсанов, О.А. Миронюк, І. В. Петрова, які розглядають процес естетичного виховання як цілеспрямоване формування якостей усебічно розвиненої особистості, що дає можливість їй сприймати природні та соціальні реалії, діяти та творити відповідно до загальнолюдських ідеалів гармонії та краси.

Мета статті полягає у формуванні естетичних цінностей учнів початкових класів засобами народної іграшки.

Естетичне виховання – це формування певного естетичного ставлення людини до дійсності. У процесі естетичного виховання виробляється орієнтація особистості у світі естетичних цінностей, відповідно з уявленнями про їх характер, що склалися в даному конкретному суспільстві, прилучення до цих цінностей. Одночасно в естетичному вихованні формується і розвивається здатність людини до естетичного сприйняття і переживання, її естетичний смак та ідеал, здатність до творчості за законами *краси,* до створення естетичних цінностей у мистецтві та поза ним. Формування естетичних цінностей становить складову, органічну частину виховання. Воно включає сукупність послідовних, взаємозв'язаних, керованих учителем естетичних впливів на учнів і здійснюється як засобами мистецтва, так і самим життям у процесі різносторонньої діяльності учнів [1, с.198-199].

Естетичне виховання спрямоване на формування здатності сприймати дитиною прекрасне у навколишньому середовищі й мистецтві, на розвиток естетичних почуттів, суджень, смаків, умінь, творчих здібностей, потреби брати участь у створенні прекрасного в житті й художній творчості. Естетичне виховання школярів сьогодні набуває ще більшої ваги у роботі школи. Пізнати світ і себе, відшукати в житті свою, за словами українського філософа Г. Сковороди, "сродну" працю, що відповідає здібностям і покликанню вміти у звичайному побачити незвичайне, з нічого створити красиве і корисне, бути справжнім знавцем мистецтва і шанувальником етнографії як свого народу, так і народів світу, бути поціновувачем прекрасного у житті – ось далеко не весь перелік завдань естетичного виховання, що постають на порозі нинішньої школи [5, с.198-199].

Така особлива увага до естетичного виховання молоді зумовлена і тим, що людство прагне жити красиво і комфортно, спілкуватись як у сімейному колі, так і в кількатисячному фестивальному зібранні, вберегти планету від катастроф, війн.

Увага до естетичного виховання у школі спричинена посиленням демократичних тенденцій у житті суспільства, коли у навчально-виховному процесі почали переносити акценти із масових педагогічних явищ на особистість дитини, вивчення можливостей і обставин її індивідуального розвитку, умов саморозкриття і самореалізації на різних етапах її життєдіяльності [3, с.8].

До естетичних цінностей відносимо розуміння, сприймання особистістю предметів, явищ природи, доступних людському пізнанню; навіть сама людина (її вигляд, дії, вчинки, поведінку); речі, створені людьми, продукти духовної й матеріальної діяльності; твори мистецтва. До засобів естетичних цінностей ми можемо віднести: культуру спілкування, організацію побуту, хореографічно-пісенний фольклор тощо.

Структурними компонентами естетичного виховання є свідомість, естетична поведінка та естетичні цінності.

Естетична свідомість – форма суспільної свідомості, що являє собою художньо-емоційне освоєння дійсності через естетичні почуття, переживання, оцінки, смаки, ідеали і концентровано виражається в мистецькій творчості та естетичних поглядах.

Важливе значення має виховання у школярів естетики поведінки – акуратності в одязі, красивої постави і манер, уміння триматися невимушено, природно, культурно й естетично виявляти свої емоції. Тому естетика поведінки – це риси прекрасного у вчинках і діях людини: у ставленні до праці, до суспільства, у манерах і зовнішньому вигляді, у формах спілкування з людьми. Цінності – це певні загальні норми та правила, які визначають мотивацію людських вчинків у житті та науці. Формування естетичних цінностей здійснюється за допомогою рідної мови, фольклору, архітектури, ремесла.

І саме в реалізації особистісного підходу в навчанні й вихованні відіграє велику роль естетичне виховання засобами народної іграшки, яка займає найголовніше місце у житті дитини. Іграшка – незмінний супутник дитини з перших днів народження, яка спонукає дитину до роздумів, ставить перед нею різні ігрові завдання. А це сприяє розвитку пізнавальних процесів. Виховна цінність іграшки полягає в тому, що вона сприяє формуванню самостійності, творчої діяльності дітей.

Використання народної іграшки у вихованні сприяє залученню дитини до духовного, естетичного, побутового досвіду народу. Народна іграшка є специфічним витвором мистецтва. Вона мусить мати пізнавальну цінність для дитини, відображати явища реального світу в доступних їй формах. Дитина сприймає народну іграшку і як предмет, що сприяє її

духовному збагаченню. Використання народної іграшки в процесі виховання допомагає дитині виявити себе у творчій справі та підштовхує її до активного і самостійного пошуку, допомагає зберегти національні традиції, а через іграшки навчити цього і дитину [4, с.27-30]. Народна іграшка є засобом формування відчування естетичної краси, естетичного смаку, сенсорного сприйняття тощо. Іграшка є засобом передавання культурного досвіду народу від покоління до покоління.

Систематизувавши все вище зазначене, можна виділити такі функції української народної іграшки:

1) пізнавально-інформативну (іграшка виступає в ролі своєрідного еталону тих предметів, пізнати призначення яких і засвоїти різні дії з якими дитині слід самостійно; це інформація про навколишній світ, це засіб творчого розвитку потенціалу дитини на уроках мови, літератури, народознавства і т.д.);

2) освітню (розширює знання дитини про навколишній світ);

3) виховну (формує дитину як творчу особистість);

4) естетичну (призначення іграшки формувати у підростаючого покоління естетичного ставлення до життя, розширення естетичного світогляду);

5) трудову (за допомогою гри із іграшкою дитина навчається елементарних трудових дій, які знадобляться їй у подальшому розвитку);

6) ігрову (гра та іграшка невіддільні один від одного – іграшка кличе до життя гру, а гра вимагає нової іграшки; гра – основний вид діяльності дитини);

7) сенсорну (різні форми та різновиди народної іграшки розвивають у дитини сенсорні відчуття);

8) аксіологічну (за допомогою народної іграшки та гри з нею дитина засвоює цінності, які український народ виробляв упродовж багатьох століть у своєму розвитку);

9) культурологічну (оскільки іграшка втілює у собі весь емпіричний досвід народу, вона несе певне смислове навантаження, а саме погляди, вірування українського народу).

Велике та ціннісне значення має народна іграшка, яка представлена через розмаїття матеріалів. Можна виділити кілька її видів: дерев'яні, глиняні, м'які (ганчіркові), сирні, солом'яні та іграшки з природного матеріалу – сіна, реп'яхів, рогози, листя, вербової кори. Дерево – матеріал, який у сільських умовах фактично завжди під рукою. Тому найбільше іграшок-саморобок роблять саме із дерева. Це свистки, мороки, візки, колиски, мініатюрний посуд, знаряддя праці, лялькові меблі й зброя. Із глини ліпили фігурки ”пань”, ”баришень”, ”кумів”, вершників на конях, півників, котиків, зозульок. Зазвичай такі фігурки виготовлялися дружиною та дітьми гончара. Вони не тільки прикрашали оселю, але й символізували господарку українського селянина: коники, баранці, півники. Найчастіше з

глини виготовляли свищики, улюблену забавку хлопчиків. Про те, що ця іграшка не втратила актуальності в наш час, свідчить приклад того, як на етнофестивалі «Країна мрій» діти шаленіли від цієї забавки, подекуди абстрагуючись від навколишнього середовища на декілька годин. Іграшки виготовляли з дерева різних порід, які використовувались у практичній діяльності регіону. Однак перевагу надавали м'яким – сосні, липі, осиці, тополі, ліщині. З твердих застосовували: бук, явір, клен, дуб, горіх, рідко грушу. Окрім дерева, для виготовлення іграшок застосовували також кору переважно сосни і дуба [4, с.32-33].

Особливою обрядовістю була наділена іграшка з тіста. Вона не тільки смачна, але й ще допомагає виявити творчу сторону її автора. Фігурки були найрізноманітніші, але найпопулярнішими були іграшки, які виготовлялися до календарно-обрядових свят. Так весною мами та бабусі випікали для своїх малят «жайворонків» із тіста, аби ті закликали з їхньою допомогою з вирію пташок. На Різдво пекли пряники у формі «півників» і «коників». Діти так само долучалися до цього процесу, щоб потім на вулиці разом із своїми ровесниками влаштовувати цілі театралізовані дійства та частувати один одного смачною випічкою.

Народна іграшка є специфічним витвором. Вона мусить мати пізнавальну цінність для дитини, відображати явища реального світу в доступних їй формах.

Народна іграшка повинна не тільки нести інформацію, а й естетично втілювати оригінальну ідею. Використання її у дитячому садку, сім'ї збагачує, урізноманітнює ігрову діяльність дітей, розширює сферу пізнання світу і свого народу, розвиває традиційні для національної, господарської, побутової культури навички. Дитина сприймає народну іграшку і як витвір мистецтва, що сприяє її духовному збагаченню. Народна іграшка дає дитині те, чого не може дати сучасна іграшка [4, с.80-81].

Отже, народна іграшка виступає основним засобом естетичного виховання дітей.

Список використаних джерел

1. Аболина Т.Г. Эстетическое воспитание в школе / Аболина Т.Г., Митропольская Н.Е. – К.: Высшая школа, 1987. – 252 с.

2. Кабалевский Д.Б. Эстетическая культура и школа / Кабалевский Д.Б. // Советская педагогика. – 1970. – № 1. – С.24 - 25.

3. Эстетическое воспитание в начальной школе / под ред В.Н. Шацкой. – М.: Издательство АПН РСФСР, 1959. – 246 с.

4. Найден О.С. Українська народна іграшка. Смислові та обрядові основи / Найден О.С. // ОИ. – 1991. – №3. – С.190.

5. Крутецкий П.А. Эстетическое воспитание / Крутецкий П.А. – М.: Знание, 1987 – 234 с.

***Інна Купчук**, магістрант природничого факультету*
(Житомирський державний університет імені Івана Франка)

ПЕДАГОГІЧНЕ СПІЛКУВАННЯ ВИКЛАДАЧА ВИЩОГО НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ

Ефективність професійної діяльності педагога переважно визначається рівнем сформованості в нього майстерного спілкування з іншими учасниками навчально-виховного процесу. Педагогічне спілкування є різновидом ділового спілкування. Це комунікативна взаємодія викладача (вчителя) зі студентами (учнями), їхніми батьками й колегами, спрямована на оптимізацію навчально-виховної діяльності. Вона передбачає встановлення педагогом контакту з аудиторією, оцінювання наявної ситуації, пізнання учнів (чи студентів) і організацію впливу на них, обмін інформацією, переживаннями та способами дій, а також управління власною професійною поведінкою. Причому в будь-якій ситуації, тобто коли спілкування пояснює дію, коментує її чи є наступним етапом після її здійснення, педагогічне спілкування є важливим чинником розвитку взаємовідносин учасників спілкування, джерелом їхнього самопізнання й саморегуляції [1].

На сучасному етапі розвитку освіти вищому навчальному закладу потрібен викладач лабільний, спроможний до саморозвитку й самовизначення в ситуації, яка постійно змінюється, відкритий до соціального замовлення освіти, готовий до самовдосконалення, якісної, майстерної реалізації знань, умінь та навичок у професійній діяльності.

Проблема формування професійно-педагогічної майстерності педагога є широко досліджуваною в сучасній психолого-педагогічній літературі. Науковцями досліджено різні аспекти соціально-професійного становлення особистості педагога, й зокрема професійної культури вчителя (О.Бондарєвська, Ж. Вітлін, О. Гармаш, І. Зязюн, Т. Іванова, Н. Ничкало, О.Рудницька та інші).

Метою статті є визначити сутність поняття “мовленнєва культура”, виділити її головні складові, обґрунтувати важливість уміння педагога спілкуватися зі студентами.

Мовні здібності – уміння ясно і чітко висловлювати свої думки і почуття засобами мови, а також міміки і пантоміміки. Це одна з найважливіших здібностей у професії педагога, тому що в навчальному процесі передача інформації носить в основному словесний характер. Мова умілого педагога на занятті повинна бути завжди звернена до студентів, незалежно від того, чи він читає лекцію, чи коментує чиюсь відповідь, чи виражає схвалення або осуд.

За допомогою педагогічного спілкування здійснюється трансляція певного суспільного й професійного досвіду від викладача до тих, хто навчається, а також відбувається обмін особистісними характеристиками,

пов’язаними з досліджуваними об’єктами й життям узагалі. Тому таке спілкування виконує провідну роль у формуванні особистості молодої людини, її самосвідомості, ціннісних настанов і способу життя загалом. Порівняно з іншими різновидами ділового спілкування, педагогічне спілкування має свої специфічні особливості, які виявляються, з одного боку, в забезпеченні партнерства, рівності психологічних позицій усіх його учасників, кожний із яких має сприйматися партнером як унікальна особистість із тільки їй притаманними думками, життєвими ідеалами тощо, а з другого боку – в асиметричності педагогічної взаємодії, зумовленій різними ролями педагога й того, хто навчається: перший організовує взаємодію, а другий – сприймає та залучається до неї. Слід також зазначити, що кожний учасник навчально-виховної комунікації перебуває в подвійній позиції: він впливає на всіх інших учасників спілкування і водночас сам є об’єктом впливу з боку цих людей, сприймаючи їхні ідеї, судження, почуття й відпрацьовуючи своє ставлення до них [3].

Відомим педагогом В. Кан-Каліком [2; 3] було визначено, що педагогічне спілкування як складний багатоплановий процес включає такі етапи:

1. Прогностичний етап, який забезпечує моделювання педагогом майбутньої комунікації.

2. Етап встановлення емоційного та ділового контакту. Результативність цього етапу визначається наявністю в педагога відповідних комунікативних умінь: володіння увагою аудиторії, адекватного оцінювання наявної комунікативної ситуації, раціонального вибору й майстерного використання відповідних вербальних і невербальних засобів комунікації, педагогічної перцепції, створення сприятливої психологічної атмосфери в аудиторії тощо.

3. Етап безпосереднього здійснення ділової комунікації, який спрямовується на досягнення поставлених навчально-виховних цілей. На цьому етапі від педагога вимагається організувати грамотне, з педагогічної точки зору, керування діловим спілкуванням.

4. Етап аналізу спілкування, на якому відбувається порівняння мети, засобів взаємодії з її результатами, що встановлюються за допомогою фіксації об’єктивних і суб’єктивних змін у знаннях, поведінці та стані всіх суб’єктів педагогічної взаємодії [2].

Реалізація навчально-виховної взаємодії, педагогічного впливу викладача на інших суб’єктів спілкування здійснюється за допомогою мовлення, тому його специфіка суттєво впливає на ефективність комунікативного процесу. Більше того, мова педагога є для молодих людей, особливо учнівської молоді, певним зразком комунікативної дії, яку вони часто усвідомлено чи неусвідомлено починають копіювати. Через це сформованість культури мовлення є важливим показником професіоналізму лектора [4].

Демонстрування педагогом мовленнєвої культури передбачає, що він використовує короткі та достатньо прості за конструкцією речення, які аудиторія без ускладнень зможе сприйняти на слух. Мовлення викладача має бути також виразним, живим, позбавленим лексичних штампів [5].

З метою оцінки рівня мовленнєвої культури викладача було проведено опитування студентів 3 курсу природничого факультету ім. І. Франка в кількості 10 респондентів. Дослідження показало, що викладачі добре вміють створювати умови для проведення пар (80%), уміють гармонійно сполучати жести, міміку, інтонацію зі змістом мовлення (75%). Задовільною стала оцінка вмінню володіти своїм настроєм і розв'язувати конфліктні ситуації (63%). Вміння захоплююче і зрозуміло для студентів пояснювати проблему заняття має відмінну оцінку (90%). Вмінню відкрито виражати свою позицію так, щоб при цьому не знижувалася самоповага студентів, незадовільну оцінку дали 55% студентів.

Проблема культури мовлення є у центрі уваги вчених-педагогів та психологів, викладачів-практиків. Від того, наскільки високим є її рівень, залежить кінцевий результат навчального процесу. У свою чергу, розвиток культури мовлення викладача тісно корелює з його ставленням до себе, вимогами до своєї діяльності, особистісними якостями.

Список використаних джерел

1. Педагогическая психология : [учеб. для студ. высш. учеб. заведений / под ред. Н. В. Клюевой]. – М. : ВЛАДОС-ПРЕСС, 2003. – 400 с.
2. Кан-Калик В. А. Основы профессионально-педагогического общения / Кан-Калик В. А. – Грозный : Изд-во Чечено Ингушского университета, 1979. – 138 с.
3. Кан-Калик В. А. Учителю о педагогическом общении / Кан-Калик В. А. – М. : Просвещение, 1987. – 190 с.
4. Бороздина Г. В. Психология делового общения / Г. В. Бороздина. –М. : ИНФРА-М, 2000. – 224 с.
5. Бутенко Н. Ю. Комунікативні процеси у навчанні : підруч. / Н. Ю. Бутенко. – [2-ге вид., без змін]. – К. : КНЕУ, 2006. – 384 с.

Н. М. Кучерук, *викладач*
(Любарський професійний ліцей Житомирської області)

СПЕЦИФІКА ПЕДАГОГІЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ВИКЛАДАЧІВ КОЛЕДЖУ

Сучасні тенденції модернізації освіти спрямовані на створення такого освітнього простору, який додав би можливість учасникам навчально-виховного процесу самореалізуватися, самовизначитися, розвиватися. Розбудова української держави, соціальна відкритість розвитку відносин детермінували пошук нової стратегії розвитку системи освіти, зумовили суттєві зміни її пріоритетів і цінностей у напрямку приєднання традицій, досвіду й інновацій. Це стимулювало подальший пошук засобів, способів і

шляхів професійного становлення майбутніх фахівців, педагогічної майстерності викладача вищого навчального закладу.

Питання змісту, форм і методів викладацької діяльності у вищій школі висвітлено у працях Є. Березняка, Ю. Васильєва, Г. Горської, Г. Єльникової, М. Захарова, Б. Кобзаря, М. Кондакова, С. Хозе та ін. Науково досліджували проблему розвитку професійної компетентності В. Бегей, В. Бондар, Л. Даниленко. Проблемою визначення сутності й змісту педагогічної майстерності займалися вітчизняні й зарубіжні дослідники Є. Барбіна, О. Дубасенюк, І.Зязюн, Н.Кузьміна, А.Кузмінський та ін. [6].

Мета статті полягає в аналізі педагогічного досвіду викладачів вищого навчального закладу, розробці цілісної системи педагогічної майстерності для викладачів коледжу.

Особистісні зміни в розвитку студентів тісно пов'язані зі змінами в технології організації навчально-виховного процесу в навчальному закладі, зокрема в коледжі. Має приділятися увага таким питанням, як види та форми проведення занять (традиційні та за інноваційними технологіями); роль комунікативного спілкування при підготовці майбутніх фахівців; роль особистості викладача в навчально-виховному процесі та психологічні проблеми викладача в сучасних умовах. Дуже актуальним є навчання початківців педагогічному такту та техніці педагогічного спілкування, а також організації самостійної роботи студентів [1].

Педагогічна діяльність викладачів коледжу характеризується і видавничою діяльністю: це створення підручників, посібників, робочих зошитів, методичних рекомендацій, що є одним із важливих аспектів якісної підготовки фахівців. Ми говоримо про освіту як здобуток особистості, як спосіб її реалізації у житті, як спосіб досягнення майстерності педагога.

Успішне розв'язання завдань, які стоять перед кожним педагогічним колективом, значною мірою залежить від викладачів, їхнього науково-творчого потенціалу, рівня культури, педагогічної майстерності й професіоналізму [3].

Педагогічна діяльність коледжу є відкритою системою, яка має культурну та технологічну детермінацію. Крім цього, є ще й самодетермінація – здатність викладача переборювати протиріччя між вимогами професійної діяльності та особливостями власного «Я». Специфіка педагогічної діяльності полягає в тому, що основним знаряддям праці викладача є його власна персона – особистість, яка й визначає результативність практичної педагогічної роботи. Вона істотно залежить від ступеня реалізації педагогом таких функцій [4]:

- пізнавальна функція: організація пізнавальної діяльності студентів і власного пізнання, розширення наукової ерудиції, обізнаності та глибини знань свого предмета, мотивація професійної самоосвіти;

- проектувальна функція: планування педагогічної діяльності, визначення її мети і завдань проектування змісту навчально-професійної діяльності студентів; визначення найближчої й віддаленої перспективи особистісного розвитку й професійного становлення майбутніх фахівців;

- конструювальна функція: структурування лекції та семінарського заняття, відбір навчального матеріалу і розробка пізнавальних завдань, удосконалення методики викладання і запровадження новітніх педагогічних технологій;

- організаторсько-практична функція: реалізація задумів у педагогічному процесі (забезпечення викладу навчального матеріалу на лекції, виконання плану семінарського заняття, організація власної поведінки й навчально-професійної діяльності студентів, здійснення виховних впливів та ін.);

- комунікативна функція: налагодження педагогічної взаємодії у стосунках зі студентами, володіння необхідними комунікативними вміннями, професійне спілкування з колегами й керівництвом вищого навчального закладу;

- діагностична функція: використання методів психолого-педагогічної діагностики, щоб вивчати особливості академічної групи, виявити рівень розвитку;

- естетичний компонент: імідж викладача, його естетична та емоційна привабливість, самопрезентація (уміння себе подавати);

- рефлексивний компонент: самопізнання, самооцінка, самоконтроль науково-професійної діяльності, її саморегулювання. Забезпечити всі ці функції педагогічної діяльності на рівні сучасних вимог можна, якщо викладач враховує досягнення психології та педагогіки вищої школи і забезпечує «входження» студентів у свій навчальний предмет, навчає їх методам самостійного здобування знань. У зв’язку з цим потрібен педагог-координатор, який вчить студентів навчатися самостійно, стежити за ходом виконання навчальних завдань, ретельно контролює й оцінює їхню роботу, керує їхнім самостійним творчим пошуком. Студент має стати повноправним суб’єктом навчального процесу, який має змогу самостійно регулювати хід свого учіння, контролювати результати й оцінювати якість освіти, яку він здобуває [5].

Бездоганне виконання відповідних функцій науково-педагогічної діяльності, досконале володіння сучасними дидактичними технологіями вищої школи, оптимальне поєднання суто педагогічної діяльності з науково-дослідною та навчально-методичною роботою забезпечує професіоналізм діяльності.

Професіоналізм діяльності визначається високим рівнем розвитку фахового (предметного) і педагогічного мислення. Культура професійного мислення передбачає володіння професійною термінологією, засвоєння понятійного апарату науки, глибоку ерудицію, начитаність у галузі свого

наукового предмета. Звичайно, потрібні й особисті якості, які допомагають організовувати і регулювати пізнавальну діяльність: відповідальність, саморегуляція пізнання, самокритичність та ін. Провідною характеристикою творчого педагогічного мислення є здатність бачити процеси та явища в динаміці й розвитку, а також «педагогічний артистизм» (Ю. Л. Львова) [6].

Викладачеві необхідно постійно підвищувати свою педагогічну майстерність, культурний рівень, створювати свій індивідуальний стиль педагогічної діяльності, розвивати свої педагогічні здібності, які тісно пов'язаними із загальними здібностями (особливостями розуму, мови, уяви), з рисами характеру, емоційністю і т. д. Тільки викладач, який постійно орієнтується на нове в науці, спирається на її дані в побудові навчально-якість виховного процесу, може викликати у фахівців живий інтерес до професійних знань та вмінь [2]. Викладач повинен володіти педагогічним тактом, в основі якого лежить глибоке знання психології своїх студентів. Майстерність викладача проявляється в діяльності й визначається як «вищий рівень педагогічної діяльності, що виявляється в тому, що у відведений час педагог досягає оптимальних результатів» (Н. В. Кузьміна).

У педагогіці сукупність професійно зумовлених вимог до вчителя визначається готовністю до педагогічної діяльності. Компонентами готовності до педагогічної діяльності є професійна самосвідомість, а також професійні якості особистості. До професійно значущих якостей педагога належать професійна компетентність, яка включає такі поняття: володіння матеріалом, розвиненість, ерудиція, інформованість, начитаність і т. д. Педагог має розуміти внутрішній світ студента, бути доброзичливим, ставитись до нього з повагою. Викладачу необхідно бути емоційно чутливою людиною, мати психологічну проникливість. До професійно значущих відносять емоційну стабільність, що виявляється у витримці, умінні володіти собою та саморегулюватися. Викладачу притаманна домінантність – уміння керувати, діловитість сміливе взяття на себе відповідальності за інших, розподіл обов'язків у колективі, схильність до лідерства. А цілеспрямованість – включає прагнення до досягнення мети, енергійність, наполегливість, відданість своїй справі. До професійно значущих якостей, що характеризують готовність до педагогічної діяльності, належить й експресивність: артистизм, емоційність, яскраве подання навчального матеріалу, розвиненість мови, багата міміка, гарні манери.

Розв'язання сучасних освітніх проблем вищої школи вимагає вміння використовувати одержану інформацію, доповнювати її, вдосконалювати в нових умовах. Саме тому специфіка педагогічної діяльності викладачів коледжу потребує подальшого вивчення.

Список використаних джерел

1. Бондар В. Управління формуванням професійної компетентності вчителя / Бондар В. // Освіта і управління. – 2006. – №2. – С.20-27.
2. Заболоцька О. С. Компетентнісний підхід як освітня інновація: порівняльний аналіз / Заболоцька О. С. // Вісник Житомирського державного університету. Педагогічні науки. – 2008. – Випуск 40. – С. 63-68.
3. Кремінь В. Г. Нові вимоги до якісної освіти / Кремінь В. Г. // Освіта України. – 2006. – №45-46. – С.6-7.
4. Пометун О. І. Теорія та практика послідовної реалізації компетентісного підходу в досвіді зарубіжних країн. Бібліотека з освітньої політики / Пометун О. І.; під заг. ред. О. В. Овчарук. – К.: «К.І.С.», 2004. – С. 16-25.
5. Семиченко В. А. Психологія педагогічної діяльності: навч. посібник / Семиченко В. А. – К.: Вища школа, 2004. – С.56.
6. Слепкань З. І. Наукові засади педагогічного процесу у вищій школі / Слепкань З. І. – К.: НПУ, 2000. – 210 с.
7. http//www/undp/org/ua/files/en_33582maket_competence_eng_ost.pdf.

А. В. Лагута, *викладач*
(Бердичівський педагогічний коледж)

ЕКО-ДИТИНСТВО – МОЖЛИВОСТІ ВИКОРИСТАННЯ «ВАЛЬДОРФСЬКОЇ ПЕДАГОГІКИ» У ВИХОВАННІ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

Ми живемо в час новітніх технологій, комп’ютерів, телевізорів, мобільних телефонів, супермаркетів та напівфабрикатів. Звичайно, все це забезпечує комфортне існування, проте й згубно впливає як на природу, так і на нас. Від середовища, в якому живемо, реально залежать не лише наше здоров’я і тривалість життя, а й доля наших дітей та внуків, для кращого майбутнього яких усі без винятку працюють і про кращу долю яких мріють.

Знаменням нашого часу є людина, котра внаслідок перевантаження інформацією втрачає свою глибину, а комікси, телебачення та комп'ютер відводять мислення у сферу ілюзій. Передчасне логічне тренування спонукає дитину до передчасних розумових процесів, звужуючи її чуттєве сприйняття світу, позбавляючи її фантазії та уяви, сковуючи її творчі здібності. Тут відбувається потрійний обман людської свідомості. Унаслідок постійного та надмірного збудження порушується сон, виявляється гіперактивність, оскільки діти змушені жити в гіперактивному світі. Як наслідок – у мільйонів дітей у майбутньому стреси, відчуття безглуздості буття і відчуження від реальності [5, с.23-24].

Яким чином нашим дітям забезпечити еко-дитинство та еко-майбутнє? Саме вальдорфська педагогіка має екологічну спрямованість у досить масштабному значенні слова. Цілісні уявлення про життя природи, її закономірності формуються не тільки за рахунок знань, а й через досвід переживання природних явищ. Вальдорфська педагогічна система націлена на захист дитини від передчасних стресів, які несе сучасне суспільство.

Повністю заборонені телевізор і комп'ютер, вважається, що до підліткового віку вони дітям не потрібні, оскільки спочатку потрібно розвивати свій внутрішній світ.

Якщо перейти від того, що перешкоджає розвитку дитини, до чинників, сприятливих для малюка, в першу чергу, слід назвати регулярність і порядок у повсякденному житті. Засновник вальдорфської педагогіки Р.Штайнер сформулював один із основних принципів виховання дітей до семи років: життя дитини слід будувати на основі зміни ритмів, де «ритм є носієм здоров'я, як загалом усіх життєвих процесів» [2, с.53]. Для маленької дитини важливо жити відповідно до біологічних ритмів, внутрішніх і зовнішніх. Адже вся робота нашого організму заснована на ритмах: неспання і сон, кровообіг, травлення, дихання (вдих-видих). Але внутрішні ритми дитини ще не збалансовані, тому так важливо зовні зробити життя ритмічним. Режим дня у вальдорфській педагогіці будується не за годинами, а за принципом «вдих-видих». Вдих – концентрація уваги, видих – розслаблення, вільна діяльність. Вони обов'язково повинні чергуватися, щоб не викликати перевтоми [3, с.70; 4,с.114].

Ритм повинен панувати у всьому необхідному для збереження здоров'я та правильного розвитку дитини. Діти, що живуть за режимом, більш спокійні (вони знають, що їх очікує протягом дня), зібрані. Безладний спосіб життя вибиває малюків з колії [2, с. 54-62].

Неможливо уявити собі дитинство без гри. Вразливі діти часом не встигають переробляти всі враження про явища оточуючого світу, вони залишаються в середині них, перетворюючись на тривоги або фантазії, які лякають батьків. У вільній грі діти можуть втілювати ці переживання, опрацьовувати їх – і при цьому вони стають помітно спокійнішими. Справжній сенс слова «гра», на думку вальдорфських педагогів, полягає саме в несподіваних варіантах її розвитку. Грати можна по-різному, головне, щоб було весело і цікаво. Для того щоб гра приносила дітям якомога більше користі, необхідно створити умови. «Вальдорфці» вважають важливим виключити з життя дитини все синтетичне, пластмасове, гумове. Оточення дитини має відповідати реальному, природному світу. В інтер'єрі мають переважати ніжні відтінки; матеріали, з яких виготовлені речі, екологічно чисті: штори на вікнах з льону або бавовни – в одній гамі з кольором стін. Ідеальні вальдорфські дитячі меблі – з натурального дерева, без лаку, щоб можна було відчувати фактуру природного матеріалу. У вальдорфських меблях також немає гострих кутів, вони всі заокруглені. Іграшки – незамінні помічники у розвитку малюків. На сьогодні більшість виробників використовують для виготовлення іграшок пластмасу, якість якої не завжди відповідає нормам. Вальдорфські педагоги вважають, що дитині потрібна не готова іграшка, а предмети, що стимулюють її власну фантазію і гру. Іграшка повинна залишати простір для «додумування». Ганчірочки, великі гудзики, шишки, жолуді, каштани,

черепашки, сухе листя, вата – далеко не повний арсенал, який може стати в нагоді для створення казкових персонажів. А можна і зовсім налагодити масове виробництво ексклюзивних ельфів, ляльок, гномів – головне, щоб іграшка була зроблена своїми руками. У ляльок відсутній вираз обличчя (дитина сама придумує, який у ляльки «настрій») [2, с.31-46]. До того ж є можливість вторинного використання речей, а це екологічно важливо.

Вальдорфські школи і садки рясніють прикладними заняттями: ліплення, вишивання, різьба по дереву, плетіння з лози. Тут діти знайомляться з різними технологіями і ремеслами.

Ще на початку ХХ століття Р. Штайнер відчув небезпеку для духовного здоров'я людини, що є похідною зростаючої індустріалізації життя. Уже тоді діти, які жили у великих містах, не мали уявлення про людську працю в її первинному значенні. Зараз – тим більше. Тому ідеальним середовищем для розвитку дитини є екологічно чиста сільська місцевість. Не лише природа, але й весь спокійний ритм життя та можливість простежити за тими видами робіт, які виконуються людьми, дозволяють дитині зростати здоровою та гармонійною. Необхідно завжди, якщо тільки це можливо, прагнути вивезти дітей у сільську місцевість хоча б на кілька тижнів у рік. Під час вибору місця для дітей молодшого дошкільного віку не важливі ні своєрідність місцевості, ні пам'ятки, ні можливість здійснювати великі подорожі. Найважливішим у цьому випадку є безпосереднє оточення будинку, щоб дитина отримала можливість спостерігати за тим, що відбувається в будинку і на подвір'ї, за роботою в садку і на полі. Саме контактуючи з природою, дитина підсвідомо формує підґрунтя екологічної свідомості [1, с.18].

Діти неймовірно чутливі до виразу облич оточуючих. Щира усмішка, справжня увага покращують не тільки настрій, самопочуття малюка, але навіть обмін речовин, впливаючи на формування психосоматичного здоров'я дитини. Оскільки ми виховуємо дитину насамперед своїми вчинками, ми повинні в її присутності постійно відчувати себе, як на сцені, де важливий кожен жест, кожна зміна тону голосу. Виховання через наслідування може бути успішним тільки в тому випадку, коли серед оточуючих є доросла людина, яка своїми прагненнями і діями втілює те, що вона хотіла б побачити у своїй дитині, які якості душі очікує від дитини в її життєвій позиції. Тому наскільки екологічно свідомою буде дитина, залежить саме від батьків, вихователів.

Давно відомо, що на будь-яку педагогічну систему припадає як мінімум дві точки зору – «за» і «проти». І хоча однозначну відповідь не завжди вдається знайти відразу, варто не забувати – кожна дитина унікальна. Незалежно від обраної методики і системи виховання, слід пам'ятати, що базуватися вона повинна на щирій любові, повазі, збереженні та зміцненні здоров'я малюка.

Список використаних джерел

1. Грюнелиус Э. Вальдорфский детский сад / Грюнелиус Э. – М., 1992.

2. Загвоздкин В. К. Вальдорфский детский сад. В созвучии с природой / В. К. Загвоздкин. – Санкт-Петербург.: Изд-во Деметра, 2007. – 160 с.

3.Роберт Т. Кэррол. Вальдорфские школы / Т.Роберт // Энциклопедия заблуждений: собрание невероятных фактов, удивительных открытий и опасных поверий. – М.: «Диалектика», 2005. – С. 83.

4 Симонис В.К. Ребенок до семи лет / Симонис В.К.; перевод Е. В. Козловской. – СПб.: Деметра, 2002. – 176 с.

5. Горячева Л., Кругляк Л. Как вырастить здорового ребенка [Електрон. ресурс] / Лидия Горячева, Лев Кругляк. – Режим доступа: http://www.litmir.net/br/?b=202145

А. В. Лагута, *викладач;*
В. О. Чернецька, *викладач*
(Бердичівський педагогічний коледж)

ЕКОЛОГІЧНІ АКЦІЇ ЯК ФОРМА ЗДІЙСНЕННЯ ЕКОЛОГІЧНОГО ВИХОВАННЯ СТУДЕНТІВ КОЛЕДЖУ

На попередніх етапах розвитку людства, коли інтенсивність негативного впливу на природу не перевищувала її можливостей до самовідтворення, екологічні проблеми не ставали перед людством з такою гостротою.

Від рівня екологічної культури населення, в першу чергу молоді, якій належить наше майбутнє, залежить подолання екологічної кризи, збереження природних умов існування живих організмів та перехід до стійкого розвитку.

Екологічне виховання – систематична педагогічна діяльність, спрямована на розвиток у студентів екологічної культури.

Завдання екологічного виховання полягає у формуванні екологічних знань, вихованні любові до природи, прагненні берегти, примножувати її, формуванні вміння і навичок діяльності в природі.

Виховання та освіта з питань екології, охорони природи є важливим елементом загальної екологічної підготовки майбутніх фахівців, у тому числі вихователів дошкільних навчальних закладів. Такі знання є загальнообов'язковими і є кваліфікаційною ознакою кожного фахівця, в тому числі й педагога.

У нашому навчальному закладі систематично здійснюється екологічне виховання студентів, зокрема однією з цікавих форм роботи є проведення екологічних акцій.

Екологічна акція – ряд дій, що починаються для досягнення певної мети, насамперед для формування у студентів екологічної культури, екологічної свідомості, екологічного світогляду.

Головні принципи в підготовці та проведенні акцій:

• науковість і доступність – студенти отримують науково обґрунтовані, сучасні знання з основних напрямів екології. Екологічна освіта молоді здійснюється в доступній та привабливій формі;

• системність – реалізується в організації роботи закладу;

• цілісність – акцентується увага студентів на взаємозв'язку навколишнього світу і їх самих як частинок природи;

• регіоналізм – зміст роботи конкретизується з урахуванням регіональних умов;

• гуманістичність – зміст методичної розробки спрямовано на формування у студентів нової системи цінностей, на сприйняття природи як самоцінного об'єкта, а себе як частини природи;

• відкритість;

• активна співпраця всіх суб'єктів взаємодій.

Акція – це соціально значущий, діяльнісний, комплексний захід. Звичайно ж, кожна акція має свій алгоритм.

Алгоритм проведення акцій:

• мета (кожна акція має свою мету);

• задачі (виконуються загальні та конкретні);

• об'єкт (на що спрямовано – птахи, дерева ...);

• учасники (студенти, педагоги, прості перехожі);

Етапи:

• підготовчий (розробка плану з досягнення мети, збір інформації, обсяг і накопичення матеріалу);

• організаційно-практичний (виконання плану діяльності);

• аналітичний (підбиття підсумків, рефлексія: може проходити у формі нагородження, виготовлення фотоальбому, відеофільму, виготовлення брошурок, проведення екологічних свят, виставок і т.д.).

Акції є лише частиною роботи з екологічного виховання, яка проводиться в нашому закладі, тому ми їх ретельно плануємо. Тематика деяких акцій повторюється з року в рік. Наприклад, до **Дня захисту тварин** (4 жовтня) за участі студентів коледжу було створено фотовиставку авторських фотографій домашніх та диких тварин, підготовлено цікавинки про тварин.

Під час акції **«Озеленимо територію коледжу»** студентами було висаджено кущі спіреї, бузку, калини та гортензії.

Під час проведення **акції «Збережемо ялинку!»** були проведені такі заходи:

1) студенти розповсюджували виготовлені листівки на прилеглій до коледжу території, у подвір’ях будинків, в інших людних місцях міста;

2) студентами були проведені бесіди з дітьми в дитячих садочках міста, а також розповсюджені листівки у ДНЗ;

3) створений інформаційний стенд;

4) було проведене соціологічне опитування: «За живу ялинку?» чи «За штучну ялинку?»;

5) виставка штучних ялинок стала результатом місячної акції "Збережемо ялинку!"

Під час проведення акції **«Допоможемо зимуючим птахам!»** були проведені такі заходи:

1) розвішування годівничок на території Бердичівського педагогічного колледжу;

2) інформаційний стенд «Харчування птахів взимку»;

3) інформаційний вісник «Зимуючі птахи Житомирщини».

З 2012 року в Україні діє Всеукраїнська громадська організація «Зробимо Україну чистою». Основна мета діяльності – виховувати у громадян дбайливе ставлення до довкілля. Проводяться всеукраїнські акції з прибирання парків та зелених зон.

Студенти коледжу також долучилися до даної ініціативи та провели акцію **«Чисті береги» –** було очищено берег річки Гнилоп'ять та територію біля гуртожитку.

У межах проведення акції **«Збережемо первоцвіти!»** студентами коледжу були проведені такі заходи:

1) виготовлено інформаційні листівки та буклети з метою інформування населення про рослини-ефемероїди, про шкоду від знищення цих прекрасних провісників весни, про можливу відповідальність за це. Листівки та буклет було розповсюджено у ДНЗ, в людних місцях, зокрема в місцях продажу ранньоквітучих рослин;

2) створено інформаційний стенд, над яким працювали студенти ІІ курсів відділення «Дошкільна освіта»;

3) організовано виставку малюнків студентів коледжу «Збережемо первоцвіти!»;

4) проведено конкурс на кращий проект «Збережемо первоцвіти!»;

5) на території коледжу студентами заочного відділення було висаджено ранньоквітучі рослини (тюльпани, підсніжники, шафран).

До святкування **години Землі** студентами було виготовлено буклети та організовано усний журнал.

До Дня Землі, який відмічають навесні з метою спонукати людей бути уважнішими до тендітного і вразливого довкілля планети Земля, в фойє коледжу була представлена фотовиставка «Земля очима студентів». Голосування проводилося за трьома номінаціями: «Вдалий кадр», «Пейзаж», «Портрет».

Серед студентів ІІІ курсів був проведений екологічний квест, де вони мали змогу проявити свої знання, кмітливість та спритність.

Проведено **виховний захід «Станемо ангелами Землі»,** який став підсумком усієї роботи з питань екологічного виховання за навчальний рік.

Отже, проведення екологічних акцій та участь у них – діяльність, реалізована у всіх формах освітнього процесу, – припускає просвітницьку та природоохоронну роботу, символізує єднання, відіграє величезну роль у формуванні екологічної культури молоді, є показником розвитку освітньої системи.

Проведення екологічних акцій стало хорошою традицією нашого навчального закладу. Хочеться вірити, що наші студенти будуть дбайливо ставитися до всього живого, на все життя збережуть любов до світу природи та передадуть її своїм майбутнім вихованцям.

Список використаних джерел

1. Вербицький В. Еколого-натуралістична діяльність позашкільних закладів: шляхи розвитку / Вербицький В. // Біологія та хімія в школі. – 1998. – №1. – С.23-25.
2. Воспитание экологической культуры у детей и подростков: Экол. занятия. Сюжетно-ролевые игры. Сценарии лит.-экол. праздников: [учеб. пособ.] / [Н.С. Дежникова, Л.Ю. Иванова, Е.М. Клемяшова и др.]. – М., 2000. – 62 с.
3. Сапожников С.В. Екологічне виховання студентів вищих навчальних закладів І - ІІ рівнів акредитації будівельного профілю: автореф. дис. ... канд. пед. наук: спец. 13.00.07 «Теорія і методика виховання» / С.В. Сапожников. – Херсон, 2006. – 20 с.
4. Колесник М.О. Екологічне виховання учнів на засадах "глибинної екології" в процесі вивчення біології: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.07 / М.О. Колесник. – Т., 2003. – 20 с.
5. Іванченко А.В. Екологічна освіта – важливий чинник формування особистості старшокласника / А.В. Іванченко // Вісн. Житомир. держ. ун-ту ім. І. Франка. – 2003. – № 13. – С. 13-15.
6. Позакласні форми екологізації освіти [Електронний ресурс] / І.С. Булгаков // Педагогіка, психологія та мед.-біол. пробл. фіз. виховання і спорту. – 2002. – № 21. – С. 10-14. – Режим доступу: http://www.nbuv.gov.ua/articles/2002/02bisese.zip

С. П. Левків, *аспірант кафедри педагогіки*
(Житомирський державний університет імені Івана Франка)

УЧЕННЯ В.І. ВЕРНАДСЬКОГО ПРО НООСФЕРУ В КОНТЕКСТІ ОСНОВОПОЛОЖНИХ ІДЕЙ ГРОМАДСЬКОГО ЕКОЛОГІЧНОГО РУХУ

Успішне вирішення сучасних глобальних екологічних проблем неможливе без звернення до вчення В.І. Вернадського про ноосферу. Різні аспекти впливу вчення В.І. Вернадського на становлення та розвиток екології як науки, і разом з тим громадського екологічного руху, досліджували Ю.П. Бобильов, В.М. Запорожан, Т.Є. Царик, В.В. Файфура, Я.Б. Олійник, П.Г. Шищенко, О.П. Гавриленко та ін.

Метою статті як складової нашого дослідження є з’ясування того, який вплив справило вчення В.І. Вернадського про ноосферу на становлення та розвиток громадського екологічного руху.

Головною ідеєю вчення про ноосферу є єдність біосфери і людства. В. Вернадський у своїх працях розкриває корені цієї єдності, значення організованості біосфери у розвитку людства, це дозволяє зрозуміти місце та роль історичного розвитку людства в еволюції біосфери, закономірності її переходу в ноосферу. В основі теорії В. Вернадського про ноосферу лежить те, що людина не є самодостатньою живою істотою, що живе окремо за своїми законами, вона співіснує всередині природи та є її складовою.

Таким чином, учення про ноосферу стало стимулом у формуванні нової картини світу, що спрямована перш за все на знання як істину в пізнанні, а не підкоренні законів природи, перегляду усієї сукупності традиційних світоглядних уявлень про місце і роль людини у природі й суспільстві, виявленні нових цінностей, пріоритетів і норм буття суспільства. Безперечно воно мало вплив і на становлення та розвиток громадського екологічного руху, в основу діяльності якого були покладені ідеї В.І. Вернадського про ноосферу [1].

Ще сто років тому В. І. Вернадський довів, що біосфера є глобальною екосистемою, провідну роль у функціонуванні якої відіграє її автотрофний блок, тобто рослинність і біорізноманіття загалом, що виконує енергоакумулюючу, геохімічну, стабілізуючу, антиентропійну та інформаційну планетарну роль. Стан біосфери безпосередньо або опосередковано визначає всі головні сфери життя суспільства, як духовні й матеріальні, так і політичні. Учені довели, якщо не стабілізувати темпи зростання біорізноманіття, проблематичною стане і сама можливість існування світової спільноти [4, с. 104].

У сучасному розумінні біосфера — це оболонка Землі, яка заселена живими організмами й постійно перетворюється ними та продуктами їхньої життєдіяльності [3].

Найважливішим результатом наукової діяльності В. Вернадського стало вчення про “ноосферу” – сферу людської діяльності, що охоплює географічну оболонку, біосферу і техносферу. Але суттєво значення ноосфери, за В. Вернадським, є ще більш глибоким. Він розумів “ноосферу” як нову гармонійну сферу взаємодії людини і природи. Подібним підходом він визначив сучасне і майбутнє завдання людства: необхідність переходу від техносфери (в якій антропогенний вплив має більш негативні, ніж позитивні наслідки) до ноосфери (в якій взаємовідносини між діяльністю людини і природними процесами стають більш ефективними, раціональними). Наукові розробки В. Вернадського є фундаментальними положеннями сучасної екологічної науки [5, с. 11].

Закон ноосфери В. Вернадського: біосфера неминуче перетвориться у ноосферу, тобто сферу, де розум людини буде грати домінуючу роль. Хаотичний саморозвиток взаємостосунків людства й природи буде замінений розумною стратегією, яка базується на прогнозованих та

запланованих основах регулювання процесів природного розвитку. Тільки певна гуманізація суспільства, відносно безконфліктне його включення в систему біосфери, яке засноване на використанні лише приросту ресурсів, може спасти людство. Управляти люди будуть не природою, а насамперед собою [5, с.22].

Разом з тим В. Вернадський вважав, що реалізація ідеї “ноосфери” можлива лише в майбутньому при найвищому етапі розвитку цивілізації. А для цього необхідне дотримання ряду конкретних умов: заселення людиною всієї планети; різке перетворення засобів зв'язку й обміну між країнами; посилення зв'язків, у тому числі політичних, між усіма країнами Землі; початок переваги геологічної ролі людини над іншими геологічними процесами, що відбуваються в біосфері; розширення меж біосфери і вихід у космос; відкриття нових джерел енергії; рівність людей усіх рас і релігій; збільшення ролі народних мас у вирішенні питань зовнішньої й внутрішньої політики; створення умов, сприятливих для вільної наукової думки; продумана система народної освіти і піднесення добробуту трудящих; створення реальної можливості не допустити недоїдання і голоду, злиднів і надзвичайно послабити хвороби; розумне перетворення первинної природи Землі з метою зробити її здатною задовольнити всі матеріальні, естетичні й духовні потреби чисельно зростаючого населення; виключення воєн з життя суспільства.

Однією з ключових проблем гармонізації взаємодії суспільства і природи є перехід на ноосферну модель взаємодії суспільства і природи, коли людина свідомо обмежує себе у споживанні ресурсів, змінює на краще своє ставлення до навколишнього середовища, коли мудрість стає мірилом поведінки в питаннях прагнень, бажань. На сьогодні науковці та представники громадських екологічних організацій підтвердили безальтернативність вибору шляху подальшої життєдіяльності відповідно до ноосферних принципів: відновлення гармонійного співіснування суспільства і природи; гуманізація життєдіяльності людини, суспільства; цінність релігії, наук, філософії; суспільний розвиток і державна політика – на благо людини і природи; віра у велику місію освіти загалом і насамперед – екологічної освіти; проголошення курсу на використання відновлюваних джерел енергії, й передусім енергії сонця, вітру, біомаси.

Ці принципи можуть бути реалізовані в конкретних стратегічних планах та діях, а саме:

− зміна філософських цінностей життя людини, суспільства, на яких мають ґрунтуватися культурні й духовні традиції, соціально-екологічна цілісність середовища життя;

− екологічне оздоровлення природних об`єктів, ландшафтів як середовища життя, скорочення техногенного навантаження на них і консолідування на цій основі цілей суспільства й держави;

– пріоритет екозбалансованості суспільства, соціумів, поселень як кінцевої мети гармонізації життєдіяльності;

– визначення культури як міри, а ноосферогенезу – як методологічної бази процесу гармонізації;

– гуманізація освіти як способу життя, як рушійної сили процесу гармонізації і збагачення життєвих сил людини, суспільства та їхньої політичної надбудови – держави;

– визначення спрямованості інноваційних змін як способу підтримання стабільності й динамічної рівноваги життєвих сил;

– екологізація технологій, пристосування їх до місцевих умов і незалежних джерел енергії;

– спрямування на підвищення самодостатності умов життя на принципах соціальної справедливості [4, с. 120].

Таким чином, ідея “ноосфери” деякою мірою стала основою для пошуків шляхів “сталого, або стійкого”, “збалансованого” розвитку людства у цілому та органічно поєднується з основними ідеалами, яких дотримуються представники громадського екологічного руху [5, с.13].

Саме громадський екологічний рух має в сучасних умовах принаймні два важливих практичних аспекти. Один із них пов'язаний із розвитком людської особистості, її взаємодією з довкіллям. З іншого боку, екологічний рух покликаний протидіяти порушенню динамічного балансу в біосфері, нівелювати цивілізаційні загрози і проблеми біобезпеки XXI ст.

Головною метою громадського екологічного руху є прагнення запобігти прогресові технократичних напрямів, що виступають рушійною силою сучасного суспільства й одночасно загрожують йому знищенням. На жаль, на тлі бурхливого розвитку наукового і технічного прогресу світ дедалі менше замислюється над відсутністю прогресу свідомості в умовах суперечностей між матеріальним та духовним. "Першопричина кризи — одвічний конфлікт матеріального і духовного в людині", — вважав В.Вернадський.

Організація керованої ноосфери, тобто сталого та безпечного розвитку світової цивілізації, має стати стратегією виживання людства [3].

Упевненість у майбутньому, таким чином, ґрунтується на зростаючому значенні в розвитку людства спільних загальнолюдських дій. В. Вернадський, звичайно, не міг передбачити сучасної гостроти глобальних проблем світового розвитку. Але й вони лише підсилюють значення спільного вирішення завдань свідомого спрямування організованості ноосфери.

Вражає співзвучність ідей В. Вернадського нашому часові. Постановка завдань свідомого регулювання процесу творення ноосфери надзвичайно актуальна для сьогоднішнього дня.

Попереду людство чекає тривалий період формування наднаціональних, континентальних і міжконтинентальних соціально-

політичних утворень. Ключову роль в утворенні такого взаємозв'язку можуть відіграти міжнародні громадські екологічні організації. Народовладдя, демократичні принципи суспільного життя, громадська активність, відродження культури, науки, корінний перегляд відомчого підходу до природокористування – усе це і є невід'ємні складові ноосфери.

Суттєвий вплив на зміну ситуації може справити розвиток всесвітньої мережі громадських екологічних організацій та посилення їхнього впливу на економіку, науку, освіту, державне управління шляхом налагодження дієвої співпраці в організації діяльності за принципами побудови ноосферного суспільства.

Підсумовуючи, зазначимо, що актуальність концепції ноосфери вбачається в тому, що її освоєння дало новий поштовх до вирішення багатьох світоглядних, теоретичних і суто практичних проблем.

Необхідно мати на увазі, що завдання побудови ноосфери – це завдання сьогоднішнього дня. Його вирішення пов'язане з об'єднанням зусиль усього людства, з утвердженням нових цінностей співробітництва і взаємозв'язку всіх народів світу.

Список використаних джерел

1. Аболіна Т.Г. Прикладна етика: навч. посіб. [Електронний ресурс] / [Аболіна Т.Г., Нападиста В.Г., Рихліцька О.Д. та ін.]; за наук. ред. Панченко В.І. – К., 2012. – 392 с. – Режим доступу http://p-for.com/book_426_glava_18_3.3._Konceptualni_osnovi_eko.html

2. Бобильов Ю.П. Концепції сучасного природознавства: навч. посіб. для студ. вищих навч. закл. [Електронний ресурс] / Бобильов Ю.П. – К. : Центр навчальної літератури, 2003. – 242 с. – Режим доступу http://libfree.com/108302652_prirodoznavstvoosnovni_polozhennya_vchennya_pro_noosferu_yednist_biosferi_lyudini.html

3. Запорожан В.М. Ноосферне мислення Вернадського // «Дзеркало тижня. Україна» № 10, 15 березня 2013 [Електронний ресурс] / Запорожан В.М. – Режим доступу http://gazeta.dt.ua/personalities/noosferne-mislennya-vernadskogo-_.html

4. Національна екологічна політика України: оцінка і стратегія розвитку. – К.: ТОВ "Компанія", 2007. – 184 с.

5. Основи екології / Т.Є. Царик, В.В. Файфура. – Т., 2009. – 131 с.

О. І. Машевська, *магістрант ННІ педагогіки*
(Житомирський державний університет імені Івана Франка)

НАЦІОНАЛЬНЕ ВИХОВАННЯ СУЧАСНОГО СТУДЕНТСТВА

Актуальність теми. Становлення української державності, інтеграція в європейське та світове співтовариство, а також побудова громадянського суспільства передбачають орієнтацію на націю, пріоритети духовної культури та визначають основні напрями реформування навчально-виховного процесу.

Саме тому мета державної політики щодо розвитку освіти полягає у створенні умов для розвитку особистості й творчої самореалізації кожного громадянина України, вихованні покоління людей, здатних ефективно працювати і навчатися протягом життя, оберігати й примножувати цінності національної культури та громадянського суспільства, розвивати і зміцнювати суверенну, незалежну, демократичну, соціальну та правову державу як невід'ємну складову європейської та світової спільноти.

Виховання національно свідомої особистості треба починати ще зі школи, але основна робота у цьому сенсі припадає на викладачів вищих навчальних закладів. Саме тут є можливість комплексного підходу із залученням до цієї справи більшої кількості суб'єктів – адміністрації навчального закладу, органів студентського самоврядування, викладацького складу.

Дослідженням проблеми національного виховання молоді займалися такі дослідники, як Г. Демочко, М. Димитров, А.Михайлова, Д. Руденко, ін.

Метою нашої статті є висвітлення актуальної теми національного виховання сучасного студентства.

Виклад основного матеріалу. Поняття «національне виховання» вбирає в себе особливості сучасного стану країни та ґрунтується на глибинних національно-виховних традиціях народу.

Національне виховання – це система ідей, поглядів, переконань, а також звичаїв і обрядів, котрі забезпечують духовне самовідтворення і самозбереження народу [3, с. 112].

У Національній доктрині розвитку освіти підкреслюється, що національне виховання є одним із головних пріоритетів, органічною складовою освіти. У ній визначено стратегічні завдання й основну мету національного виховання, пріоритетні напрями та шляхи його здійснення.

Так головна мета національного виховання – набуття молодим поколінням соціального досвіду, успадкування духовних надбань українського народу, досягнення високої культури міжнаціональних взаємин, формування у молоді незалежно від національної належності особистісних рис громадян Української держави, розвиненої духовності, фізичної досконалості, моральної, художньо-естетичної, правової, трудової, екологічної культури [2].

Національно свідома особистість – це студент, який вже за часів свого навчання є громадянином держави, патріотом своєї країни. Для цього треба розвивати не тільки професійні якості, а й загальнолюдські, загальнодержавні цінності. Розвинений інтелект, цілеспрямованість, чітка громадянська позиція, високий рівень володіння політичною та правовою культурою – ось риси сучасного студента, який має нести у майбутнє національні надбання [1, с. 45].

Становлення такої особистості відбувається протягом тривалого і цілісного процесу виховання.

Процес виховання – це система виховних заходів, спрямованих на формування всебічно і гармонійно розвиненої особистості [5, с. 3].

За Державною національною програмою «Освіта» («Україна XXI століття») національне виховання в Українській державі має бути спрямоване на формування у молоді світоглядної свідомості, ідей, поглядів, переконань, ідеалів, традицій, звичаїв, інших соціально значущих надбань вітчизняної й світової духовної культури.

Національне виховання є органічним компонентом освіти і охоплює всі складові системи освіти.

В основу національного виховання мають бути покладені принципи гуманізму, демократизму, єдності сім'ї та школи, наступності й спадкоємності поколінь [2].

За словами дослідників, зокрема Г. Демочко, національне виховання сучасного студента має здійснюватися за допомогою педагогіки народознавства, яка орієнтована на залучення особистості до процесу засвоєння знань про історію власної країни, її культуру, спосіб життя народу. І не тільки процесу засвоєння, а й процесу відтворення.

Основою цього повинна стати, в першу чергу, глибока повага до Батьківщини та її національних святинь. Таким чином, студенти будуть максимально включені у процес етнізації, який покликаний саме до культивування у молоді патріотизму та національної свідомості [1, с. 45].

Національне виховання, за свідченням М. Димитрова, покликане створювати умови, в яких прищеплюється кожному студентові смак до духовної сторони життя, і досягнення цієї мети стає можливим за умови його особистісної орієнтованості, яка має будуватися на таких засадах:

- свобода, відповідальність, справедливість, творчість,співпраця;
- самодіяльність студентів, її активний характер;
- вільна творча продуктивна праця як базис виховання;
- розвиток творчої індивідуальності (при цьому індивідуальність не суперечить колективізму й культурі, а навпаки, справжній і колективізм, і справжня культура пов’язані з розвитком індивідуальності);
- виховна полісистемність (індивідуально-типологічна диференціація вихованців вимагає відповідних виховних систем) [3, с. 113].

Особистісно-орієнтована система національного виховання і виходить із самоцінності особистості, її духовності й суверенності і є гуманістичною за своїм типом. Національне виховання не лише спирається на національну ідею і ґрунтується на етнічних засадах, а й орієнтується на полікультурне виховання, яке лежить в основі сучасної концепції освіти, основними положеннями якої є пріоритет вселюдських цінностей, формування планетарного мислення особистості.

Дослідниця А.Михайлова зазначає, що сучасний період розвитку суспільства в нашій незалежній державі відкриває широкі можливості для оновлення змісту освіти, що дає змогу формувати духовно багате покоління

людей. Це обумовлює новий підхід до виховання студентської молоді. Виникла соціальна потреба у формуванні творчої особистості майбутнього спеціаліста, який би зміг розв'язувати як щоденні, так і масштабні завдання, що забезпечують не просто виживання, а прогрес нації. Ефективність формування творчої особистості, безперечно, підвищиться, якщо забезпечити:

а) використання педагогіки народознавства;

б) засвоєння студентами знань про Вітчизну, народ, його культуру і спосіб життя, вмінь та навичок у їх практичному застосуванні;

в) співробітництво викладачів і студентів у виборі різних форм і видів діяльності;

г) організація активної творчої патріотичної діяльності студентів у позааудиторний час [4].

Не слід також забувати, що виховання – це цілісна система в дії. І якщо певний елемент такої системи випускається і певна ланка її випадає або звужується, виховання втрачає свою цінність, руйнується, виховна взаємодія послаблюється, або зводиться нанівець. У результаті молодь часто виростає кволою тілом і духом, без сильної волі, високих моральних ідеалів, духовно збідненою та не може утверджувати в житті національні ідеї.

Отже, потреби сучасного українського суспільства та об’єктивні закони його розвитку визначають мету національного виховання – формування національно свідомої особистості, громадянина України.

Таким чином, національне виховання сучасного студентства є фактором формування національної еліти держави, джерелом елітарності, інтелігентності, справжньої професійної культури та патріотизму. У його умовах формується повноцінна, національно свідома, самодостатня особистість, громадянин, патріот України.

Насамкінець зазначимо, що національне виховання неможливе без поваги до національних державних святинь. Тому формування національної самосвідомості майбутніх громадян не відбудеться без оволодіння рідною мовою, без реформи національної системи освіти, культури й моралі.

Список використаних джерел

1. Демочко Г.Л. Патріотичне виховання сучасного студента – запорука формування національно свідомої еліти / Г.Л. Демочко // Сучасні аспекти виховання студентської молоді: Тези доповідей Міжнародної наук.-практ. конф., Харків, 5-6 квітня 2012 р. – Х.: ХНАМГ, 2012. – С. 44-45.

2. Державна національна програма «Освіта» («Україна XXI століття») від 03.11.1993 № 896 [Електронний ресурс]. – Режи доступу: http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/896-93-%D0%BF

3. Димитров М. Ф. Національне виховання студентів як фактор цілісного формування особистості / М. Ф. Димитров // Наукові праці [Чорноморського

державного університету імені Петра Могили]. Сер.: Соціологія. – 2013. – Т. 211, Вип. 199. – С. 112-114.

4. Михайлова А.В. Виховання національної самосвідомості у студентів ВНЗ [Електронний ресурс] / А.В. Михайлова. – Режим доступу: http://intkonf.org/mihaylova-av-vihovannya-natsionalnoyi-samosvidomosti-u-studentiv-vnz/

5. Фіцула М. М. Педагогіка: навч. посібн. для студ. вищих педаг. закладів освіти / М.М. Фіцула. – [3-тє вид., перероб і доп.]. – Тернопіль: Навчальна книга-Богдан, 2007. – 232 с.

***Валентина Миржиєвська**, магістрант ННІ філології та журналіст.;*
***Вітвицька С. С.,** доктор педагогічних наук, професор*
(Житомирський державний університет імені Івана Франка)

СТУДЕНТСТВО ЯК СОЦІАЛЬНА ГРУПА: ІСТОРИКО-ПЕДАГОГІЧНИЙ АСПЕКТ

Приєднання України до Болонського процесу сприяє зміні структури та змісту навчально-виховного процесу у ВНЗ із урахуванням європейських тенденцій і вітчизняного досвіду. Зростання мобільності студентів, становлення його як соціальної групи є актуальним на сучасному етапі розвитку суспільства.

Метою статті є визначення особливостей студентства як соціальної групи та становлення студентства в історичному аспекті.

В Україні студентська проблематика традиційно була об'єктом пильної уваги представників різноманітних суспільних дисциплін і передусім педагогів і соціологів, серед яких виділяють роботи А. Андрющенка, В. Гігрінова, Н. Ніколаєвського, В. Казачкова, І. Тарапова, Е. Якуби та ін. На межі тисячоліть активізувалась розробка тематики, орієнтованої на вищу школу України. Слід згадати роботи авторів щодо соціальних груп В. Андрущенка, А. Алексюка, І. Зязюна, Б. Коротяєва, В. Курила, Н. Ничкало, С. Харченка та ін [5, с. 7].

Жодна людина у суспільстві не може існувати поза тією чи іншою соціальною групою. Колектив певною мірою формує особистість, її соціальні погляди, смаки та вподобання.

Соціальна група – це сукупність людей, що мають спільні соціальні ознаки, виконують певну функцію у суспільній праці та діяльності. Такими ознаками можуть бути стать, вік, національність, раса, професія, місце проживання, дохід, влада, освіта і т. д.

У наш час у науковій літературі ще немає повного визначення поняття «студентство», як і немає одностайності щодо тлумачення характеру і специфіки праці студентства. Проте є великий інтерес до цієї соціальної групи, який, передусім, пояснюється необхідністю підвищення якості підготовки спеціалістів для держави, що розбудовується [1, с.186].

У Етимологічному словнику української мови поняття «студент», що перекладене з латинської, означає «який навчається, який намагається», а похідне від нього дієслово studio – «старанно працюю, навчаюсь» [2, с.457]. Ще у стародавньому Римі кожного, хто займався пізнанням, називали студентом. Та з появою перших університетів студентами вважаються ті, хто навчається у вищих навчальних закладах. У США, Великій Британії й ряді інших країн студентами називають також учнів коледжів.

За визначенням А. С. Власенко, «студентство – це особлива соціальна група, що формується з різних соціальних утворень суспільства і характеризується особливими умовами життя, праці, побуту, особливою суспільною поведінкою і психологією, для якої набуття знань і підготовка себе для майбутньої роботи у суспільному виробництві, науці і культурі є головним і здебільшого єдиним заняттям» [4, с.352].

Студентство виникло в Європі в XII столітті одночасно з першими університетами, але набуло масштабності пізніше, адже раніше у фахових спеціалістів не було великої потреби, та й вартість навчання була доступна не кожному, утім з часом воно стало невід'ємною соціальною групою населення. За декілька десятків століть, що минули, з історичної сцени зникли цілі класи й соціальні групи, їм на зміну прийшли нові, однак студентство не тільки збереглось, але при цьому не змінило своїх сутнісних характеристик.

Студе́нтство (в Україні) – особистості, що вчаться у вищих навчальних закладах і становлять базу кваліфікованих кадрів країни.

Українське студентство було співтворцем політичних формацій і речником передових ідей (просвітництво, культурництво, боротьба проти москвофільства, рух опору 1960 — 1970-их років в УРСР тощо).

Українські студенти з кінця 14 століття вчилися в університетах Центральної й Західної Європи, головним чином у Кракові й Празі (тут було засновано для литовської й «руської» молоді спеціальну бурсу). З 16 століття українські студенти відвідували університети Німеччини (у Гейдельберзі, Лейпцигу, Кенінгсберзі, Геттінгені, Кельні, Віттенберзі), а також у Парижі, Страсбурзі, Базелі, Лейдені, Римі (зокрема богословські студії).

Першими вищими навчальними закладами на території України були Львівський університет (до 1661 року — єзуїтська колегія) та Києво-Могилянська Академія (до кінця 17 століття Колеґія), заснована 1632 року. Тих, що навчалися в старших класах Академії, називали студентами або спудеями. Їхнє членство коливалося від 200 до 300, з початку 18 століття доходило до 1 000 (1744 — 1 100). Соціальний склад був різнорідний: сини шляхти й козацької старшини, духовенства, козаків, міщан, селян; з кінця XVIII століття переважали студенти духовного походження.

Побутово-матеріальний стан студентів був тяжкий. Більшість їх походила переважно з Гетьманщини. Частина студентів-бурсаків була змушена просити милостиню, заробляти співом, дякуванням у церквах, театральними виставами, прислугою у багатих тощо [3].

Сучасна науково-технічна революція зробила потребу в освіті дійсно масовою. Рівень освіти є не тільки наслідком, але й необхідною умовою науково-технічного прогресу.

На думку Григорія Хоружого, на сучасному етапі освіти «студенти мають виступати відповідальним соціальним партнером, ініціативним і активним учасником академічної спільноти та різних соціальних проектів за межами ВНЗ» [5, с. 9].

П. Сорокін зазначає, що будь-яка соціальна група виступає феноменом культури, а кожен реальний феномен культури завжди є і соціальним феноменом. Студенти мають свої специфічні культурні риси, цінності, інтереси та норми поведінки і, крім цього, відчутно впливають на інші соціальні групи та соціокультурний світ у цілому [5, с. 9].

Отже, студентство – це особлива соціальна група, яка має свої психологічні особливості, етапи розвитку соціальної адаптації у вищому навчальному закладі.

Студентство як об’єкт і суб’єкт соціальної взаємодії постійно змінюється. З часом трансформуються його потреби, інтереси, ціннісні орієнтації, та його значення залишається сталим. Студентство – соціальна група молоді, яка прагне до знань та формує власні вміння та навички у певних навчальних закладах.

Список використаних джерел

1. Вітвицька С. С. Студент як об'єкт педагогічної діяльності / Вітвицька С. С. // Вісник Житомирського педуніверситету. – Житомир, 2000. – Вип. 8. –С.186-189.
2. Етимологічний словник української мови: у 7 т. / редкол. О. С. Мельничук (голов. ред.) та ін. — К.: Наук. думка, 1983 . – Т. 5: Р — Т / Уклад.: Р. В. Болдирєв та ін. — 2006. — 704 с.
3. Студентство [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://uk.wikipedia.org/wiki.
4. Туркот Т. І. Педагогіка вищої школи: навч. посібн. для студ. вищих навч. закладів / Туркот Т. І. – К.: Кондор, 2011. – 628 с.
5. Хоружий Г. Студентоцентризм як принцип академічної культури / Хоружий Г. // Вища школа. – К., 2012. – №4. – С. 7-14.

***Оксана Науменко**, магістрант ННІ філології та журналістики;*
***Н. М.Мирончук**, кандидат педагогічних наук, доцент*
(Житомирський державний університет імені Івана Франка)

СОЦІАЛЬНА АДАПТАЦІЯ СТУДЕНТІВ ПЕРШОГО КУРСУ

Після закінчення школи майже кожен випускник вступає до вищого навчального закладу. Очевидно, що сфера перебування особистості учня, який стає студентом, змінюється, тому виникають деякі складності у процесі адаптації студентів-першокурсників.

Питанню адаптації в сучасній педагогічній літературі приділяється значна увага. Педагогічні аспекти адаптації студентів розглядаються в працях С. Гури, Л. Дябел, І. Соколової, В. Сорочинської, В. Штифурак та ін. Аналіз педагогічної літератури свідчить про те, що недостатньо уваги приділяється проблемі педагогічних чинників адаптації.

Ставши студентами вищого навчального закладу, юнаки та дівчата стикаються з проблемами, що пов’язані з недостатньою психологічною готовністю до нових умов навчання, з руйнуванням роками вироблених установок, навичок, звичок, ціннісних орієнтацій, втрати закріплених взаємин з колективом та формуванням нових навичок, а також з невмінням здійснювати психологічну саморегуляцію власної діяльності та поведінки.

Незвичні умови середовища життєдіяльності спричиняють ламання динамічного стереотипу і пов'язаних із ним емоційних переживань. Першокурсники спочатку відчувають нові емоції: піднесення, радість, емоційний підйом, зростання власної самооцінки тощо. Але уже через деякий відрізок часу (перші місяці навчання) вони починають відчувати певний дискомфорт, основною причиною якого є труднощі адаптації в умовах вищого навчального закладу. Усе це призводить до психічного перевантаження, яке власне і знижує адаптативні можливості і, як наслідок, сприяє порушенню психічного здоров’я особистості.

Мета статті – визначення та обґрунтування особливостей адаптації студентів першого курсу до навчання у вищому навчальному закладі.

Адаптація – складне багатофакторне явище, що має свої власні механізми та закономірності, вивченням яких займаються представники багатьох галузей науки. Адаптація може розглядатися як процес, стан, властивість чи результат діяльності, що виникає за певних умов і триває протягом певного періоду, доки не буде встановлено динамічної рівноваги між системами, що адаптуються. Процеси адаптації спостерігаються тоді, коли змінюються соціальні умови життя людини і звична поведінка виявляється неможливою чи малоефективною [1].

Отже, першокурсники мають труднощі в засвоєнні знань тому, що у них не сформувалися такі риси особистості, як: готовність до навчання, здатність навчатися самостійно, контролювати й оцінювати себе, володіти своїми індивідуальними особливостями пізнавальної діяльності, вміння

правильно розподілити свій робочий час для самостійної підготовки. Викладач вищого навчального закладу повинен допомогти студенту-першокурснику у подоланні цих труднощів.

Очевидно, що початок навчання у вищій школі є для студента ситуацією новою, незнайомою і, з соціально-психологічної точки зору, потенційно загрозливою. Ця потенційна загроза зумовлена недостатньою обізнаністю щодо системи явних і неявних вимог, контролю, формальних і неформальних санкцій, які визначають ситуацію навчання у вищому навчальному закладі. Актуалізація цієї потенційної загрози може проявитися в майбутньому, наприклад, у академічній неуспішності, поганих стосунках у студентській групі і, як наслідок, руйнації певних ілюзій, зниженні самооцінки і, насамперед, втраті інтересу до навчання.

На нашу думку, процес адаптації припускає активність самого суб'єкта діяльності, який вивчає умови, норми, правила нового життєвого простору в конкретних умовах життєдіяльності, тобто взаємини людини із зовнішнім середовищем.

На студентський вік припадає процес активного формування соціальної зрілості, яка полягає у здатності кожної молодої людини осмислювати зміст, характер, значення певної сукупності соціальних ролей. Цей період збігається з періодом юності й відрізняється складністю становлення особистісних рис. Розвиваються такі якості особистості, як цілеспрямованість, рішучість, наполегливість, самостійність, ініціативність, уміння володіти собою. Підвищується інтерес до моральних проблем – сенсу життя, способу життя, любові, вірності та ін. [2].

Дослідження серед першокурсників дає підстави стверджувати, що найбільші адаптаційні труднощі студентів пов'язані з проблемою в спілкуванні з викладачами (67%), одногрупниками (68%), працівниками бібліотеки (61%) та гуртожитку (60%); студенти непокояться рівнем набутих знань (35%), оцінками з навчальних предметів (38%); на допомогу опитані студенти розраховують, у першу чергу, від батьків (71%), викладачів (57%) та друзів по навчанню (38%); більшість опитаних студентів (53 %) вірять у свої сили, знання, довіряють лише собі та в майбутньому покладаються лише на себе; значна частина опитаних студентів (73%) хотіла б мати місце, куди б вони могли приходити і де б до них добре ставилися.

Отже, можна підсумувати, що адаптаційні труднощі більшої чи меншої складності доводиться долати всім студентам-першокурсникам, незалежно від статі, віку, місця їх проживання, типу та місця знаходження навчального закладу, який вони закінчили, та шкільних оцінок [3]. Процес навчання є підпорядкованим багатьом факторам, і не всі вони сприяють успішній адаптації. Тому уявлення деяких першокурсників про процес навчання виявляються хибними, навіть наївними. Досить часто такі уявлення призводять до розчарування: заняття виявляються не настільки

цікавими, підготовка до занять – надто рутинною, а саме студентське життя – не таким радісним і світлим, як здавалося. Саме тоді й починається адаптаційний процес, метою якого є, окрім іншого, знаходження нових особистісних сенсів у навчальному процесі й, власне, у статусі студента.

Чим більш складним є середовище (якісно новий інший зміст освіти, спільна діяльність, вимоги до студента, інші форми контролю знань, самостійність тощо) і чим більш кардинальні зміни відбуваються в ньому за короткий проміжок часу, тим важче студентам адаптуватися до нової ситуації. Успіх адаптації до навчання у вищому навчальному закладі залежить від соціальної та життєвої позиції молодої людини, мотивів здобуття професії; визначається індивідуальними особливостями (інтереси, фізичний стан, захоплення), внутрішнім багатством, глибиною знань з певної галузі, соціальним досвідом. Своєчасне виявлення індивідуальних нахилів та орієнтація на одну або декілька професій, які відповідають психофізичним якостям і особливостям індивідуальної спеціалізації особистості, – головний зміст процесу. Ускладнює процес те, що багато студентів знають лише приблизно про умови організації й змісту навчання у вищому навчальному закладі.

Іншим важливим фактором адаптації є ставлення до навчання. Слід відзначити такі труднощі, які спостерігаються у студентів першого курсу: невміння добре планувати час, надмірне навантаження, нестаток необхідної літератури, невміння працювати з першоджерелами, незадовільна підготовка отримана в школі.

На основі цього можна зробити висновок, що профілактику складнощів адаптаційного процесу доцільно було б проводити у випускних класах шкіл. Це міг би бути тренінг адаптаційної мобільності, спрямований на підвищення чутливості до змін, установки сприймати нові умови життя без стресу, здатності швидко змінювати свою поведінку.

Тому у вищих навчальних закладах потрібно створити таку психологічну атмосферу, яка б якнайповніше сприяла розкриттю та збагаченню внутрішнього світу, здібностей студента, щоб кожен міг викликати інтерес та завоювати повагу однокурсників, викладачів як особистість, індивідуальність.

Одним словом, усе повинно підпорядковуватися важливій меті: навчити студента самостійно навчатися, повноцінно жити, працювати в будь-яких умовах, перебудовувати свою діяльність залежно від обставин. Адже кожному з них важливо самореалізуватися у житті, довести собі й іншим, що вони здатні на особистісні перемоги у соціальній та науковій сфері, тому що саме вищі навчальні заклади виховують нових гідних громадян країни.

Список використаних джерел

1. Ляхова І. А. Використання системного аналізу процесу адаптації студентів-першокурсників / І. А. Ляхова // Рідна школа. – 2001. – № 1. – С. 61-63.

2. Бойко І. І. Психологічна адаптація підлітка до нових умов навчання / І. І. Бойко // Психологія : зб. наук. праць. – К. : НПУ, 1999. – Вип. 2. – 230 с.

3. Селіверстов С. І. Деякі проблеми адаптації студентів першого курсу у вищому навчальному закладі / С. І. Селіверстов // Проблеми освіти : наук.-метод. зб. – К. : Українське студентство, 1997. – Вип. 10. – 140 с.

***Віта Нехрещенюк**, студентка ІІ курсу природничого факультету;*
***Н.М. Мирончук**, кандидат педагогічних наук, доцент*
(Житомирський державний університет імені Івана Франка)

КОМП'ЮТЕРНА ІГРОМАНІЯ: ОРГАНІЗАЦІЯ ДОЗВІЛЛЯ ЧИ ЗАЛЕЖНІСТЬ?

Однією із незамінних складових сучасного життя є комп'ютер та інтернет. Багато людей не уявляють свого життя без допомоги різних комп'ютерних програм і всесвітньої мережі інтернет. Комп'ютер у сучасному розумінні − це річ необхідна, адже допомагає майже в усіх справах не тільки у роботі, але й у вихованні дітей. Більшість батьків привчають своїх дітей до комп'ютера з раннього віку: мультики, розвиваючі програми, ігри тощо. Саме це веде до непередбачуваних наслідків, адже у дітей може виникати залежність від “сучасної іграшки”, замість бажаного гармонійного розвитку.

Різні аспекти даної проблеми досліджують такі зарубіжні та вітчизняні вчені, як Л. Армстронг, Ю.Бабаєва, А. Войскунський, І. Гольдберг, Е. Горлова, М. Гріффітс, К. Декаріа, А. Єгоров, Н. Кузнєцова, П. Роде, О.Смислова, А. Усков, Л. Федоренко, А. Чамберс, К. Янг та інші.

Мета статті – з'ясування сутності проблеми комп'ютерної ігроманії, розкриття основних причин виникнення комп'ютерної залежності та окреслення напрямків роботи вчителя і батьків щодо розв'язання даної проблеми або передбачення виникнення ігроманії у дітей.

Л.Федоренко наголошує, що нині проблема ігроманії заслуговує на особливу увагу. Неповнолітній, граючи на комп’ютері, ніби потрапляє в інший, віртуальний світ, у якому почуває себе володарем, розпорядником ситуації. Це відчуття таке сильне, що позбутися його дуже важко. Навіть не граючи, а тільки спостерігаючи за грою, неповнолітній відчуває себе здатним управляти світом, хай навіть і віртуальним. Тому так багато школярів іноді простоюють годинами біля комп’ютерів, на яких грають інші. Сучасні комп’ютерні ігри все досконаліше імітують реальність. Можна грати проти достатньо вдосконаленого комп’ютера, але останнім часом гравці вважають за ліпше грати один з одним у мережі Інтернет. Тобто у такому разі комп’ютер виступає лише як допоміжний засіб у міжособовій комунікації. Комп’ютерні ігри, особливо рольові, є одним із способів відходу від реальності. Повністю занурюючись у гру і досягаючи у ній певних успіхів, дитина віртуально реалізує таким чином меншу частину

наявних потреб й ігнорує більшу. У кожному суспільстві є люди, які вважають за ліпше для себе “втікати” від проблем у будь-який спосіб. Отже, тих, хто зловживає алкоголем, називають алкоголіками, наркотиками – наркоманами, працює до нестями – трудоголіками, людей, які “з головою” поринають у комп’ютерну гру або Інтернет − ігроманами або інтернетзалежними [6].

К. Янг та М. Гріффітс стверджують, що пристрастю до гри “вражено” майже 10 % людей у світі. У багатьох із них ця пристрасть перетворюється на хворобу. На думку зарубіжних учених, залежністю від гри страждає приблизно від 0,5 до 1,5 % населення розвинених країн. У зв’язку з цим ігроманію Всесвітня організація охорони здоров’я визнала хворобою XX ст. [2].

Ігроманія є одим із видів психологічної й частково фізичної залежності від комп'ютерних ігор, чи ігор онлайн, що поширений у сучасному суспільстві особливо серед дітей і підлітків. Така залежність суттєво впливає на розумовий, психічний і фізичний розвиток дитини і має як позитивні, так і негативні наслідки.

У ігроманів, як правило, існує вже сформована стійка залежність від гри, у такому випадку виправити це дуже важко, але можливо. У будь–якому разі залежність може бути зруйнована, однак навіть якщо залежності немає, мають проводитися різні профілактичні заходи, бесіди щодо застереження комп'ютерної залежності. Копм'ютер не слід вважати іграшкою через те, що межа між розвагою і залежністю в цьому випадку дуже тонка.

Гра є тим видом діяльності, що сприяє практичному освоєнню реального соціального простору: в символічних діях і заміщеннях неповнолітній програє варіанти відносин людей, символічно ідентифікуючи себе з одними персонажами і відокремлюючи від інших. Ігрова діяльність впливає на формування довільних психічних процесів. Умови гри вимагають від гравця зосередженості на змісті дій і сюжеті, на діючих особах чи предметах, що включені до ігрової ситуації. Ігрова ситуація впливає на мислення і психіку неповнолітнього, який грає. Гра сприяє розвитку рефлексії, оскільки під час гри виникає реальна можливість контролювати виконання будь-якої дії, що входить у процес спілкування. У рольовій грі формується здатність осмислювати свої власні дії, передбачати реакцію інших людей [1, с. 8].

Ігроманія є видом комп'ютерної залежності – пристрасті до гри чи проведення часу біля комп'ютера, що в сучасності починає формуватися з раннього віку. Термін “комп'ютерна залежність” визначає патологічну пристрасть людини до роботи або проведення часу за комп'ютером. У наш час термін “комп'ютерна залежність” ще недостатньо визнаний ученими, які займаються проблемами психічних розладів, однак сам феномен

формування зв'язку між людиною і комп'ютером став очевидний і набуває все більшого розмаху.

Нами проведено дослідження щодо вивчення проблеми комп'ютерної ігрової залежності у Полонській ЗОШ І-ІІІ ступенів №3 Полонського району Хмельницької області серед учнів 9-го класу. Дане дослідження дало змогу краще зрозуміти те, як комп'ютерні ігри, соціальні мережі, інтернет впливають на підлітків.

Отже, за даними результатів дослідження, більшість дітей (69%) проводять за комп'ютером більше трьох годин у день, майже половина (45%) з них грають у комп'ютерні ігри щоденно, що свідчить про незацікавленість учнів у навчанні й спілкуванні з однолітками в реальному світі й зосередженості на комп'ютері. Багато дітей (70%) грають у різні ігри залежно від настрою, однак деякі надають перевагу іграм, у яких можна стріляти, автомобільним перегонам тощо, а це в майбутньому може переноситися в реальність, адже герой комп'ютерної гри, якого вбили, знову оживає або замінюється іншим, тому життя дитиною не сприймається як цінність. Щодо мотивації, то половині дітей (51%) подобається переходити на складніші рівні, 1/3 дітей хочуть відчути себе лідером, що свідчить про формування у дітей такої риси характеру, як цілеспрямованість, з однієї сторони, а з іншої — захоплює дитину і може спричинити залежність. Утішним є факт, що майже всі діти (95%) все-таки надають перевагу прогулянці з друзями, а не комп'ютерній грі. Також слід відмітити, як дорослі реагують на ситуацію сучасності. Пояснюючи реакцію батьків на ігри чи відвідування дітьми соціальних мереж, більшість підлітків (73%), відповіли, що їхнім батькам це не подобається і вони роблять зауваження. Однак деякі батьки пишаються тим, що їхня дитина така розвинена, що свідчить про недостатню усвідомленість батьками наслідків взаємодії дитини з комп’ютером. А щодо усвідомлення даної проблеми дітьми, то половина опитаних (50%) уважають комп'ютерну ігроманію залежністю і водночас гарним відпочинком, близько 1/3 стверджують, що це залежність. Це свідчить про часткове розуміння підлітками того, до чого може призвести нерозлучність із “сучасною іграшкою”.

Досить поширеними в наш час є ігри он-лайн у соціальних мережах, однак більшість дітей (59%) використовують інтернет для спілкування з друзями, дехто (30%) шукає інформацію, необхідну для навчання. Цей факт чітко вказує на відсутність в учнів пізнавального інтересу до навчання.

Підводячи підсумки даного дослідження, слід наголосити на тому, що більшість підлітків все-таки використовує комп'ютер й інтернет не за призначенням, вважаючи комп'ютерну гру гарним дозвіллям, яке в процесі захоплення таким відпочинком надалі, на жаль, переростає у залежність. Тому, на нашу думку, незважаючи на рух сучасного світу вперед, переходу до автоматизації й використання ТЗН, учителям і батькам слід більше

цікавитися життям дітей і учнів. Учителям потрібно формувати у своїх вихованців пізнавальний інтерес до навчання, що є дуже важливим у цьому віці, проводячи уроки у різноманітних цікавих формах, організовуючи екскурсії, тематичні вечори тощо. Батьки ж, у свою чергу, також повинні сприяти розвитку своїх дітей, адже більшість дітей-ігроманів грають тому, що батьки не надають їм достатньої уваги. Слід записати дитину до секції, залежно від її уподобань, більше часу проводити разом, гуляти на свіжому повітрі, відвідувати різні заходи тощо. Однак не слід забувати контролювати роботу дитини за комп'ютером і дотримуватися усіх гігієнічних вимог такої роботи тощо. Отже, тільки у взаємодії учня, вчителя і батьків дитина буде розвиватися гармонійно й правильно, не відстаючи від сучасності.

Список використаних джерел

1. Бабаева Ю.Д. Интернет: воздействие на личность / Бабаева Ю.Д., Войскунский А.Е., Смыслова О.В. // Гуманитарные исследования в Интернете / под ред. А.Е. Войскунского. – М., 2000. – С. 11-39.
2. Волкова Е.А. Личностные особенности гемблеров и наркозависимых / Волкова Е.А., Егоров А.Ю. // Наркология. – 2007. – № 4. – С. 39–43.
3. Войскунский А.Е. Актуальные проблемы зависимости от Интернета / Войскунский А.Е. // Психологический журнал. – 2004. – Т. 25. № 1. – С. 7–9.
4. Зайцев В.В. Патологічна схильність до азартних ігор – нова проблема російської психіатрії / Зайцев В.В. / / Соціальна й клінічна психіатрія. − 2008.− № 1.
5. Психологічний довідник учителя: у 4 книгах. Книга 2 / упоряд.: В.Андрієвська / за заг. ред. С. Максименка. − К.: Главник, 2005. − 112 с.
6. Федоренко Л.М. Комп’ютерна ігроманія неповнолітніх: ознаки, причини, наслідки / Федоренко Л.М. // Практична психологія та соціальна робота. – 2009. – № 11.
7. Янг К.С. Диагноз – Интернет-зависимость / Янг К.С. // Мир Интернет. – 2000. – № 2. – С. 24–29.
8. http://elnow.virtualave.net/psicho.
9. http://www.virtual-addiction.com

Олійник Юлія, *магістрант ННІ філології та журналістики (Житомирський державний університет імені Івана Франка)*

ТРАДИЦІЇ РОДИННОГО ВИХОВАННЯ В РІЗНІ ПЕРІОДИ РОЗВИТКУ СУСПІЛЬСТВА

Виховання дітей, формування особистості дитини з перших років її життя – основний обов'язок батьків. Сім'я впливає на дитину, залучає її до навколишнього життя. Той мінімум педагогічних знань, що наявний зараз майже в кожній сім'ї, не задовольняє вимог сучасного суспільства.

Родинне виховання – перша природна й постійно діюча ланка виховання. Без докорінного поліпшення родинного виховання не можна

досягнути значних змін у подальшому громадянському вихованні підростаючих поколінь. У сім'ї закладається духовна основа особистості, її мораль, самобутність національного світовідчуття й світорозуміння [1, с. 8].

У педагогічній науці репрезентовано чимало книг і статей про сімейне виховання, наприклад, англійське, німецьке, французьке. Але, на превеликий жаль, до цього часу не створено жодної наукової статті про характеристику української національної системи родинного виховання.

Про стосунки між батьками й дітьми та про напрямки сімейного виховання писали ще Аристотель, Г. Сковорода, Я.-А. Коменський, Ж.-Ж. Руссо, Й. Г.Песталоцці та ін. Важливого значення даній проблемі надавали Я. Корчак, О.Барвінський, М. Барановський, А. Макаренко, В. Сухомлинський, К. Ушинський, М. Стельмахович. Серед сучасних дослідників варто відзначити В. Костіва, Б. Нікітіна та Л. Нікітіну, Л. Орбан, М. Стельмаховича та ін.

Теоретичні основи з досліджуваної теми висвітлені в працях провідних вітчизняних психологів: В. Мухіної, Л. Виготського, А. Леонтьєва, які з’ясовували закономірності розвитку дитячої психіки, розуміння дитинства як особливого періоду в становленні особистості, а також у дослідженнях робіт авторів, які вивчали сім'ю та сімейні стосунки (С. Ковальов, Н. Соловйов, М. Лісіна та ін.).

Традиції української етнопедагогіки мають глибокі корені. Ще на зорі формування державності київський князь Володимир Мономах, палкий патріот своєї Вітчизни, дає настанови своїм дітям, які, досягнувши повноліття, будуть правити у князівствах, і від того, якими вони виростуть, залежатиме подальша доля держави.

Дбаючи про майбутнє дітей, батьки усвідомлювали, що передумовою успішного виховання є духовний зв'язок між поколіннями. Тому в родинному середовищі формувалися такі якості, як повага до старших, милосердя, доброта, щирість. Однією з найбільших доброчинностей була любов і повага до батьків. У багатьох родинах був звичай "віддавати чолом", тобто цілувати руку батькам і родичам. Змалечку привчали дітей молитися за батьків і за всю свою сім'ю. Виявом шанобливого ставлення до старших за віком було звертання на "ви". Вітаючись, діти мали вклонятися. У народній педагогіці такий послух і шана базувалися на переконанні, що в суспільстві найбільшу повагу треба виявляти до того, хто має більший життєвий досвід. Вихованням дітей у сім'ї займалася в основному мати. Роль матері в родинному вихованні є неперевершеною. Вона стояла на сторожі доброї, лагідної, світлої атмосфери в домі. Тому ідеал людини, характер моралі, спосіб життя українців підпорядковані нормам, що є типовими для жінки. Звідси й генетичні риси національного характеру: сердечність, доброта, щирість, гостинність, працьовитість. Справжньою школою виховання щедрості, душевності й чуйності є сім'я. Ставлення до матері, батька, дідуся, бабусі, братів, сестер є випробуванням людяності.

Дотримуючись норм народної педагогіки, батьки самі розвивали в собі доброчинні цінності, власними вчинками формували те, що хотіли бачити в своїх дітях. Адже в народі по батьках судили про дітей: "Яблуко від яблуньки далеко не котиться", "Яка хата – такий тин, який батько – такий син", "Який кущ, така хворостина, який батько, така й дитина" [3].

Сім'я для дитини – це місце її народження й основне місце існування. Вона визначає багато що в житті дитини. Зв'язок між батьками й дітьми відноситься до найбільш сильних людських зв'язків.

Благополуччю дитини сприяють доброзичлива атмосфера й така система сімейних стосунків, яка дає почуття захищеності, любові й прийняття, стимулює та направляє її розвиток [2, с. 78].

В основі традиційного родинного виховання лежить спільна трудова діяльність батьків і дітей. Упродовж віків українці вважали працю мірилом духовних і фізичних якостей людини. Ще в часи Давньоруської держави хлопчиків готували до трудової діяльності, до виконання функцій годувальника сім'ї та її глави. Дівчаток залучали до жіночої праці, вчили прясти, ткати, шити тощо. Батьки прищеплювали дитині не тільки трудові навички, а й любов до праці, виховували свідоме ставлення до неї, культуру праці, нетерпимість до неробства, ледарства, байдикування.

З давніх часів українці відзначалися особливою богомільністю й богопослушністю. Моральним обов’язком кожного християнина було відвідування церкви у вихідні дні та релігійні свята, за чим ревно стежили церковнослужителі. Релігійні свята проходили з дотриманням усіх обрядодій, їх чекали, до них готувалися. Українська етнопедагогіка в своєму арсеналі має цілісну систему виховання особистості. Одне із найпочесніших місць у цій системі посідає виховання пошани до матері. За народним віруванням, кривда, заподіяна дітьми матері, непошана до неї вважається великим гріхом і карається Богом.

Родинна етнопедагогіка звертає увагу на виховання в дітей прагнення жити й творити за законами краси. Українці завжди намагалися прикрасити свій побут, одухотворити працю, облагородити стосунки між членами родини. Дітей вчили привітності, ввічливості, вихованості в спілкуванні з людьми [5, с. 17]. Розвитку естетичних почуттів і смаків сприяла поетичність та мелодійність пісень, краса танців, обрядів, традицій, звичаїв. Виростаючи в цій атмосфері, діти розвивали творчі сили: вони вчилися співати, танцювати, приказувати, поводитися серед людей, виготовляти предмети ужиткового мистецтва. Все це виховувало в підростаючого покоління високі естетичні та етичні ідеали, потяг до прекрасного, любов до отчого дому, родини, природи, свого краю. Це свідчить про те, що за багатовікову історію наш народ створив високий рівень статусу родини з її непорушним авторитетом, любов'ю до дітей і відданістю обов'язку їх виховання.

Народна педагогіка враховувала й той факт, що на поведінку дітей, формування їхнього характеру, світогляду впливала перш за все поведінка батьків та їх особистий приклад. Не прийнято було при дітях сваритися, давати негативну оцінку поведінці, вчинкам одне одного, родичам чи знайомим, вживати лайливі слова, бо, як говорить мудре українське прислів'я, наслідки не примусять довго себе чекати: "Яке дерево, такі його й квіти, які батьки, такі й їхні діти" [5, с. 118].

Як і тисячі років тому, в наш час виховання дітей у сім'ї ґрунтується на почутті спорідненості. Ще на зорі зародження суспільства за родоплемінного ладу кровні родичі об'єднувалися в роди, які мали спільні знаряддя праці, колективним було полювання, справедливий розподіл здобутого, і кожен член роду тримався його, дорожив ним. Втратити прихильність до себе його членів або ж бути вигнаним із роду за якусь провину означало приректи себе на вірну смерть. І в пізніших суспільних формаціях, коли людство піднялося на вищий етап розвитку, родинні стосунки не втратили своєї сили й значущості. З історії відомо, що в давніх наших предків-скіфів родинні почуття були надзвичайно розвинені, крім того, кожен скіф мусив знати свій рід, його історію до сьомого коліна [3].

Економічні труднощі, які переживають держава та безпосередньо сім'ї, поставили під загрозу інтелектуальний і моральний потенціал родини. Основний свій час батьки витрачають на пошуки засобів для виживання (коштів, продуктів харчування, товарів), а не на духовне формування й розвиток дітей. За даними соціологічних досліджень, жінка, яка працює, за добу приділяє вихованню дітей 16 хвилин, а у вихідні дні – 30 хвилин [2, с. 89]. Спілкування батьків з дітьми зводиться переважно до контролю за їх навчанням, а сам контроль – до з'ясування того, які оцінки одержав. Істотно обмежені можливості соціального оточення дитини. Значну роль у цьому відіграли урбанізація населення, недооцінка "живого" спілкування як у колі сім'ї, так і з ровесниками. Це призводить до того, що спосіб засвоєння соціального досвіду з безпосереднього перетворюється на опосередкований, унаслідок чого значно знижується цінність набутого досвіду та рівень і можливості світосприймання.

У сучасних умовах на виховний ідеал має орієнтуватися державна політика, сім'я, школа, суспільство. Процес формування й розвитку особистості починається з моменту народження дитини. Тому особливо великим є значення сім'ї, яка одночасно виступає і середовищем для дитини, і виконує функцію відтворення населення, передачі духовного багатства, моральних цінностей, культурних традицій народу, сім'ї. Саме родинне виховання передбачає те, якою стане людина в майбутньому. Родина закладає фундамент розвитку здібностей дитини, формування її моральних якостей, здоров'я.

Список використаних джерел

1. История педагогики: учеб. пособие для студ. пед. ин-тов / под ред. М.Ф. Шабаевой. – М.: Просвещение, 1981. – 367 с.
2. Ковалев А.Г. Психология семейного воспитания / А. Г. Ковалев. – М.: Нар.асвета, 1990. – 256 с.
3. Коваль І. Традиції виховання Галицько-Волинської держави / І. Коваль. – Івано-Франківськ, 1995. – С. 41-43.
4. Макаренко А. С. Твори / А. С. Макаренко. – К.: Радянська школа, 1955. – С. 20-21.
5. Стельмахович М. Г. Українська родинна педагогіка / М. Г. Стельмахович. – К.: ІСДО, 1996. – 288 с.

***Тетяна Орашкевич**, магістрант природничого факультету;*
***Н. М. Мирончук**, кандидат педагогічних наук, доцент*
(Житомирський державний університет імені Івана Франка)

ЗМІСТ ТА ФОРМИ ВИХОВНОЇ РОБОТИ КУРАТОРА АКАДЕМІЧНОЇ ГРУПИ

Значна роль у особистому розвитку майбутнього фахівця належить куратору академічної групи. Реалізація виховної роботи у студентських групах здійснюється через інститут кураторів. Саме від організаторських та особистісно–професійних якостей куратора залежить професійне та особистісне становлення майбутніх спеціалістів.

Проблемою особливостей виховної роботи у вищому навчальному закладі займалися багато науковців. Проблеми підготовки майбутніх кураторів академічних груп до виховної роботи зі студентами, формування сприятливого соціально-психологічного клімату в студентській академічній групі, місця й ролі куратора в навчально-виховному процесі вищого технічного навчального закладу розглянуто у працях В. Ортинського. Проблему ролі та місця куратора, його організаційно-виховної діяльності в академічній групі певною мірою висвітлено в працях І. Васильєва, С. Вітвицької, С. Гури, О. Дубасенюк, Б. Кабарухіна, С. Романової, І. Соколової та ін.

Мета статті полягає у розкритті особливостей виховної роботи куратора академічної групи та її вплив на студентів.

Як відомо, однією з основних внутрішніх закономірностей виховання студентів є єдність навчання, виховання, розвитку, та їх самовдосконалення як необхідної умови гармонійного формування особистості українських громадян [2].

Ідеалом виховання в нашому суспільстві є гармонійно розвинена, високоосвічена, соціально активна й національно свідома людина, що наділена глибокою громадянською відповідальністю, високими духовними якостями, родинними й патріотичними почуттями, є носієм кращих надбань

національної та світової культури, здатна до саморозвитку і самовдосконалення [4].

Ураховуючи вимоги гуманістичної педагогіки, педагогіки співробітництва, особистісно орієнтованої педагогіки, діяльність науково-педагогічного працівника (зокрема куратора академічної групи) повинна мати здебільшого виховний характер [2].

Куратор — це викладач вищого навчального закладу, що координує виховну роботу в академічній групі.

Основними завданнями куратора є: надання допомоги студентам у формуванні студентського колективу академічної групи, проведення індивідуальної та групової виховної роботи; встановлення зв'язків з батьками студентів, з'ясування проблем студентів; надання їм допомоги; здійснення педагогічного контролю за навчальним процесом; відповідальність за дотриманням студентами моральних, етичних норм поведінки, статуту і внутрішнього розпорядку університету [3, с.93].

Завдання виховної роботи куратора зі студентами та його функціональні обов’язки дають змогу виокремити чотири позиції його взаємодії з академічною групою:

- наставник-помічник – куратор повинен допомагати студентам в оволодінні ними необхідними вміннями і навичками;

- наставник – посередник у вирішенні питань суперечливого, конфліктного характеру, у налагодженні взаємодії між усіма суб’єктами навчально-виховного процесу – студентами, викладачами, адміністрацією;

- наставник – захисник прав студентів у конкретних ситуаціях;

- наставник – координатор взаємодії всіх структурних підрозділів ВНЗ (ректорат, деканат, кафедри тощо).

Пріоритетними напрямами виховної роботи в групі є: формування у студентів необхідних професійних і моральних якостей; розв'язання завдань професійного виховання; організація участі студентів академічних груп в інформаційно-просвітницьких, культурно-виховних заходах факультету / інституту, ВНЗ; залучення студентів до роботи в наукових гуртках, проблемних групах; надання допомоги в організації роботи органам студентського самоврядування, громадських студентських організацій тощо; організація співпраці з батьками студентів; охорона та зміцнення здоров’я студентів [3, с. 96].

Реалізація визначених напрямів відбувається через такі засоби виховної роботи: знайомство зі студентами академічної групи, з'ясування їх інтересів, запитів; проведення зустрічі зі студентами, індивідуальних бесід, групових зборів (екскурсії до музею Історії ВНЗ; дотримання студентами Правил внутрішнього розпорядку, Статуту ВНЗ про права та обов'язки студентів; стан успішності та дисципліни тощо); проведення індивідуальної роботи з кожним студентом; організація навчальної (аудиторної та самостійної) роботи студента, розподіл його бюджету часу; організація

роботи студента в бібліотеці; відвідування куратором гуртожитку та проведення в ньому виховних заходів зі студентами; дискусійні клуби, інші заходи виховного впливу в студентських аудиторіях і гуртожитках (із залученням фахівців різного профілю); відвідування студентами музеїв, театрів, виставок, екскурсій по місту тощо.

С. С. Вітвицька [1] виділяє такі критерії ефективності управління системою виховної роботи на рівні куратора академічної групи:

• рівень вихованості майбутніх педагогів;

• активність, згуртованість групи, суспільно-корисний характер діяльності групи;

• стабільний режим роботи академічної групи, відсутність серйозних випадків порушень трудової та навчальної дисципліни студентами;

• позитивна мотивація навчально-виховної діяльності студентів, що виявляється у навчально-пізнавальній, науково-дослідній, інших видах діяльності;

• мікроклімат у групі, що сприяє самореалізації особистості кожного студента;

• різноманітність форм виховної позааудиторної роботи, що сприяє самореалізації особистості кожного студента;

• участь групи у загально університетських заходах;

• сприятливі умови проходження адаптаційного періоду студентами 1-го курсу;

• оволодіння студентами досвідом соціальної поведінки.

Нами проведене дослідження особливостей виховної роботи куратора академічної групи у Житомирському державному університеті імені Івана Франка. Результати дослідження виявились такими (у %).

75% студентів задоволені допомогою, яку надає куратор; 25 % – незадоволені. Часто звертаються до куратора по допомогу 25% респондентів, постійно – 15%, рідко – 20%, ніколи – 40 %.

Студенти відчувають потребу в спілкуванні з куратором з таких питань:

- вирішення проблеми, що виникають під час навчального процесу – 36%;
- організація культурно-масових заходів – 40%;
- вирішення житлово-побутових умов – 20 %;
- надання моральної підтримки – 5 %.

Куратор повинен, на думку студентів, відвідувати підпорядковану йому академічну групу: досить часто, щоб бути добре ознайомленим зі станом навчання і дисципліни у групі – 60 %; систематично, упродовж усього навчального періоду – 25 %; лише у відповідні моменти навчального процесу (виконання модульних контрольних робіт, іспитів тощо) – 15 %.

Ступінь впливу куратора на успішність і поведінку в групі студенти оцінюють таким чином: зовсім не впливає – 40 %; майже не впливає,

особливо на успішність – 40%; так, під його пильним наглядом студенти більш відповідальні та вимогливі до себе – 20 %.

Кураторові, на думку респондентів, мають бути властиві такі якості:

• бути організованим і відповідальним – 35 %;

• бути комунікабельним – 40 %;

• бути чуйним до студентів – 50 %;

• бути розсудливим – 15 %.

Студенти по-різному оцінюють кураторство як явище у вищому навчальному закладі: ставлення позитивне (хтось повинен відповідати за студентське життя й організовувати спільне культурне дозвілля) – 35 %; байдуже (що є куратор, що його немає, я не відчуваю особливої різниці) – 40 %; негативне (студенти самі спроможні повністю за себе відповідати) – 25 %.

Таким чином, у ході дослідження зроблено висновок, що для переважної більшості студентської молоді куратор – це той викладач, в обов'язки якого входить академічне керівництво студентською групою і позанавчальним життям студентів, пов'язаним із вищим навчальним закладом.

Ефективність організації позанавчальної виховної роботи в академічній групі безпосередньо залежить і від системи підготовки куратора до здійснення своїх функціональних обов'язків. Ефективність взаємодії куратора визначається також і наявними в моделі вихователя таких складових особистості: високий професіоналізм, високі моральні якості, активна громадянська позиція, особистий приклад, повага до законів держави, національна свідомість і самосвідомість, національна гідність, патріотизм, готовність до захисту Батьківщини, міцне здоров'я, активний спосіб життя, гуманізм, духовність.

Список використаних джерел

1.Вітвицька С.С. Основи педагогіки вищої школи: Підручник за модульно-рейтинговою системою навчання для студентів магістратури / С.С. Вітвицька // Київ: Центр навчальної літератури, 2006. – 384 с.

2. Інноваційні комунікативні технології в роботі куратора академічної групи: [методичні рекомендації] / під ред. Н.К. Желябіної. – Запоріжжя: ЗДІА, 2007. – 67 с.

3. Кудіна В.В. Педагогіка вищої школи / В.В. Кудіна, М.І. Соловей, Є.С. Спіцин. – К.: Ленвіт, 2007. – 194 с.

4. Ортинський В. Л. Педагогіка вищої школи: навч. посіб. для студ. вищ. навч. закл. / В. Л. Ортинський // К.: Центр учбової літератури, 2009. – 472 с.

Вікторія Розквас, *студентка гуманітарно-педагогічного фак.-ту*
(Хмельницький національний університет)

ГУМАНІСТИЧНА СПРЯМОВАНІСТЬ ОСОБИСТОСТІ ВИКЛАДАЧА У ПРОЦЕСІ НАВЧАННЯ ПСИХОЛОГІЇ

Актуальність проблеми. Однією з важливих проблем розвитку суспільства була і залишається проблема вдосконалення освіти і виховання підростаючого покоління. Від характеру та змісту соціального замовлення, яке виконує освіта в сфері навчання та виховання людини, залежить майбутнє держави. Наше суспільство не виняток, воно сьогодні замовляє, насамперед, гуманну особистість, здатну до творчості, ініціативи, саморозвитку, самоосвіти. Актуальність зазначених завдань визначається у нормативно-правових документах, які регламентують діяльність освітянської сфери (Закони України „Про освіту", „Про вищу освіту"; Концепція педагогічної освіти, Національна доктрина розвитку освіти України у XXI ст.).

Рівень здійснення педагогічної діяльності, педагогічного спілкування, досягнення високих результатів у навчанні й вихованні студентів залежать передусім від того, як педагог формує цілі своєї професійної діяльності, що вважає пріоритетним у своїй професії, який він сам як особистість, як суб'єкт педагогічної діяльності.

Гуманістична спрямованість особистості викладача визначається ставленням до студента, як до найвищої цінності, визнання його права на свободу і щастя, вільний розвиток і прояв своїх здібностей. А вільно реалізувати свої творчі можливості задля себе й оточення людина може лише за наявності віри у саму себе, яка зміцнюється тоді, коли сприймаються і оцінюються не тільки її позитивні якості, а вся особистість у цілому, тобто коли її люблять, поважають її гідність, виявляють гуманність.

Мета статті – розкрити вплив гуманістичної спрямованості викладача на рівень засвоєння знань студентами.

Аналіз джерельної бази. Гуманістичний смисл педагогічної діяльності властивий багатьом видатним педагогам. Так, зокрема, аналіз останніх публікацій з проблеми дослідження показав, що в системі головних ідеалів і цінностей світової прогресивної педагогіки (Я.А. Коменський, Ж.-Ж. Руссо, Й.-Г. Песталоцці, Ф.А.-В. Дістервег, М. Монтессорі, Р. Штайнер, С. Френе, Г .С. Сковорода, К.Д. Ушинський, С.Ф. Русова, А.С. Макаренко, В.О. Сухомлинський та ін.) центральною ланкою завжди була орієнтація на гуманістичну парадигму. Сьогодні її актуальність зростає і у зв'язку з процесами реформування вітчизняної освіти, у яких аксіологічний аспект відіграє значну роль.

Виклад основного матеріалу. Головна *мета* української системи освіти – створити умови для розвитку і самореалізації кожної особистості

як громадянина України, формувати покоління, здатне *навчатись упродовж життя,* створювати і розвивати цінності громадянського суспільства. Педагогічна професія – одна з найдавніших. Виникла вона на ранніх етапах розвитку людства у зв'язку з потребою передавати підростаючому поколінню набутий досвід [4, с. 98]. Провідне місце у професіограмі викладача посідає спрямованість його особистості. Педагогічна спрямованість особистості – це стійка мотивація до формування особистості студентів, їх усебічного гармонійного розвитку. Саме ця спрямованість вважається гуманістичною. *Педагогічна культура* є частиною загальнолюдської культури. У ній втілені духовні цінності освіти й виховання (педагогічні знання, теорії, концепції, накопичений педагогічний досвід, професійні етичні норми) та матеріальні (засоби навчання і виховання), а також способи творчої педагогічної діяльності, які слугують соціалізації особистості в конкретних історичних умовах. Педагогічна культура викладача є системним утворенням. Її головними *структурними компонентами* є: педагогічні цінності, творчі способи педагогічної діяльності, досвід створення викладачем зразків педагогічної практики з позицій гуманізму [2, с. 42].

Показниками високого рівня сформованості педагогічної культури *слід вважати:* гуманістичну спрямованість особистості педагога; психолого-педагогічну компетентність і розвинуте педагогічне мислення; освіченість у галузі предмета, який педагог викладає, і володіння педагогічними технологіями; досвід творчої діяльності, уміння обґрунтувати власну педагогічну діяльність як систему (дидактичну, виховну, методичну); культуру професійної поведінки (педагогічного спілкування, мови, зовнішнього вигляду).

Індивідуальна педагогічна культура виявляється у професійній поведінці вчителя. Так учителеві з високим рівнем педагогічної культури властиві теоретичне обґрунтування власної педагогічної позиції, системність педагогічної діяльності, гнучкість і варіативність у прийнятті рішень. Такий педагог має індивідуальний стиль. Він не тільки зберігає і відтворює духовні цінності освіти і виховання, а й сам створює їх у вигляді нових технологій, методик, дидактичних і виховних систем. І навпаки, в учителя з низьким рівнем професійної культури виявляється невпевненість, нестійкість власної педагогічної позиції, безсистемність, непослідовність, невміння вирішувати педагогічні проблеми.

Специфіка педагогічної діяльності ставить перед учителем ряд вимог до особистості педагога, які в педагогічній науці визначаються як професійно значущі особистісні якості, які характеризують інтелектуальну й емоційно-вольову сторони особистості, суттєво впливають на результат професійно-педагогічної діяльності й визначають індивідуальний стиль педагога.

Важливою професійною якістю є *гуманність* – любов до студентів, уміння поважати їхню людську гідність, потреба і здатність надавати кваліфіковану педагогічну допомогу в їхньому особистісному розвитку. Найбільш важлива якість, притаманна вчителю, – любов до людей. Любов до людини – це, за словами В. Сухомлинського, «плоть і кров вихователя, як сили, здатної впливати на духовний світ іншої людини. Педагог без любові до людини – це все одно, що співак без голосу, музикант без слуху, живописець без відчуття кольору» [5, с.10].

Нинішній стан освіти в Україні показує, що одним із обов'язкових чинників має бути відповідальне ставлення педагога до своїх професійних обов'язків. Серед методів, за допомогою яких у майбутнього педагога формуватиметься відповідальне ставлення до своєї праці, є виховання почуття дисципліни у вихованця. При цьому йдеться не про формальну присутність його на різноманітних видах навчальної діяльності, передбачених навчальним планом, чи на заходах, які здійснюються адміністрацією та громадськими організаціями ВНЗ. Йдеться про таку організацію навчального процесу, яка б зобов'язувала студента до фахового і професійного росту постійно й систематично [3, с.27]. Важливу роль також відіграють особистісні якості педагога, його чутливість до іншої людини, гуманність у помислах і діях. Але це не знижує актуальності такої його риси, як вимогливість. Більшість видатних педагогів обстоювало єдність вимогливості й поваги, бо саме у вимогливості до людини й полягає повага до неї.

Важливою для викладача є позитивна емоційна налаштованість, яка виявляється в умінні залишати за дверима університету неприємні переживання, поганий настрій. Водночас він не повинен приховувати свого невдоволення чи навіть обурення, якщо студенти того заслужили. Гнів, як і радість, повинні бути педагогічно спрямовані, не переходити меж, за якими вони стають шкідливими у вихованні. У стосунках зі студентами завжди потрібне почуття міри, неприпустимість крайнощів, що виходять за межі пристойності й педагогічної доцільності. Педагог завжди має бути твердим, непохитним, послідовним у своїх вимогах і водночас гнучким, здатним переглядати окремі свої рішення і вимоги, якщо це зумовлено конкретними обставинами та інтересами справи. Він є старшим другом, товаришем студентів, але насамперед їхнім наставником, керівником. Тому дружні взаємини вчителя й учня не повинні переходити у фамільярність та панібратство. Викладач, якому властиве почуття міри, рішуче й неухильно вимагає від студентів виконання своїх обов'язків, будучи при цьому розсудливим, спокійним. Він завжди доброзичливий, але не ліберальний, чемний і делікатний, але не улесливий; охочий на похвалу, але не захвалює студентів [1, с.51].

Сучасний професійний фахівець має поповнювати, поглиблювати та вдосконалювати свої знання. Щоб успішно вирішувати завдання, які стоять

перед викладачем, щоб бути для студентів завжди цікавою людиною, треба постійно навчатися самому. Кожен педагог має активно працювати над собою –це запорука професійного успіху. Викладач має обов'язково займатися самовихованням. Двигуном цього процесу є бажання змінити себе і вдосконалитися.

Підсумовуючи викладене, можна зробити такі **висновки:** *по – перше*, викладач зобов'язаний бути не тільки компетентним фахівцем із високою науковою і діловою кваліфікацією, виконавською дисципліною, не лише духовно багатою особистістю, що несе моральну відповідальність за свою навчальну і виховну діяльність , а й водночас комунікабельною особистістю з високою культурою спілкування, вмінням вести діалог, дискутувати, забезпечувати позитивний моральний та емоційний настрій у педагогічній взаємодії; *по – друге*, педагогічна й комунікативна діяльність педагога має бути творчою. Викладач, у якого наявна певна модель взаємодії зі студентами, у процесі педагогічної діяльності мусить постійно коригувати власну програму дій, максимально узгоджуючи її з конкретною комунікативною ситуацією і можливостями студентів як партнерів у навчально–виховному процесі.

Список використаних джерел

1. Балл Г. О. Парадигма діалогу і проблема прилучення до наукової культури / Г. О. Балл // Професійна освіта: педагогіка і психологія. – К., 2002. – С.51.
2. Томан Іржі. Мистецтво говорити / Томан Іржі. – К., 1998. – С.42.
3. Кан – Калик В. А. Учителю о педагогическом общении / В. А Кан – Калик. – М., 2000. – С.27.
4. Митина Л. М. Учитель как личность и профессионал /Л. М. Митина. – М.: Просвещение, 1994. – С. 98.
5. Сухомлинський В. О. Не тільки розумом, але й серцем / В. О. Сухомлинський // Збірник статей і фрагментів з робіт. – М.: Молода гвардія, 1986. – С.34.

Крістіна Старостіна, *студентка гуманітарно-педагогічного фак.-ту (Хмельницький національний університет)*

ОСОБЛИВОСТІ СТРЕСОСТІЙКОСТІ В ПРОФЕСІЙНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ ВИКЛАДАЧА ВНЗ

Актуальність проблеми. Реформування системи освіти України, пов'язане з глобальною інтеграцією у світовий освітній простір, суттєвою модернізацією всіх її складових, орієнтацією на гуманістичні цінності, на пріоритет творчого над репродуктивним, адаптивного, динамічного над усталеним, незмінним, підвищує вимоги до педагога, викладача вищого навчального закладу, який відіграє провідну роль у реалізації стратегічних завдань освітньої сфери. Вищезазначене знайшло своє відображення в

Національній доктрині розвитку освіти України у XXI столітті, Законі України "Про вищу освіту", Концептуальних засадах розвитку педагогічної освіти України та її інтеграції в європейський освітній простір та інших державних законодавчих документах. Це передбачає якісно інший рівень особистісного та професійного розвитку фахівця вищої школи, його здатності до постійного самовдосконалення, до стресостійкості у ситуаціях нестабільності соціально-політичних та соціально-економічних змін.

Однією з актуальних потреб є визначення особливостей стресостійкості в професійній діяльності викладача вищого навчального закладу, що забезпечать його успішну педагогічну діяльність.

На сучасному етапі є нагальна потреба суспільства у високопрофесійних викладачах вищого навчального закладу, які відкриті до нового досвіду, здатні ефективно працювати в ситуації соціальних змін при збереженні власного фізичного, психічного та соціально-психологічного здоров'я, є гармонійно розвиненими як в особистісний, так і в професійній сфері, володіють культурою професійного здоров’я і здатністю до її трансляції, вміють якісно протистояти стресогенним факторам та ефективно застосовувати копінг-стратегії дій у стресових ситуаціях.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Розробка психологічного тезаурусу професійного здоров’я лежить в основі досліджень В. Конена, Л. Мітіної, Г. Нікіфорова, В. Полєського. Дослідження педагогічної діяльності свідчать про її значну емоційну напруженість, потенційну афектогенність (С. Вершловський, Н. Кузьміна, А. Маркова, Л. Мітіна, В. Сластьонін, М. Смирнов, О. Щербаков, В. Якунін і ін.). Висока емоційна напруга зумовлена наявністю великої кількості факторів ризику, стрес-факторів, які постійно присутні в роботі педагога і впливають на його самопочуття, працездатність і якість професійної діяльності. Сутнісні аспекти психологічної стресостійкості педагогів і умови її збереження є предметом дослідження Л. Аболіна, Н. Бакланової, Е. Журавльової та ін. На думку науковців, особливу категорію ресурсів стресостійкості, на яку слід звернути увагу, становлять стратегії й моделі поведінки подолання. Характер і способи протистояння стрес-ситуаціям залежать від життєвої позиції, активності особистості, від її потреб у самореалізації своїх потенціалів і здібностей (Г. С. Никифоров, Ю. А. Александровський, В. А. Абабков, М. Перре, Ю. В. Щербатих, О. Я. Чебикін, В. Л. Марищук, Р. Лазарус) [4].

Мета статті полягає у виявленні характерних особливостей діяльності педагога вищої школи в процесі набуття особистісної, професійної стресостійкості.

Виклад основного матеріалу. У процесі виконання своїх професійних обов’язків викладачі вищого навчального закладу зазвичай піддаються дії ризиків, що містить у собі педагогічна діяльність. Невміння протидіяти їхньому впливу, відсутність адекватного рівня сформованості

стресостійкості може призвести до «професійного вигорання» фахівців, що несе загрозу для їхнього як фізичного, так і професійного здоров'я і благополуччя [6, с.27].

Перш ніж розглянути поняття та чинники формування стресостійкості, варто звернути увагу на поняття «стресу». Стрес – це психічна й емоційна реакція людини на ситуацію, як фізичну, так і емоційну. Це індивідуальна реакція, тому може відрізнятися від реакції іншої людини. В її основі лежить ставлення до цієї ситуації, а також думки та почуття [1].

У науковій літературі зустрічаємо поняття стресостійкості як здатності людини протистояти впливу стрес-факторів та профілактики виникнення патологічних психічних станів. Оскільки проблемою вивчення стресостійкості займалась велика кількість учених, існує безліч підходів до визначення даного поняття. Так В. М. Корольчук [7] визначає поняття «стресостійкості» як структурно-функціональну, динамічну, інтегративну властивість особистості, як результат трансактного процесу зіткнення індивіда зі стресогенним фактором, що поєднує в собі когнітивну репрезентацію, об'єктивну характеристику ситуації та вимоги до особистості. На її думку, адекватність оцінки ситуації та власних ресурсів визначає інтенсивність реакцій, спрямованих особистістю на зміну компонентів стресової ситуації, зміну ментальної репрезентації, системи атитюдів, мотиваційної, вольової орієнтації, копінгової стратегії, які здійснюються через провідну її функцію – функції когнітивно-феноменологічної перспективи та її окремих структурних компонентів, що зумовлюють рівень стресостійкості під час і після травматичних подій [8].

Характер і способи протистояння стрес-ситуаціям залежать від життєвої позиції, активності особистості, від її потреб у самореалізації своїх потенціалів і здібностей (Г. С. Никифоров, Ю. А. Александровський, В. А. Абабков, М. Перре, Ю. В. Щербатих, О. Я. Чебикін, В. Л. Марищук, Р. Лазарус) [2]. О. М. Джеджула і його дослідницька група стверджують, що стресостійкість як інтегративна властивість особистості передбачає взаємодію з усіма структурними характеристиками психіки як під час, так і після дії стресогенних факторів. Так до визначальних внутрішніх чинників формування і розвитку стресостійкості особистості відносяться Я-концепція особистості, інтернальний локус контролю, розвиненість комунікативної сфери, змістові характеристики структурних компонентів стресостійкості особистості [5]. Зокрема, високий рівень стресостійкості передбачає врівноваженість, упевненість у собі, боротьбу зі сором'язливістю, низький рівень особистісної тривожності, самоконтроль, самовладання; певні характеристики мотиваційної сфери (мотивація соціальної значимості трудової діяльності, професійної майстерності, досягнення), високий рівень інтернального локусу контролю, готовність діяти. Визначальними характеристиками первинної стресостійкості

вважаються швидкість переробки інформації, рухливість нервових процесів, надійність, витривалість, точність і продуктивність діяльності [4].

В. М. Корольчук приходить до висновку, що механізм стресостійкості можна описати за допомогою дворівневої структури [8]:

1) первинний рівень стресостійкості, в основі якого лежить біологічна складова: емоційний тонус, витривалість, точність, функціональна рухливість, надійність, основні характеристики і особливості основних нервових процесів, рівень активації, комплекс конституційно-генетичних, фізіологічних, ендокринних та інших систем, які забезпечують її адекватне і стабільне функціонування в стресогенних умовах;

2) особистісні характеристики, що є результатом соціального впливу, досвіду, навчання. Хоча первинний рівень є базисним у формуванні стресостійкості, вирішальне значення відводиться особистісному, соціальному, поведінковому компонентам та навчанню.

Ефективним профілактичним засобом протидії негативному впливу стресу та набуттю стресостійкості є оволодіння педагогами технікою саморебефінгу [2, с. 95], «антистрестехнологією» або елементами антистрес-тренінгу [3, с. 469]. Оволодіння педагогами ВНЗ здоров‘ятворчими професійними характеристиками забезпечать їм благополучний стан професійного здоров‘я та успіх у професійній діяльності.

Висновки. Характерними особливостями діяльності викладачів вищої школи є її багатогранність, універсальність та мобільність, що зумовлено зоною та сферами її впливу, складністю вирішуваних завдань. Особистісна стресостійкість педагогів ВНЗ у процесі діяльності є одним із ключових аспектів психологічного здоров’я загалом та виступає як структурно-функціональна, динамічна, інтегративна властивість особистості, як результат трансактного процесу зіткнення індивіда зі стресогенним фактором, що поєднує в собі когнітивну репрезентацію, об’єктивну характеристику ситуації та вимоги до особистості. Базисні детермінанти стресостійкості, зокрема: спрямованість, набутий досвід, психічні процеси, особливості характеру та темпераменту обумовлюють у подальшому і вибір індивідуальних копінг-стратегій, які можуть назрівати абсолютно полярними, зважаючи на особливості комбінування тих чи інших чинників.

Перспективою подальших досліджень є розробка програми корекції копінг-стратегій у напрямку максимальної, індивідуально-орієнтованої ефективності з метою вироблення особистісної стресостійкості викладачів.

Список використаних джерел

1. Бодров В. А. Психологический стресс: развитие и преодоление / В.А. Бодров. – М.: Изд-во «ПЕР СЭ», 2006. – С. 352.

2. Галецька І. І. Психологічне здоров”я / І. Галецька, Т. Сосноський // Психологія здоров’я: теорія і практика. – Л.: Вид. центр ЛНУ ім. І. Франка, 2006. – 338 с.

3. Гинзбург М. Стрессменеджмент / Гинзбург М. // Инструменты развития бизнеса: Тренинг и консалтинг / сост. Л.Кроль, Е Пруткова. – М: Независимая фирма «Класс», 2001. – С. 154–170.

4. Дьяченко М. И. О подходах к изучению эмоциональной устойчивости [Электронный ресурс] / Дьяченко М. И., Пономаренко В.А. // Вопросы психологии. – 1990. – №1. – С. 106-112.

5. Катунин А. П. Стрессоустойчивость как психологический феномен / А.П. Катунин // Молодой ученый. — 2012. — №9. — С. 243-246.

6. Корнієнко О.В. Підтримання психосоматичного здоров”я практично здорових людей: навч. посібник. – К., 2000; Корнієнко О.В. Безпека життєдіяльності та підтримання психосоматичного здоров”я молоді: монографія. –К.: «Київський університет», 2004. – 264 с.

7. Корольчук В. М. Обгрунтування організаційної моделі дослідження стресостійкості особистості / В. М. Корольчук // Проблеми екстремальної та кризової психології. – 2010. – Вип.7. – С. 210–218.

8. Корольчук В. М. Чинники формування та розвитку стресостійкості особистості / В. М. Корольчук // Проблеми загальної та педагогічної психології: зб. наук. праць Інституту психології ім. Г.С.Костюка НАПНУ. – Т. XII, ч.7. – С. 252–261.

***Оксана Ущапівська**, студентка IV курсу ННІ педагогіки;*
***В. В. Танська,** кандидат педагогічних наук, доцент*
(Житомирський державний університет імені Івана Франка)

ЕСТЕТИЧНЕ ВИХОВАННЯ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ В ПРОЦЕСІ СПОСТЕРЕЖЕНЬ ЗА ОБ’ЄКТАМИ ПРИРОДИ

Ознайомлення дітей з природою – невід’ємна складова освітньо-виховного процесу в дошкільному навчальному закладі. Одним із завдань є формування у дітей естетичного ставлення до природи – вміння помічати її красу, милуватися об’єктами та явищами природи, відчувати свій фізичний та емоційний зв’язок з нею. Природа усвідомлюється як естетична цінність, як необхідна складова процесу становлення духовного світу людини, її естетичних почуттів. Природа – один із важливих чинників естетичного розвитку особистості.

Естетичне 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 [1, с.5]. Важко уявити естетичне виховання без залучення природи – справжнього джерела краси. Нині проблема естетичного виховання, розвитку особистості, формування її естетичної культури є одним із важливих завдань, що стоять перед системою освіти [1, с.7].

Проблеми формування естетичних вражень у процесі ознайомлення з природою висвітлені у працях А. Макаренка, В. Сухомлинського,

К. Ушинського, Л. Виготського, Н. Яришевої, Е. Нікітіної та ін. [5]. Виходячи із значущості природи як засобу розвитку особистості, цілком закономірним стає той факт, що дане питання досліджується педагогами, науковцями і психологами для подання методичних рекомендацій, які допоможуть вихователям у вихованні дошкільників.

Мета дослідження полягає у визначенні особливостей естетичного виховання дітей дошкільного віку в процесі спостережень за об'єктами природи.

Усебічний гармонійний розвиток особистості не можна уявити без її естетичної вихованості. Людина, позбавлена почуття прекрасного, естетичної культури, є недосконалою, духовно бідною [2, с. 304-305]. Формування естетичної культури, творчих здібностей особистості, виховання естетичних смаків, почуттів, потреб набуває особливої значущості саме в дошкільному віці. Малюк ще з раннього дитинства відкриває і досліджує навколишній світ, прагне до прекрасного, яскравого, відчуває радість спілкування з природою, яка є фундаментом формування і розвитку чуттєвості. Саме в процесі спілкування з природою створюються сприятливі можливості для здійснення ряду завдань естетичного виховання: формування естетичних вражень у дітей; навчання розумінню творів мистецтва (пейзажу й натюрморту); перших спроб творити красу в навколишньому середовищі [5, с. 42].

У своїй роботі В. Сухомлинський зауважував, що ні в чому вчителю не доводиться бути таким терплячим, як у вихованні відчуття краси. Іноді доводиться чекати протягом років, поки раптом, у якийсь день, у якусь мить, за якихось збігів обставин і настроїв серце дитини затремтить, переповниться щастям. Треба чекати, вірити в дитину і тоді вона полюбить прекрасне. Свій ідеал естетичного виховання талановитий педагог вбачав у тому, щоб кожна дитина, побачивши прекрасне, зупинилася перед ним у подиві, зробивши його частинкою свого життя. «Краса природи, – говорив він, – відіграє велику роль у вихованні духовного благородства. Вона виховує в душі дитини здатність відчувати, сприймати тонкощі, відтінки речей, явищ, порухи серця» [3].

Сприйняття – саме той початковий етап спілкування з красою дійсності. Проявляється воно у спостережливості, у вмінні помітити найбільш суттєве, що відображає зовнішню і внутрішню красу предмета, явища, процесу [2, с. 306]. Від його повноти, яскравості та глибини залежать естетичні переживання, але для цього людина повинна мати здатність відділяти в явищах дійсності процеси, властивості, якості, що пробуджують естетичні почуття. Адже тільки так можливе повноцінне засвоєння естетичного явища, його змісту, форми.

Вихованню естетичних почуттів сприяє активне спілкування дошкільника з природою. Аналізуючи естетичні властивості природи, варто акцентувати увагу на таких проявах її краси, як розмаїтість форм, звуків,

запахів; світло і колір; гармонійність і дисгармонія; єдність різноманіття, цілісність. Тому вихователю у своїй роботі насамперед потрібно використовувати спостереження природи, доповнені розповіддю про естетичні властивості об'єктів природи, красу навколишнього світу [5, с. 43]. Їх можна проводити на прогулянках, екскурсіях у природу, на земельній ділянці, у куточку природи, просто йдучи кудись по вулиці. Завдяки цьому діти помічають найрізноманітніші дрібниці у природних явищах та об'єктах, їх красу та неповторність. Самостійно малюки мало звертають увагу на більшість об'єктів, тому без допомоги дорослого не обійтися. Адже дивитися – ще не означає бачити. Потрібно відзначати красу лісів, полів, садів; помічати красу окремих явищ природи: темні хмари, зелені дерева, блакитне небо, різнокольорові рибки, різнобарвні квіти тощо; розглядати візерунки морозу на вікнах, сніжинки, помічати мерехтіння снігу; відрізняти і зіставляти форми та кольори листя; сприймати красу звуків у природі: шум вітру, шелест листя, дзенькіт крапель дощу, пташині співи; розрізняти й уміти зіставляти найхарактерніші риси сезонних змін у природі тощо. Потрібно зацікавити дитину, бо тільки зацікавлення викликає допитливість, тільки милування породжує найдобріші почуття. Хвилинки милування дають змогу закласти позитивний стан душі на весь день.

Складний світ природних явищ істотно впливає на формування естетичної свідомості дітей. У них формуються свої ідеали краси, естетичні смаки. Вони вчаться розрізняти прекрасне і потворне. До потворного в природі можна віднести хворих тварин, зламані дерева, забруднену природу тощо [4]. Тому естетичне виховання частково перетинається з екологічним вихованням. Адже краса природи можлива лише за дотримання правил екологічної поведінки. Необхідно не лише навчити кожну людину естетично-почуттєво реагувати на оточуючий світ, але й збудити потребу його перетворення без нанесення йому екологічної шкоди, згідно з естетичними нормами й ідеалами [2, с. 305].

Одним із завдань у естетичному розвитку є пробудження у дітей емоційного ставлення до природи. Велику роль у цьому має емоційна чутливість педагога, його уміння не лише побачити красу природи, але й доступно донести її до дітей з тим, щоб сформувати естетичні цінності, важливі для доброго, гуманного ставлення до навколишньої природи [4]. Воно вирішується за допомогою включення дошкільнят у процес догляду за тваринами і рослинами. Так діти певним чином стають пов'язані з частиною природи, відчувають радість від того, що вони безпосередньо беруть участь у позитивному впливі на тварину чи рослину. Також варто використовувати працю. Садячи деревце в саду, овочі на земельній ділянці, сіючи квіти на клумбі, доглядаючи за цим всім, діти вчаться творити красу в природі. Це приносить їм позитивні емоції, вони бачать результат своїх зусиль, розуміють, що прикрасили навколишнє середовище, бережно

ставляться до плодів своєї праці. Вихователь повинен заохочувати дитину, говорячи, що стало дуже гарно там, де попрацювали, позитивно оцінювати старанність і зусилля дитини і виконану роботу. Важливо, щоб діти усвідомили, що й інші творять таку красу, тому потрібно цінувати і чужу працю, яка милує око всім прохожим. Адже це все спрямовано на поліпшення навколишнього середовища.

Перебуваючи серед природи, кожного дня відкриваючи для себе її неповторність, діти відтворюють свої враження в усній розповіді, малюнках та інших видах творчої діяльності. Усе це супроводжується розповідями педагога про те, що у природи черпають натхнення живописці, композитори, письменники, використанням їхніх творів. Побачити поетичний початок природи допомагають ліричні вірші, де художній образ створюється автором завдяки враженням та емоціям, які він отримав, перебуваючи серед краси природи. Велике значення надається показу натюрмортів і пейзажів різних художників. Чим яскравіші будуть особисті враження, тим більший інтерес, більші асоціації викличе художній твір, що й забезпечить його сприйняття і розуміння [5, с.43]. Варто наголосити на тому, що потрібно формувати у дітей вміння відтворювати навколишню природу в образотворчій діяльності. Вони здатні відчувати красу в речах, що їх оточують, помічати потворне, зображувати прекрасне фарбами. Навчаючи дошкільнят відображувати природу на папері, побутових речах (тарілка, чашка, ваза), дорослий формує у них естетичний смак, бажання створювати красу навколо себе. Вихователь повинен показати малюку, як цікаво можна використати природні матеріали, роблячи з них аплікації. Це зазвичай дуже зацікавлює і розвиває фантазію дитини. Завдяки цьому розвиваються творчі здібності, які відіграють важливу роль у розвитку дошкільників і впливають на майбутній вибір професії.

У житті кожної людини природа займає вагоме місце, сприяє формуванню та розвитку естетичних почуттів і смаків. Вона є невичерпним джерелом естетичних вражень і емоційного переживання людини. Природа – це першоджерело краси. В основі естетичного виховання має лежати спільна діяльність педагога і дитини з розвитку сприйняття краси навколишнього світу. Ціннісне ставлення дитини до природи проявляється насамперед у її природодоцільній поведінці: емоційно позитивному і виваженому ставленні до рослин і тварин, готовності включитися в практичну діяльність, дотримуватися правил природокористування. Успішність естетичного розвитку залежить від того, наскільки вихователі усвідомлюють сутність прекрасного, його роль у житті людини і формуванні особистості, й підбирають правильні методи та прийоми в ознайомленні дітей з природою та розвитку людини з тонкою душею і творчими здібностями.

Список використаних джерел

1. Естетика: навч. посібник / Л.Т. Левчук, Д.Ю. Кучерюк, В.І. Панченко, М.Ю. Русин. – К.: Вища шк., 1991. – 302 с.
2. Кузьмінський А. І. Педагогіка: підручник / Кузьмінський А. І., Омеляненко В.Л. – К.: Знання, 2007. – 447 с.
3. Сухомлинський В. О. Серце віддаю дітям / В.О. Сухомлиснький. – К., 1986. – 139 с.
4. Тарасенко Г. Екологічна естетика в реалізації наступності дошкільної та початкової освіти / Тарасенко Г. // Дошкільне виховання. – 2012. – № 4. – С. 2–6.
5. Яришева Н.Ф. Методика ознайомлення дітей з природою: навч. посіб. / Н.Ф. Яришева. – К.: «Вища школа», 2008. – 255 с.

***Микола Чайка**, магістрант природничого факультету;*
***Сніжана Кучерук**, магістрант природничого факультету;*
***С.С.Вітвицька**, доктор педагогічних наук, професор*
(Житомирський державний університет імені Івана Франка)

ПРАВОВА СВІДОМІСТЬ СТУДЕНТІВ ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ

Політико-правові зміни, що відбуваються в нашій країні сьогодні, потребують високого рівня правосвідомості не тільки представників влади, але й пересічних громадян. Побудова демократичної правової держави безпосередньо пов’язана з розвитком правової свідомості громадян України.

Правосвідомість молоді досліджувалася такими науковцями, як С.А.Батова, К.Т.Бельський, Н.А. Бура, В. П.Зенін, А.К.Івлев, М.І.Козюбра, Е.А.Лукашева, П.М.Рабінович, В.А. Щегорцев та інші. Проблема правосвідомості молоді залишається в центрі уваги сучасних науковців. У сучасних дослідженнях правосвідомості молоді виділяються такі основні напрями: правосвідомість молоді як складова частина свідомості молоді та її зв’язок з іншими видами свідомості (О.П. Ільїних, А.Г. Кузнецов); рівень правосвідомості молоді (В.В. Головченко, Н.Ю. Евпалова, Г.І. Неліп, М.І. Неліп, С.А. Тугутова); становлення й еволюція правосвідомості молоді в сучасних умовах (Г.Р Ішкільдіна); проблеми формування правосвідомості молоді (Т.Б.Соломатіна); зв’язок правосвідомості молоді й правового виховання (Н.І. Еліасберг, С.В. Широ); правосвідомість молоді й девіантна поведінка (А.Г. Супрунов, О.М. Чікішев) тощо.

Метою нашого дослідження є отримання інформації про знання студентами ЖДУ імені Івана Франка, а саме природничого факультету, своїх прав та обов’язків.

Відповідно до поставленої мети потребують дослідження такі завдання:

1) визначити рівень правових знань студентів природничого факультету ЖДУ імені Івана Франка;

2) дослідити ставлення студентів до права і правових явищ;

3) визначити ставлення викладачів до необхідності викладання такого предмету, як право, в системі вузівських дисциплін.

Правосвідомість молоді – це складне духовне утворення, яке складається з сукупності правових поглядів, уявлень, переконань, почуттів, емоцій, відповідно до яких молоді люди оцінюють вимоги права, правові явища, визначають до них своє ставлення і готовність здійснити певні правові дії в суспільних чи особистих інтересах.

Загальна характеристика правосвідомості молоді:

- правосвідомість молоді тісно пов'язана з суспільною та індивідуальною правосвідомістю;

- правосвідомість молоді – це те спільне, що є у всіх чи у більшості молодих людей, і те, що відрізняє її від правосвідомості інших соціальних груп;

- правосвідомість молоді не можна ототожнювати з правосвідомістю конкретних представників цієї вікової групи;

- правосвідомість молоді безпосередньо залежить від історичних умов, матеріального та духовного рівня розвитку суспільства;

- правосвідомість молодих людей формується на основі взаємодії соціальних умов життя, в які вони включені, та їхніх індивідуальних властивостей;

- правосвідомість молоді носить несформований характер;

- для правосвідомості молоді є характерним випереджання запасу правових знань, порівняно з набутим життєвим досвідом. Правосвідомість молоді складається з таких основних елементів:

- раціонально-ідеологічні компоненти;

- соціально-психологічні;

- поведінкові.

Раціонально-ідеологічні компоненти – це знання, уявлення, поняття, ідеї молодих людей про діюче чи бажане право та інші правові явища.

Соціально-психологічні компоненти – це емоції, настрої, ілюзії, почуття молодих людей щодо права та правових явищ.

Поведінкові компоненти – це правові установки, які в сукупності формують ціннісну орієнтацію молодих людей і готовність до діяльності в сфері правового регулювання.

Раціонально-ідеологічні, соціально-психологічні та поведінкові компоненти тісно взаємопов'язані між собою.

Результати проведеного авторами анкетування вказують на те, що порівняно з такими загальнолюдськими цінностями, як здоров'я, сім'я, друзі, любов, мир, освіта, кар'єра, матеріальний побут, розваги, релігія, право займає одне з останніх місць.

Як показали дослідження, які були проведені нами серед студентів, більшість опитуваних (70,26%) вважають, що право захищає інтереси окремих соціальних груп.

На питання, чи знають студенти свої права та обов'язки, 74,22% дали ствердну відповідь. Але при проханні написати свої права та обов'язки лише 35,5% опитуваних змогли написати права та обов'язки студентів, які вказані в статуті університету.

При опитуванні викладачів виявили, що більшість, а саме 92,8%, вважають, що необхідно вивчати право поряд із іншими дисциплінами.

Результати проведеного дослідження свідчать про невисокий рівень правової свідомості студентів. Хоча досить велика кількість опитуваних вважають, що вони знають свої права та обов'язки, насправді це зовсім не так. Тому необхідно підвищувати рівень правосвідомості молоді за допомогою введення для вивчення у ВНЗ права як обов'язкової дисципліни, збільшення безкоштовних консультаційних пунктів, у яких молодь може дізнатися про свої права та обов'язки. Також дуже важливо, щоб молодь бачила, що право захищає інтереси не окремих соціальних груп, а всього народу.

Список використаних джерел

1. Правовое воспитание и социальная активность населения. – К., 1979.

2. Евпалова Н.Ю. Правосознание молодёжи: теоретический и социальный аспекты: дис. канд. юрид. наук: 12.00.01 / Евпалова Н.Ю. – Самара, 2000. – 176 с.

3. Ишкилъдина Г.Р. Правосознание молодёжи: проблемы становления и эволюции в современных условиях: автореф. дис. … канд. юрид. наук / Ишкилъдина Г.Р. – Казань, 2002. – 21 с.

4. Клочкова А.В. Правовое сознание студенческой молодёжи: результаты криминологи-ческих исследований / Клочкова А.В. // Вестник Московского университета. Серия 11. Право. – 1998. – № 1. – С. 78-89.

5. Минъковский Г.М. Некоторые методические и организационные вопросы изучения правосознания младших подростков и совершенствования их правового воспитания / Минъковский Г.М., Мидлер Н.И. // Вопросы эффективности правового воспитания: сб. науч. трудов. – М.: Б.и., 1977. – 195 с.

7. Соломатина Т.Е. Проблемы формирования правосознания молодёжи / Соломатина Т.Е. // Дополнительное образование. – 2001. – № 5. – С. 37-39.

Катерина Шевчук, *магістрант природничого факультету;*
Н. М. Мирончук*, кандидат педагогічних наук, доцент*
(Житомирський державний університет імені Івана Франка)

ОРГАНІЗАЦІЯ ДОЗВІЛЛЯ СТУДЕНТІВ

Організація дозвілля студентської молоді є складною і суперечливою проблемою. З одного боку, маючи можливість вибирати заняття на дозвіллі за власним бажанням, молоді люди часто не готові до свідомого вибору

видів діяльності, які сприяли б повноцінному формуванню особистості. З іншого боку, студенти, особливо 1-х та 2-их курсів, прагнучи до самостійності у виборі форм дозвілля, обмежені певними соціальними ролями порівняно зі студентами випускних курсів. Отож, не маючи стійких інтересів щодо організації вільного часу, молоді люди охоче переймають від дорослих його зразки та моделі, до того ж не завжди позитивні й відповідні рівню їх психічного та фізичного розвитку, потребам та інтересам. А це породжує пасивність при залученні до духовних цінностей. Саме тому питання вивчення організації дозвілля студентів є надзвичайно актуальною [7].

Проблеми молоді та молодіжного дозвілля в Україні активно вивчають В. Оссовський, Е. Головаха, Л. Яковенко, М. Головатий, Л. Виговський, Н. Прозур, В. Перебенесюк, І. Бекешкіна.

Мета статті полягає у розкритті культури організації студентського дозвілля.

Проблема формування культури дозвілля не нова. У світі філософії, педагогічної теорії та практики вона привертала увагу з давніх-давен, наприклад, з часів афінської системи виховання. Ідеї давньогрецьких мислителів (Сократа, Платона, Аристотеля, Демокрита та ін.) про необхідність формувати не лише тіло, а й душу, залишаються актуальними й сьогодні. Змінилися лише зміст, форми, методи формування культури дозвілля людини, а ідеї, висловлені кілька тисячоліть тому, продовжують розвиватися. Вони мали великий вплив на формування педагогічної теорії та практики [3].

Характерною рисою молодіжного дозвілля останнього десятиріччя стало яскраво виявлене прагнення молодих людей до психологічного комфорту в спілкуванні, бажання набути певних навичок спілкування з людьми різного соціально-психологічного плану. Складні соціальні процеси, які відбуваються в суспільстві, інтенсивний ритм життя, ускладнення проблем виробничого характеру, крах звичних, а іноді й зручних стереотипів сприйняття суспільного життя, компенсується, як правило, прагненням молоді створити певний комфорт у спілкуванні не тільки в сім'ї, але й з друзями, однолітками, за місцем роботи, проживання і навчання. Спілкування — форма дозвілля, якої молода людина потребує органічно. Тяжіння до спілкування з однолітками пояснюється потребою молоді в емоційних контактах. Ця потреба, як правило, задовольняється в середовищі подібних собі, що знаходить підтвердження в спонтанній поведінці молоді, яка охоче, ніж у будь-який інший період життя, об'єднується в групи [4].

Для молодих людей характерний низький рівень усвідомлення значущості дозвілля. Якщо проаналізувати систему пріоритетів цінностей дозвілля молоді, то виявляється, що інтелектуальні форми дозвілля посідають лише третє місце, а перше – пасивні форми. Практично єдиним

каналом, який забезпечує широкий доступ абсолютної більшості молоді до художніх цінностей вітчизняної та світової культури, стало телебачення та інтернет. У наш час уже нікого не здивуєш наявністю такого звичного атрибуту побуту, як телевізор чи комп'ютер, і це ніяк не залежить ні від типу поселення, ні від віку та статі. Однак, це відразу відбилося на структурі вільного часу молодих людей, найбільша кількість яких проводить свій вільний час біля екрана комп"ютера та телевізора [5].

До однієї з особливостей молодіжного дозвілля відноситься своєрідність середовища його протікання. Батьківське середовище, як правило, не є пріоритетним центром проведення дозвілля молоді. Переважна більшість молодих людей воліють проводити вільний час поза будинком, у компанії однолітків [1].

Ще одним із найпоширеніших серед молоді видів дозвіллєвої діяльності, відпочинку, розваги є дискотека. Вона виступає і як одна з популярних сучасних форм самодіяльної творчості [2].

Молодіжне дозвілля, ніби перехоплюючи естафету підліткового дозвілля, закріплює, а багато в чому і закладає в молодій людині такі звички й уміння, які потім цілком визначатимуть його ставлення до вільного часу. Саме на цьому етапі життя людини виробляється індивідуальний стиль дозвілля і відпочинку, накопичується перший досвід організації вільного часу, виникає прихильність до тих чи інших занять [6].

Нами було проведене дослідження з метою вивчення організації дозвілля студентів. У ньому взяли участь 50 студентів перших-п"ятих курсів природничого факультету Житомирського державного університету імені Івана Франка.

На запитання «Чи достатньо у місті місць задоволення потреб дозвілля ?» відповіді студентів розподілилися таким чином: тих, хто вважає, що «досить», – 67 %, а тих, хто вважає, що «недостатньо», – 33 %. Дозвілля студентів 1-3 курсів і старших курсів істотно відрізняється. Так 30% студентів молодших курсів займаються спортом, 25% відвідують кінотеатри, 10% використовують час на самоосвіту, і майже 35 % відвідують нічні клуби. До четвертого курсу вірними спорту залишаються лише 12%, самоосвітою продовжують займатися 5%, інтерес до кінотеатрів зростає й відвідує їх уже 30% студентів. 53% старшокурсників — активні відвідувачі нічних клубів.

На запитання «Що в нічному клубі подобається найбільше?» 40,4% відповіли: музика, дискотека, можливість потанцювати, 36,2% – друзі, особливий контингент людей, 23,4 % – дизайн, меблі, інтер'єр.

Якби можна було вступити до будь-якої організації, то молодь би вибрала організацію: спортивної спрямованості — 45%, інтелектуального плану —22%, творчої спрямованості—33%. На запитання «Хто, зазвичай, є організатором Вашого дозвілля?» отримано такі результати: 50%

опитуваних самі організовують своє дозвілля, 40% звертаються за допомогою до друзів, і лише 10% радяться із батьками.

Узагальнюючи викладене, можна виокремити такі основні характеристики дозвілля молоді:

- дозвілля має яскраво виражені фізіологічні, психологічні й соціальні аспекти;
- дозвілля ґрунтується на добровільності під час виборів роду занять і рівня активності;
- дозвілля передбачає не регламентовану, а вільну діяльність;
- дозвілля формує і розвиває особистість;
- дозвілля сприяє самовираженню, самоствердженню та самовдосконаленню особистості через вільно обрані дії;
- дозвілля стимулює творчу ініціативу;
- дозвілля є сфера задоволення потреб особистості;
- дозвілля сприяє формуванню ціннісними орієнтаціями;
- дозвілля формує позитивну «Я — концепцію»;
- дозвілля забезпечує задоволення, веселий настрій і персональне задоволення;
- дозвілля сприяє самовихованню особистості.

Список використаних джерел

1. Воловик А.Ф. Педагогика досуга: учебник / А.Ф. Воловик. —М.: Академия, 1998. –229 с.
2. Грач И.С. Педагогика молодежного досуга / И.С. Грач // Образование. – 2003. – № 2. – С. 15 - 19.
3. Кендо Т. Дозвілля і популярна культура, в динаміці та розвитку / Кендо Т. // Особистість. Культура. Суспільство. – 2000. – Т. ІІ. Вип. 1(2). – С. 288.
4. Стеббінс Р.А. Вільний час: оптимальний стиль дозвілля (погляд з Канади) / Р.А.Стеббінс // Соціологічний журнал. – 2000. – № 7. – С. 64-73.
5. Стрельцов Ю. А. Основные направления самореализации молодежи в условиях досуговой деятельности / Стрельцов Ю. А. – СПб., 2002. –185 с.
6. Суртаев В. Я. Социально-педагогические особенности молодежного досуга: учебное пособие / Суртаев В. Я. – Ростов-н/Дону, 1997. –200 с.
7. www. studentam. net.

Шермер М. І., *учитель початкових класів*
(Полонська ЗОШ І-ІІІ ступенів №4, Хмельницька область)

ПРАВОВІ АСПЕКТИ ОРГАНІЗАЦІЇ НАВЧАННЯ ДІТЕЙ ІЗ ОСОБЛИВИМИ ПОТРЕБАМИ У ЗАГАЛЬНООСВІТНІХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ

В Україні спостерігається тенденція до зростання чисельності дітей із функціональними обмеженнями унаслідок зниження рівня медичного обслуговування, росту наркоманії та алкоголізму, підвищення екологічної небезпеки.

Організація соціальної допомоги дітям, які позбавлені можливості вести повноцінне життя внаслідок вад фізичного або психологічного розвитку, потребує, в першу чергу, зміни ставлення суспільства до дітей з особливими потребами та проблеми інвалідності в Україні загалом. Унаслідок обмежень у спілкуванні, самообслуговуванні, пересуванні, контролі за своєю поведінкою розвиток цих дітей залежить від задоволення їх потреб іншими людьми, що складає багатогранний процес соціальної реабілітації. Освіта, психолого-педагогічний вплив на особистість є інструментами вирішення однієї з основних проблем у суспільній та державній політиці щодо дітей з інвалідністю – їх соціальної реабілітації, адаптації та інтеграції у суспільство. Соціально-економічна ситуація, що склалася на сучасному етапі розвитку України, кризові явища у сфері економіки і фінансів зумовлюють необхідність посилення соціального захисту дітей-інвалідів, визначення пріоритетних напрямів у цій важливій роботі, одним із яких є рання соціальна реабілітація дітей-інвалідів.

Багато дослідників розглядали вплив фізичних вад на розвиток особистості, зокрема Л.С. Виготський (про формування вторинного дефекту в тому випадку, якщо соціальне оточення не компенсує психофізіологічного порушення розвитку, а навпаки, детермінує його). Згідно з дослідженням Л.І. Божович, тяжке хронічне соматичне захворювання суттєво впливає на всю соціально-психологічну ситуацію розвитку дитини. Воно змінює рівень її психічних можливостей здійснення діяльності, веде до обмеження кола контактів із оточуючими людьми.

Соціалізація є необхідною умовою розвитку людини, становлення в неї особистісних якостей у процесі засвоєння суспільного досвіду й активного відтворення нею суспільних відносин. Вона передбачає проходження дитиною, в тому числі й у спеціальному навчальному закладі, певних етапів (стадій): адаптації, на якому відбувається пристосування дитини до існування в соціумі відповідно до його норм і вимог; індивідуалізації, на якому відбувається усвідомлення дитиною своїх можливостей; інтеграції, на якому дитина намагається знайти своє місце в суспільстві, «влитися» в нього, пропонуючи використання своїх особистісних якостей та можливостей; ранньої трудової стадії, на якій забезпечується професійне становлення дитини на основі здійснення трудової підготовки в умовах допоміжної школи. При цьому поетапна соціалізація та становлення особистості дитини у зазначеному плані має забезпечуватися адекватними педагогічними засобами – відповідними формами, змістом та методами навчання, виховання і корекції розвитку розумово відсталої дитини.

Питання соціалізації дітей з інтелектуальними вадами розглядалися здебільшого в широкому розумінні. Однак у контексті їхньої індивідуалізації та інтеграції у спеціальній психолого-педагогічній науці соціалізація ще не була предметом спеціального дослідження, притому, що

були виявлені певні особливості даної категорії дітей (їхня самосвідомість, самооцінка, рольова поведінка), які певною мірою торкаються представленої проблеми.

На сучасному етапі розвитку України відкриваються перспективні зміни у системі корекційної освіти, пов'язані з особливим ставленням до дітей із вадами психофізичного розвитку, розв'язанням завдань їх соціалізації та інтеграції в соціум. Освіта для дітей з особливими потребами ґрунтується на принципах виваженої педагогіки, яка передбачає, що відмінності між людьми є природним явищем і навчання потрібно відповідним чином адаптувати до потреб дітей. Це, у свою чергу, вимагає вдосконалення системи корекційної освіти, її форм, змісту шляхом упровадження корекційно-педагогічних технологій, які б сприяли всебічному розвитку особистості з обмеженими психофізичними можливостями.

Різним аспектам упровадження ефективних методів, технік, методик корекційної роботи з дітьми з особливими потребами присвячені наукові дослідження В. Бондаря, В. Засенка, А. Колупаєвої, С. Миронової, Н. Пахомової, Т. Сак, В. Синьова, Є. Соботович, В. Тарасун, В. Тищенка, Л.Фомічової, О. Хохліної, М. Шеремет та ін.

Розгляд основних положень нормативних документів щодо впровадження інклюзивної освіти в загальноосвітніх школах є метою статті.

Реформування корекційної освіти в Україні, оновлення її змісту, потреба у впровадженні корекційно-педагогічних технологій навчання дітей з особливими потребами, недостатній рівень дослідженості проблеми та винятково важливе значення її розв'язання спонукали нас до ретельного вивчення цього питання.

Корекційна робота пов'язана з визначенням перешкод і їх подоланням. Відповідно вона включає проведення комплексної оцінки, збір інформації з різноманітних джерел для розробки індивідуального плану розвитку та реалізації його на практиці.

Така організація навчання дітей з обмеженими можливостями в звичайних школах вимагає чимало зусиль. На жаль, більшість шкільних будівель не пристосовані зараз до того, щоб у них перебували діти з важкою формою інвалідності. Крім того, стосовно дітей-інвалідів існує негативне ставлення з боку інших людей, а також стереотипи і хибні погляди з приводу можливостей інвалідів: що вони можуть, а чого не можуть.

У той же час міжнародні та вітчизняні документи в галузі корекційної науки, наприклад, стандартні правила ООН щодо порівняння можливостей людей зі спеціальними потребами (1993 р.) містять заклик до всіх держав зробити освіту для всіх осіб з фізичними та розумовими вадами невід'ємною частиною системи освіти.

Педагогіка, орієнтована на потреби дітей, може допомогти уникнути безцільних витрат ресурсів і краху надій, до чого надто часто призводить низький рівень навчання та шаблонність концептуальних підходів до освіти.

Саламанська декларація (1994 р.) містить заклик до урядів усіх країн затвердити на законодавчому рівні принцип інклюзивної освіти та брати до загальних шкіл усіх дітей, якщо немає виняткових випадків, які унеможливлюють це. Зроблено наголос на тому, що кожна дитина має унікальні особливості, інтереси, здібності та навчальні потреби, і тому необхідно розробляти системи освіти і виконувати освітні програми таким чином, щоб брати до уваги широку різноманітність цих особливостей та потреб.

За конвенцією ООН “Про права дитини” держави-учасниці визнають право дитини на освіту, і з метою поступового досягнення реалізації цього права на основі рівних можливостей упроваджують безкоштовну та обов’язкову початкову освіту.

Стосовно неповносправної у розумовому або фізичному відношеннях дитини стверджується, що вона має вести повноцінне і достойне життя в умовах, що забезпечують її гідність, сприяють почуттю впевненості в собі й полегшують її активну участь у житті суспільства [8].

Розглянемо гарантійні зобов’язання нормативних актів України у сфері освіти щодо дітей із особливими потребами: 1. Конституція України (ст. 53) гарантує всім громадянам право на освіту. У Законі не передбачено жодних винятків чи подвійних тлумачень щодо дітей з особливими потребами. Разом із положенням про охорону державою сім’ї, материнства і дитинства це дає певні підстави говорити про пріоритет інклюзивної форми навчання, порівняно з навчанням у школі-інтернаті. 2. Закон України "Про освіту" гарантує можливість навчатись екстерном та вдома, але про інтегроване навчання інформації немає. У Законі України "Про загальну середню освіту" згадується про існування дітей з особливими потребами в освітньому полі як «дітей для навчання у спеціальних загальноосвітніх школах (школах-інтернатах)», але без уточнення про можливість їх інтеграції. Закон також містить наступне твердження: "Зарахування та добір дітей для навчання у спеціальних загальноосвітніх школах (школах-інтернатах), їх переведення з одного типу таких навчальних закладів до іншого проводиться за висновком відповідних психолого-медико-педагогічних консультацій у порядку, встановленому Міністерством освіти України [4; 5]. У разі, якщо батьки або особи, які їх замінюють, усупереч висновку відповідної психолого-медико-педагогічної консультації відмовляються направляти дитину до відповідної спеціальної загальноосвітньої школи (школи-інтернату), навчання дитини проводиться за індивідуальною формою" [4; 5]. Тобто, з одного боку, держава нібито підтримує направлення дітей до інтернатів, бо так правильно з точки зору

комісії, а з іншого – дозволяє навчатися за місцем проживання. Саме положення про індивідуальну форму навчання дозволяє дитині навчатись удома, але нібито й не забороняє відвідувати окремі або навіть усі заняття в школі за місцем проживання. 3. Закон України "Про охорону дитинства" у ст. 26 "Захист прав дітей-інвалідів та дітей з вадами розумового або фізичного розвитку" стверджує, що "... дискримінація дітей-інвалідів та дітей з вадами розумового або фізичного розвитку забороняється. Держава сприяє створенню дітям-інвалідам та дітям з вадами розумового або фізичного розвитку необхідних умов, рівних з іншими громадянами можливостей для повноцінного життя та розвитку" [6].

Інформація про "інклюзивну освіту", що означає навчання дітей з особливими потребами разом з іншими дітьми у тих самих загальноосвітніх класах за місцем проживання, в офіційних документах до 2009 року не була поширеною. Але близькі за змістом "інтегроване навчання", "інтеграція до загальноосвітніх закладів" у позитивному плані згадуються в офіційних документах на рівні постанов Кабінету Міністрів України та державних програм. Зокрема, в Національній доктрині розвитку освіти України у XXI столітті (2001) є посилання на рівний доступ до якісної освіти, однак інтеграція розуміється не як залучення учнів до загальних шкіл, а більше як наближення спеціальних закладів освіти до загальної системи.

Концепція ранньої соціальної реабілітації дітей-інвалідів, схвалена Постановою Кабінету Міністрів України № 1545 від 12.10.2000 р., проголошує, що на зміну ізольованому інтернатному вихованню дітей-інвалідів має прийти інтегроване навчання і виховання, а в напрямах реабілітації передбачає перебування дитини-інваліда в дитячому колективі, без ізоляції від суспільства (як це відбувається в закритих інтернатних установах), в умовах звичайного середовища. У Постанові задекларовано збереження сім'ї, на противагу перебуванню дитини в інтернаті, і перевага інтеграції до учнівського колективу над домашньою формою навчання.

Державний стандарт початкової загальної освіти для дітей, які потребують корекції фізичного та розумового розвитку (Постанова Кабінету Міністрів України від 05.07.2004 р № 848), однією зі своїх цілей вбачає "... створення передумов для запровадження інтегрованого навчання дітей" [14]. Пункт 9 зазначеного документа зобов’язує всі загальноосвітні навчальні заклади, незалежно від типу, форми власності та підпорядкування, працювати за цим Державним стандартом, якщо у закладі навчаються діти з особливими потребами.

У наказі Міністерства освіти і науки № 849 від 3 листопада 2004 р. йдеться про те, що в межах свого індивідуального навчального плану діти з особливими потребами могли б мати, крім загальноосвітнього, ще й корекційний, реабілітаційний, логопедичний компоненти тощо: "Для створення оптимальних умов оволодіння навчальним матеріалом з учнями, які потребують корекції фізичного та (або) розумового розвитку,

підготовчого, 1-4 класів проводяться індивідуальні та групові заняття з корекції вад розвитку" [12].

Вагомим документом є й Концепція державного стандарту спеціальної освіти, затверджена спільним Рішенням Президії АПН від 16.06.99 р. № 1-7/6-6 і колегії МОН від 23.06.99 № 7/5-7, яка "…поширюється на вісім існуючих типів шкіл, на нові типи, що можуть виникнути, на всі заклади, осередки, незалежно від місця та форми навчання дітей із особливими потребами" [10].

Досить цікаві пункти містяться у "Комплексній програмі освіти та фахової підготовки інвалідів", затвердженій спільним наказом МОН і АПН України від 26.11.2002 р.: "... створити в кожному районі міст та СМТ не менше однієї загальноосвітньої школи з необхідними умовами для навчання інвалідів, з метою забезпечення ранньої соціальної адаптації дітей-інвалідів, які не мають відставання в інтелектуальному розвитку".

У зазначеному документі також передбачається кадрове забезпечення навчання дітей з особливими освітніми потребами: "... забезпечити практичними психологами і соціальними педагогами всі дошкільні навчальні заклади компенсуючого типу, спеціальні загальноосвітні школи (школи-інтернати) для дітей, які потребують корекції фізичного та розумового розвитку, загальноосвітні школи, професійно-технічні училища соціальної реабілітації для дітей, які потребують особливих умов виховання; загальноосвітні школи-інтернати для дітей, які потребують соціальної допомоги".

Серед останніх ініціатив потрібно звернути увагу на Указ Президента України № 900/2005 від 1червня 2005 р. "Про першочергові заходи щодо створення сприятливих умов життєдіяльності осіб з обмеженими фізичними можливостями", де в пункті 8 дається вказівка переглянути Державну цільову програму "Шкільний автобус" з метою вирішення питання щодо забезпечення перевезення дітей-інвалідів у візках спеціально пристосованими автобусами до місць навчання і додому, а також вжити заходів щодо пристосування загальноосвітніх навчальних закладів до потреб дітей з інвалідністю. Цілком очевидно, що перевезення дітей та переобладнання шкіл мало б відбуватися не для того, аби перевести дітей на домашню програму, а щоб дозволити їм відвідувати школу, проживаючи при цьому вдома, а не в інтернаті.

Для забезпечення рівного доступу дітей з особливими освітніми потребами до якісної освіти Міністерством освіти і науки України доопрацьовано та здійснено фінансово-економічне обґрунтування проекту Закону України "Про спеціальну освіту", який прийнято у першому читанні Верховною Радою України у лютому 2009 року. Зазначеним законопроектом передбачається створити правове поле для запровадження інклюзивного навчання дітей із порушеннями розвитку в комплексі з

реабілітаційними заходами, як альтернативи їхнього навчання у закладах інтернатного типу.

Наказом Міністерства освіти і науки № 855 від 11 вересня 2009 року затверджено План дій щодо запровадження інклюзивного навчання у загальноосвітніх навчальних закладах на 2009-2012 рр., де чітко визначаються пункти щодо запровадження інклюзивного навчання у навчальному закладі до 2012 р. Низкою розпорядчих документів визначені завдання органам управління освітою щодо створення умов для вільного доступу дітей з інвалідністю, приміщень, навчальних закладів; здійснення контролю з урахуванням потреб дітей з обмеженими фізичними можливостями.

15 серпня 2011 р. вийшла постанова Кабінету Міністрів України № 872 про "Порядок організації інклюзивного навчання у загальноосвітніх навчальних закладах», де чітко визначені права дітей з особливими потребами на освіту за місцем проживання, їх соціалізації та інтеграції в суспільство; залучення батьків до участі у навчально-виховному процесі. І надалі "освітні послуги надаються дітям з особливими освітніми потребами загальноосвітніми навчальними закладами у класах з інклюзивним навчанням із застосуванням особистісно орієнтованих методів навчання та з урахуванням індивідуальних особливостей навчально-пізнавальної діяльності таких дітей".

Отже, інклюзивне навчання повною мірою не є альтернативою спеціальній освіті. Воно значно розширює її можливості. Інклюзивні школи мають працювати в тісному зв’язку зі спеціальними загальноосвітніми навчальними закладами, використовуючи напрацьовані методики роботи з дітьми тієї чи іншої нозології, залучати до консультування спеціалістів із багаторічним досвідом роботи з такою категорією дітей. У зв'язку з цим особливої актуальності набуває організація своєчасного системного психолого-педагогічного супроводу учнів з порушеннями розвитку.

Список використаних джерел

1. Бондарь В. И. Реабилитация детей-инвалидов – общегосударственная проблема / В. И. Бондарь // Вопр. курортологии, физиотерапии и ЛФК. – I995. – № 3. – С. 22–25.

2. Закон України «Про основи соціальної захищеності інвалідів в Україні» // Права інвалідів в Україні. – К. : Сфера, 2002. – С.165 169.

3. Грицюк Н. Потурбуймося про дітей з особливими освітніми потребами / Н. Грицюк // Дефектолог. – № 5(29). – 2009.

4. Закон України «Про освіту» від 19.07.2002.

5. Закон України «Про загальну середню освіту» від 13.05.1999. – № 651-XIV.

6. Закон України «Про охорону дитинства» від 26.04.2001 р. № 2402.

7. Колупаєва А. А. Інклюзивна освіта: реалії та перспективи: монографія / А. А. Колупаєва. – К. : Самміт- Книга, 2009. – (Серія «Інклюзивна освіта»).– 272 с.

8. Конвенція ООН про права дитини (ст. 23, 28, 29) від 20.11. 1999.

9. Конституція України (ст. 53) від 28.06.1996. – № 254.

10. Комплексна програма освіти та фахової підготовки інвалідів», затверджена спільним наказом МОН та АПН України від 26.11.2002 р.

11. Міщик Л. І. Інтеграція студентів різної інвалідності в освіті / Л. І. Міщик // Вісник ЗНУ. – 2007. – № 1. – С. 131-136.

12. Указ Президента України № 900/2005 від 1 червня 2005 р. "Про першочергові заходи щодо створення сприятливих умов життєдіяльності осіб з обмеженими фізичними можливостями".

13. Придатченко П. М Інклюзивна освіта: стан і перспективи розвитку в України: наук.-метод. зб. / П. М. Придатченко. – К. : ФО, 2007. – 180 с.

14. Постанова Кабінету Міністрів України від 15 серпня 2011 р. № 872 про "Порядок організації інклюзивного навчання у загальноосвітніх навчальних закладах".

15. Софій Н. З. Концептуальні аспекти інклюзивної освіти / Інклюзивна школа : особливості організації та управління : навч.-метод. посібн. / Н.З.Софій, А. А Колупаєва, Ю. М. Найда та ін.; [за заг. ред. Даниленко Л. І]. – К. : 2007.

***Ольга Шклярук**, магістрант природничого факультету;*
***Н.М. Мирончук,** кандидат педагогічних наук, доцент*
(Житомирський державний університет імені Івана Франка)

МОТИВИ ВИБОРУ ПЕДАГОГІЧНОЇ ПРОФЕСІЇ СТУДЕНТАМИ УНІВЕРСИТЕТУ

Професія педагога – одна з головних у сучасному світі. Від його зусиль, майстерності та компетенції залежить майбутнє суспільства. Педагог – це людина, яка більшу частину свого життя займається вихованням та навчанням. Якщо зупинити процес навчання, то нові покоління не отримають знань, які потрібні для підтримки культурного, економічного і соціального прогресу. Отже, проблема вибору педагогічної професії завжди актуальна, насамперед в умовах демократизації суспільства, зміни структури і змісту освіти та її гуманізації [1]. Тому дуже важливо, щоб педагогами ставали за покликанням, а не з інших причин.

Проблема мотивації й мотивів поведінки і діяльності – одна із стрижневих у психології та педагогіці. Саме тому їй присвячена велика кількість публікацій вітчизняних та зарубіжних авторів: В. Асєєва, Д.Аткінсона, В. Вілюнас, Б.Додонова, С. Занюка, В. Іваннікова, Є.Ільїна, В.Ковальова, О.Леонтьєва, А.Маслоу, В. Семиченко, П. Якобсона, Х.Хекхаузена та інших.

У науці не достатньо вивчено структуру професійно-педагогічної мотивації у студентів у процесі підготовки спеціаліста у вузі [2].

Мета статті – дослідити мотивацію вибору педагогічної професії студентами ЖДУ ім. І Франка.

Одним із найважливіших компонентів педагогічної діяльності є мотиваційний комплекс особистості: мотивація навчальної та професійної

діяльності, мотивація успіху і страх невдачі, фактори привабливості професії для студентів, що навчаються в педагогічному вузі. Правильне виявлення професійних мотивів, інтересів і схильностей є важливим прогностичним фактором задоволеності професією в майбутньому. Ставлення до майбутньої професії, мотиви її вибору є надзвичайно важливими чинниками, що зумовлюють успішність професійного навчання.

З метою дослідження мотивації вибору професії студентами педагогічних вузів було проведено дослідження студентів ЖДУ ім. І Франка. Опитування здійснювалося за анкетою, розміщеною на сайті TextReferat [3]. Усього в анкетуванні взяв участь 41студент.

Аналіз відповідей дозволив виділити такі мотиви вибору студентами педагогічної професії.

1. Провідним мотивом для студентів є значущість професії для суспільства (51% відповідей).

2. Більшість студентів зазначають, що можуть стати цінними для суспільства (36%), самовдосконалитися (28%) і реалізувати свої здібності до педагогічної професії (17%).

3. 17% студентів упевнені, що їх особистісні якості, знання, зацікавленість та нахили відповідають вимогам до педагогічної професії.

4. 16% студентів, які брали участь у дослідженні, вважають професію педагога престижною і сподіваються досягти високого становища у майбутній діяльності.

5. 12% опитуваних знають про умови праці представників професії й лише 2% знають медичні протипоказання. Це обумовлене браком чітких уявлень про особливості педагогічної діяльності, що свідчить про погану профорієнтаційну роботу вчителів.

6. Досягти високого становища бажають 9% студентів, 8% опитуваних хочуть розкритися у творчості.

При цьому 67% опитаних вважають, що вони самостійно прийняли рішення щодо вибору педагогічної професії, 21% – вибрали професію за порадою батьків; 10% – продовжують сімейну традицію; 0% – за порадою друзів; 2% – за порадою вчителів.

Узагальнені показники вивчення мотивів професійного вибору студентів подано у табл. 1.

Таблиця 1

Узагальнені результати відповідей студентів

№ з/п	Основні мотиви вибору професії вчителя	Показник відповідей слухачів
1.	Порада батьків	21%
2.	Сімейна традиція	10%
3.	Порада друзів	0%
4.	Порада вчителів	2%

5.	Самостійне рішення	67%
6.	Престижність професії	16%
7.	Умови праці	12%
8.	Можливість досягнення високого положення	9%
9.	Суспільна значущість професії	51%
10.	Відповідність вимогам до професії	17%
11.	Можливість використати свої здібності	17%
12.	Творче розкриття	8%
13.	Можливість стати цінним для суспільства	36%
14.	Самовдосконалення	28%

З усіх опитаних 93% студентів відповіли, що батьки підтримали їхній вибір професії, і лише 7% відзначили, що батьки намагалися переорієнтувати на таку професію, як лікар та адміністратор.

Як показало дослідження, мотивація навчання у вузі для багатьох студентів зумовлена суспільною значущістю професії та можливістю стати цінним для суспільства. Ці дані говорять про те, що майже половина всієї молоді здійснює вибір професії неусвідомлено, ігноруючи власні інтереси та здібності.

Зі шкільної лави необхідно проводити роботу з виховання свідомого вибору професії. Професійне самовизначення молоді має здійснюватися в ході спеціально організованої науково-практичної діяльності – профорієнтації.

З метою набору найбільш здібних абітурієнтів, орієнтованих і схильних до обраної професії, необхідно ввести в програму екзаменаційних випробувань елементи професійного відбору. У вищому навчальному закладі доцільним є створення системи психологічного супроводу професіоналізації майбутніх фахівців з метою виявлення основних проблем, пов'язаних з початковим етапом професійної кар'єри майбутніх фахівців і для сприяння їх позитивному вирішенню.

Список використаних джерел

1. http://bokov.net.ua/index.php?pages=1&act=10&id=15892
2. http://otherreferats.allbest.ru/psychology/00015201_0.html
3. http://ua.textreferat.com/referat-13317.html

РОЗДІЛ 3. ІСТОРИЧНІ АСПЕКТИ РОЗВИТКУ ОСВІТНЬО-КУЛЬТУРНИХ ЯВИЩ У СВІТОВОМУ ПРОСТОРІ

Олена Бугаревич, *магістрант ННІ філології та журналістики;*
В. М. Титаренко*, кандидат філологічних наук, доцент*
(Житомирський державний університет імені Івана Франка)

НАЗВИ УРЯДОВИХ ОСІБ У ЛУЦЬКІЙ ЗАМКОВІЙ КНИЗІ 1560 – 1561 РОКІВ

Юридичний термін є одиницею термінологічної системи права, через яку входить до загального термінологічного фонду національної мови. Належність до літературної частини словника зобов'язує його відповідати правилам і нормам певної мови.

Над темою дослідження юридичної термінологічної системи працювали не тільки науковці з правової галузі, а й мовознавці. Зокрема, О. Качатіна досліджувала термінологію на позначення правопорушень у мові права, визначила місце терміносистеми на позначення правопорушень як однієї з підгалузей юридичної термінології.

Сучасні науковці О. Кравченко, І. Усенко досліджували динаміку термінологічної системи права України, а О. Копиленко висвітлював питання зв'язку мови та права.

Лінгвістичні аспекти дослідження правової термінології прослідковано також у працях Ю. Прадіда та Н. Артикуци.

Мета статті – виявити й проаналізувати назви на позначення урядових осіб, котрі засвідчено в Луцькій замковій книзі 1560–1561 рр.

Луцька замкова книга представляє значну кількість лексем, на позначення урядових осіб і таких, що були задіяні у формуванні суспільного устрою. Багато з назв у процесі розвитку вийшли з ужитку, оскільки втратили своє функціональне призначення, деякі з них видозмінилися.

Лексема *бурмистр (Я, дѣи, вчорашного дня, упросивши зацных панов, просил ѣсми лантвоита, бурмистра и радѣц, абы мнѣ справѣдливост учинили*) [с. 166] (тут і далі вказуємо покликання на сторінки Луцької замкової книги: htpp://academia.edu/4884110/_1560 –1561) має значення найвищого міського урядника в містах з Магдебурзьким правом, походить від середньоверхньонімецької мови *bürgermeister,* що означає начальник городян, потрапила до староукраїнської мови через польське посередництво *(burmistrz),* що, очевидно, вплинуло на вживання цієї лексеми в правовій галузі у зв'язку з впливом цих країн на суспільно-політичний устрій тодішньої території України [3, Т 1, с. 303]. Таке ж лексичне значення подає й словник староукраїнської мови XIV – XV ст. [7, Т 1, с. 132] і словник Є. Тимченка XVI – XVII ст. [4, Т1, с. 157]. Лексема *бурмистр* на сьогодні не функціонує в сучасному вжитку, що пов'язано з розвитком суспільного

ладу й заміною значення цього слова питомим, наприклад, *голова (сільської, міської ради).*

Ужито в замковій книзі термін *виж (Пришодчи пе́ре́д ме́не́ Бориса Ивановича Сову, подстаросте́г луцкого, княз Се́варин, пртωр косте́ла Луцкого панны Марии закону казноде́иског, просил ω вижа дли поданя позовов гсдр~ских пану Ивану Борзобагатому, ключнику, городничому, мостовничому и воиту луцкому)* [с.119] – має значення присяжного, пристава в справах, що підлягає судові воєвод і повітових старост, посередника. Походить від давнього дієслова *vedeti – знати, vezь – знавець законів* [3, Т 1, с. 396]. Схоже значення зазначено в словнику XIV – XV ст., як слуги, старости-державця, обов'язком якого було офіційне свідчення різних фактів у межових спорах і значення того ж посередника [7, Т 1, с.173], а також у словнику XVI – XVII ст. [4, Т 1, с. 248]. Лексема вийшла з ужитку сучасної української мови.

Лексема *воит* (*Воитъ луцкии, за жалобою моéю положил мнé рок праву на тот прошлыи ωлторок мсц~а дéкабра сéмогнадцат дня)* [с.165] – сільський староста, *wojt*, через польське посередництво або й безпосередньо запозичена з середньоверхньонімецької мови – *vog(e)t* – наглядач, правитель [3, Т 1, с. 397]. У словнику XIV – XV ст. наводиться значення голови місцевого самоврядування і міського суду в містах на німецькому праві *(воить, войт, воіть)* [7, Т 1, с. 188]. У словнику Є. Тимченка зазначено два значення як міського голови, так і старшого в сільській громаді *(войть)* [4, Т 1, с. 293]. На сьогодні лексема вийшла з ужитку, як і дві попередні, оскільки втратила своє функціональне значення.

Зазначено назву *писар (В тот, дéи, час писар коморы Луцкои пн~а Ивана Яцковича Борзобогатог, цéлника гсд~рьского, домагалси в мéнé мыта. А я, дéи, жадных рéчéи своих нé мéл, ωдно никоторыи рéчи покупил éсми был на потрéбу éго млсти книжéтскую и показовал éсми лист кнз~и éго млсти под пéчатю)* [с.222] – на позначення канцелярської посади. Загалом слово походить від дієслова *писати,* праслов'янський відповідник – *рьsati,* споріднене з литовським *piesti – малювати,* відбулось перенесення значення від малювати (яке зберігається в переважній більшості слов'янських мов як *писанка, крашанка*) до писати [3, Т 4, с. 376]. У XIV – XV ст. варіювали такі назви: *писарь, пїсарь, писар, pisar, pissar, pysar,* лексема мала значення урядовця воєводської або старшинської канцелярії [7, Т 2, с. 147]. На сьогодні значення лексеми замінено лексемою *секретар,* а аналізована лексема функціонує в розмовній мові.

Лексема *пристав (И над тыми, дéи, подданными éé подрéжскими или тогощъскими при жнивé был приставом служéбник éé Андри Малиновскии)* [с. 346] – пристав, походить від давньоруського *приставь* – сторож, наглядач, старослов'янська форма *приставь* походить від праслов'янського *pristav,* пов'язаного з дієсловом *pristaviti* похідним від *staviti* [3, Т 4, с. 578]. Раніше лексема не вживалася, оскільки не мала свого функціонального

призначення. На сьогодні лексема функціонує в дещо іншому значенні *(пристав – приставити),* функціонує переважно в розмовній мові.

Лексема *хоружич (Яко ж и их млст пан Михаило Аѣдорович Сѣрбин, хоружич Волынскои зѣмли, а старостич крѣминѣцкии пан Гарасим Дахнович, и писар вриду здѣшнѣг замку Луцкого пан Василѣи Дѣшковскии, а зѣмѣнин гсдрскии пан Хмара Миловскии, ставши ѡчѣвисто сознали и ѡповдили, иж пан Василѣи Сѣѡмашко водлуг воли и мысли своѣѣ ѡстаточно справил тастамѡнт, до которог мы за прозбою – ѡг мл пѣчати свои приложили* [с. 415]*)* – особа, що носила прапор або корогву війська, особа, що входила до генеральної старшини, а також була охоронцем прапора, запозичена з польської мови – *chor№zy*, є похідним утворенням від *chor№giew* – хоругов [3, Т 6, с. 204]. Словник староукраїнської мови також фіксує лексему *хороужич, хоружии, хоружіи* [7, Т 2, с. 513]. Нині лексема належить до пасивного словника української мови.

Отже, проаналізовані вище лексеми мали своє функціональне навантаження в правовій царині XVI ст., що засвідчується в Луцькій книзі. На сьогодні деякі з них видозмінені, деякі замінені на позначення певних юридичних понять, цьому сприяли низка факторів: соціальних, історичних, мовних, політичних.

Досліджувані лексеми, які представлені в Луцькій замковій книзі 1560 – 1561 рр., використовувалися для функціонування правової тогочасної системи, мають різне походження, зокрема окремі є питомими (*писар, пристав, виж*), а також запозичені з німецької та польської мов *(бурмистр, воит, хорунжий*), що зумовлено впливом цих країн на тогочасну мовну систему і є ще одним доказом зв'язку двох структур: мовної та правової.

Список використаних джерел

1. Артикуца Н. Проблеми і перспективи вивчення юридичної термінології / Артикуца Н. // Право України. – 1998. – № 4. – С. 56–57.
2. Вербенец М. Юридична термінологія української мови: історія становлення і функціонування: автореф. … канд. філол. наук: спец. 10.02.01 / Вербенец М. – К., 2004. – 21 с.
3. Етимологічний словник української мови: в 7-ми т. / за ред. О. С. Мельничука: – К., 1982 – 2012. – Т. 1-7.
4. Історичний словник українського язика / за ред. Є. Тимченка; укл.: Є. Тимченко, Є. Волошин, К. Лазаревська, Г. Петренко. – К. – Х., 193-1932. – Т1-2.
5. Копиленко О. Мовні проблеми в українській політичній думці і законодавстві 1917–1921 рр. / Копиленко О. // Право України. – 1998. – № 9. – С. 44–48.
6. Прадід Ю. Ф. Юридична лінгвістика як окрема галузь знань / Прадід Ю. Ф. // Вісник Луган. ін-ту внутр. справ. – 2001. – № 3. – С. 246–255.
7. Словарь української мови Бориса Грінченка. – Т. 1-4. – К.: Видавництво "Довіра" – УНВЦ "Рідна мова", 1997.

8. Словник староукраїнської мови XIV – XV ст.: у 2 т. – К., 1977–1978.
9. Усенко І. Б. Українська юридична термінологія: на шляху рішення проблем / Усенко І. Б. // Вісник НАН України. – 1996. – № 5.
10. Юрковський М. Українсько-польський, польсько-український словник / Юрковський М., Назарук В. – К.: Школа, 2003. – 932 с.

Ольга Вознюк, *магістрант ННІ філології та журналістики;*
В. М.Титаренко, *кандидат філологічних наук, доцент*
(Житомирський державний університет імені Івана Франка)

ЛЕКСИЧНІ ФОРМУЛИ НА ПОЗНАЧЕННЯ ЗЛОЧИННИХ ДІЙ ТА ПРАВОПОРУШЕНЬ У ЖИТОМИРСЬКИХ АКТАХ ЗА 1590 РІК

Джерело дослідження – актові книги Житомирського гродського уряду за 1590 рік, вміщені у книзі «Акти Житомирського гродського уряду: 1590 рік, 1635 рік». Видання упорядковане В. Мойсієнком [1] і є продовженням серії «Пам'ятки української мови», започаткованої 1961 року. Книга містить 35 справ за майже всі місяці 1590 року, але, щоправда, лише по кілька документів за рік і 68 справ – за 1635 рік.

Проблема діяльності адміністративно-правових установ у XVI – XVII ст. на території України сьогодні залишається маловивченою, відповідно і ділова лексика цього періоду теж мало досліджена. До того ж публікації нових пам'яток часто містять цінний матеріал. Цим і зумовлено вибір теми дослідження.

До питання аналізу лексики судочинства XVI – XVII ст. звертався О. Геращенко [2], дотично розглядали історію діловодства і, відповідно, лексику, автори історії української мови [4]. Серед дослідників саме ділової лексики гродських судів XVI – XVII ст. слід виділити В. Мойсієнка [1], В. Титаренко [5] та ін.

Актуальність студійованої теми полягає в дослідженні функціонування групи слів, що містять назви злочинних дій і правопорушень у північноукраїнській пам'ятці кінця XVI ст.

Об'єктом нашого дослідження є ділова лексика актів Житомирського гродського уряду за 1590 рік.

Предметом дослідження стали лексичні конструкції на позначення правопорушень і злочинних дій.

Метою роботи є аналіз справ 1590 року, виокремлення лексичних конструкцій на позначення злочинних дій і правопорушень, класифікація тематичної групи на власне лексичні формули і сполуки, що мають характер терміна.

Проаналізувавши лексику досліджуваної тематичної групи, можемо виокремити ознаку, за якою подана лексична група поділяється на: власне лексичні формули на позначення злочинних дій, і сполуки, які мають

характер терміна [4, с. 40], тобто окремо кожне слово не має в собі якогось юридичного значення, але в поєднанні з кількома іншими.

У студійованих текстах виявили такі лексеми на позначення злочинних дій та правопорушень:

- дієслова, що позначають злочинні дії й правопорушення: *крали* [с. 43]; *по(и)мавши и(з)бы(в)ши и(з)мо(р)дова(в)ши* [с. 45]; *позабивали* [с. 45]; *замо(р)довали* [с. 45, 54]*; зранили* [с. 45, 50, 72, 76]*; побрали* [с. 47, 67, 69]*; пограбили* [с. 44, 47, 50, 52, 60, 67, 69]*; пограбилъ* [с. 54, 56, 72]*; забил* [с. 50, 54]*; забылъ* [с. 56]*; узялъ* [с. 54, 72] (без згоди власника, відібрав)*; позъбывалъ* [с. 57]*; примучи(л)* [с. 58]*; звѣзали* [с. 59]*; по(и)ма(в)ши и (з)вѣза(в)ши; побили* [с. 62]*; помо(р)довали* [с. 67]*; порубали* [с. 67]*; ѡ(т)ня(л)* [с. 72]*; збили* [с. 76] тощо;

- віддієслівні іменники: *ѡ(т)ня(т)є* [с. 42]*; побра(н)я* [с. 44]*; зби(т)є* [с. 69]*; зранє(н)є* [с. 69]*; увѣзе(н)я* [с. 69]*; (з)мо(р)дова(н)я* [с. 69]; *починє(н)є (крывдъ по(д)даны(м)* [с. 70];

- дієслова з іменниками: *дє(р)жѣли у ла(н)цуху* [с. 45]*; рубано шаблями* [с. 56]*; збито(го) покинулъ* [с. 57]*; принѣволи(л) кгва(л)то(м) вѣлики(м)* [с. 58]*; за(м)ки у комор поѡ(т)лупавши, побра(ли), полупили* [с. 60].

Варто зазначити, що проаналізовані справи характеризуються наявністю повторюваних сполук, так званих кліше: *наєхало мо(ц)но кгва(л)то(м) на до(м)* [АЖГУ, с. 45, 76]; *зранили* [с. 45, 50, 72, 76]; *пограбили* [с. 44, 47, 50, 52, 60, 67, 69]. Під поняттям кліше розуміємо дво- і більше компонентні сполуки, які виявляють здатність відтворюватися структурно в контекстах писемних пам'яток з однаковим (приблизно) лексичним значенням [5, с. 40].

Сталі лексичні конструкції, що мають характер терміна, виділяємо в окрему групу:

ѡ побудова(н)є двора на кгру(н)тѣ нашо(м)ъ [с. 42]. *Нашо(м)ъ* вказує на приналежність землі комусь, тобто хтось володіє правом власності на землю (в конкретному випадку земля – власність позивача); *з дому забра(в)ши* [с. 54] – „обікрасти дім, винести цінні речі"; *наєханъє на дворъ* [с. 54] – „розбійний напад"; *наєхавъши моцно кгвалътомъ на (в)ла(с)ны(и) кгрунътъ* [с. 56, 78] – „напад на земельні угіддя власника"; *пана... взя(в)ши ... до имѣ(н)я ... и нѣ вѣдати гдѣ его подѣ(л)* [с. 57]; *в ла(н)цухъ усади(л)* [с. 59]; *листы поѡ(д)пѣчатова(в)ши и(х) чита(л)* [с. 59] – „порушення права на приватну переписку"; *на(с)ла(в)ши мо(ц)но кгва(л)томъ вря(д)ника ... пшѣницы ко(п) два(д)ца(т) три ... побрати и до имѣ(н)я своѣ(го) ... привѣ(з)ти* [с. 66] – „спланований розбійний напад на земельні угіддя"; *нашѣ(д)ши мо(ц)но кгва(л)то(м) на (в)ла(с)ную ниву* [с. 67]*; дє(р)жалъ чоловѣка бѣ(з) жа(д)но(и) причины* [с. 69] – „утримання людини проти її волі, викрадення"; *забравъ маѣ(т)но(ст)* [с. 71] – „відібрав маєток у когось"; *зняли з жоны кожу(х)* [с. 77] – „відібрали, украли кожух";

припровади(л) и ку пожи(т)ку своєму при(в)лащи(л) [с. 81] – „привласнив чуже”.

Проаналізовані справи 1590 року дають змогу зробити висновки про функціонування досить розвиненої системи судово-адміністративної термінології на теренах Житомирщини наприкінці XVI ст.

Матеріали статті допоможуть при вивченні історії української мови цього періоду і можуть бути використані при укладанні словника ділової лексики староукраїнської мови. Також результати аналізу актів гродського уряду 1590 року будуть змістовним підґрунтям для подальшого дослідження ділової мови і розмовної лексики кінця XVI ст.

Список використаних джерел

1. Акти Житомирського гродського уряду 1590 рік, 1635 рік // В. М. Мойсієнко. – Житомир, 2004. – 250 с.

2. Геращенко О. Історія композиції та формуляра українських гетьманських універсалів: дис. ...канд. філол. наук. 10. 02 06 / Харк. держ. ун-т. Х., 1996. – 179 с.

3. Етимологічний словник української мови: в 7-ми т. / за ред. О. Мельничука. – К., 1982-2003. – Т. 1-7.

4. Історія української мови. Лексика і фразеологія. – К., 1987. – 328 с.

5. Титаренко В. Лексичні формули в “Актовій книзі Житомирського гродського уряду 1611 року” / Титаренко В. // Вісник Львів, ун-ту. Серія філол. – Вип. 34. – II. – С. 39-45.

***Волков Руслан**, викладач теології*
(Полтавська богословська семінарія)

ДОСВІД ПІДГОТОВКИ МАГІСТРІВ В УКРАЇНІ Й США: ПОРІВНЯЛЬНИЙ АНАЛІЗ

У наш час євроінтеграційні процеси в Україні набули системного характеру. У галузі вищої освіти постала необхідність підвищення якості освіти відповідно до європейських норм та стандартів вищої освіти. У зв’язку із новими викликами та можливостями в українській вищій освіті, як в об’єкті даного дослідження, актуальним є здійснення порівняльного аналізу стану вищої освіти на Заході та в Україні.

Для окреслення шляхів підвищення якості підготовки магістрів в українських ВНЗ до рівня підготовки за американськими магістерськими програмами варто дослідити позитивні та негативні сторони, відмінність та подібність, кількісні та якісні показники особливостей навчання магістрів в Україні та в США, що є метою статті.

З огляду на європейський вектор розвитку сучасної української вищої освіти [1, р.I, ст.3, п.4], зазначимо, що між американською та європейською моделями освіти не існує принципової різниці [9], як між представниками західного підходу до вирішення проблем освіти та науки. Однією з головних проблем на шляху конвергенції двох освітніх систем є деякі

розбіжності між європейською кредитно – трансферною системою (ECTS) та американською системою залікових одиниць. У США послуговуються більш різноманітною системою обліку навчального навантаження, яка складається з системи залікових одиниць (credits), підрахунку сумарних оцінок за критеріями кількості (GPA) та якості (QPA), а також додаткових балів за успіхи у навчанні та за наукову роботу (Honors).

Входження України у Болонський процес у травні 2005 року під час Бергенського саміту (Норвегія) відкрило нові перспективи і можливості для наших студентів, викладачів та науковців. Зокрема, однією із вимог членства України у Болонському процесі є напрацювання, підтримка та розвиток європейських стандартів якості освіти із застосуванням зрозумілих порівнюваних критеріїв, механізмів та методів її оцінювання [1, p.I, ст.1, п.14]. Участь України у Болонському процесі сприяла прийняттю нашою державою зрозумілих для Європейської системи вищої освіти градацій дипломів, ступенів і кваліфікацій [1, p.II, ст.5, п.1,2].

1 липня 2014 року було прийнято Закон України “Про вищу освіту”, де встановлюється така структура вищої освіти: початковий рівень (короткий цикл) вищої освіти; перший (бакалаврський) рівень; другий (магістерський) рівень; третій (освітньо-науковий) рівень; науковий рівень. Відповідно до згаданих вище рівнів присуджуються такі ступені вищої освіти: 1) молодший бакалавр; 2) бакалавр; 3) магістр; 4) доктор філософії; 5) доктор наук [1, p.II, ст.5, п.1, 2]. Магістр – це освітній ступінь, що здобувається на другому рівні вищої освіти та присуджується вищим навчальним закладом у результаті успішного виконання здобувачем вищої освіти відповідної освітньої програми. Згідно діючого Закону України “Про вищу освіту” ступінь магістра «здобувається за освітньо-професійною або за освітньо-науковою програмою. Обсяг освітньо-професійної програми підготовки магістра становить 90-120 кредитів ЄКТС, обсяг освітньо-наукової програми – 120 кредитів ЄКТС. Освітньо-наукова програма магістра обов’язково включає дослідницьку (наукову) компоненту обсягом не менше 30 відсотків» [1, p.II, ст.5, п.5].

Згідно чинного українського законодавства особа, яка має вищу освіту ступеня магістра, може займатися викладацькою та науковою діяльністю. Учений же – це «…особа..., яка має вищу освіту ступеня магістра та проводить фундаментальні та (або) прикладні наукові дослідження й отримує наукові та (або) науково-технічні результати» [1, p.XV, ст..47, п.4а]; «науково-педагогічний працівник – учений, який за основним місцем роботи у вищому навчальному закладі професійно здійснює педагогічну та наукову або науково-технічну діяльність». «Посади педагогічних працівників можуть займати особи із ступенем магістра за відповідною спеціальністю». «Посади науково-педагогічних працівників можуть займати особи, які мають науковий ступінь або вчене звання, а також особи, які мають ступінь магістра» [1, p.X, ст.55, п.4, 9].

У США освіту за магістерськими програмами студенти здобувають у регульованих професіях типу медицини і права. Для отримання професійної кваліфікації студент повинен пройти ще й програму післядипломного фахового навчання для досягнення рівня магістра в університетських школах. Загальноосвітні (comprehensive) коледжі з присудженням диплома як бакалавра, так і магістра (програми включають розвиваючі дофахові й поглиблюючі професійні частини) також випускають магістрів. Більшість цих закладів готує вчителів, бізнесменів, фахівців, діяльність яких вимагає диплому магістра. Освітою магістрів у США займається й нечисленна група ВНЗ, що включає незалежні професійні школи з бакалаврським (часто й магістерським) рівнем дипломів у царинах технологій, мистецтв тощо. Маючи близький до закладів першої групи зміст програм, ці школи використовують набагато кваліфікованіший персонал з університетською підготовкою, вчать довше і краще. Університети з програмами підготовки докторів й усіма циклами навчання складають найбільш престижну групу ВЗО. У своєму складі вони мають коледжі бакалаврського рівня, школи для навчання до рівня магістра і вище [2].

Аналізуючи особливості навчання за магістерськими програмами в українських та в американських ВНЗ, перейдемо до відмінностей цих програм. Зіставимо американське та українське навчання магістрів за такими критеріями: ***1) якість, 2) перспективність, 3)доступність, 4) матеріально-технічна база, 5) студентське житло та побут.***

Отже, ***якість освіти магістрів***. Зіставимо рівень цитування українських та американських науковців. За індексом цитування українські вчені-гуманітарії значно поступаються своїм колегам – американцям. Не набагато кращою є ситуація із цитуванням українських представників точних та технічних наук [3].

Кількість нобелевських лауреатів серед випускників ВНЗ також свідчить про якісний рівень освіти. Отже, лауреатів нобелівської премії серед українських науковців станом на сьогодні – нуль. Звичайно ж, є серед лауреатів українці за походженням. Фізик Георгій Харпак, останній нобелівський лауреат, пов’язаний із нашою країною, був відзначений премією 1992 року як громадянин Франції. Г. Харпак займався створенням детекторів елементарних часток. У Корнельському університеті нині працює почесний професор Роальд Гофман, який народився на Львівщині в Золочеві 1937 року, а 1981-го здобув Нобелівську премію в галузі хімії, будучи громадянином США. Українська земля народила ще кількох Нобелівських лауреатів, які, однак, у науці представляли інші держави. На думку українських науковців, поміж вітчизняних фізиків на Нобелівську премію може претендувати академік НАН України Ігор Янсон. У 1970-х він відкрив явище мікроконтактної спектроскопії, працюючи у Фізико-технічному інституті низьких температур ім. Б. І. Вєркіна в Харкові. Сьогодні 72-річний учений завідує відділом мікроконтактної спектроскопії

ФТІНТ. Його заступник, провідний науковий співробітник інституту, доктор фізико-математичних наук Юрій Найдюк розповідає, що, за неофіційною інформацією, у 1980-х роках І. Янсона висували на Нобелівську премію. За його словами, Ігор Янсон є одним із найвідоміших українських фізиків за кордоном [4]. Серед світових лідерів, за кількістю нобелівських лауреатів, є такі країни: США (236 лауреати, лише один Гарвард випустив їх 40) , Німеччина (90), Велика Британія (78), Франція (52), Швейцарія (17).

Принципова відмінність у підході студентів до навчання існує в українських та американських ВНЗ. Вказана відмінність – у ставленні до плагіатування. Плагіат в американських ВНЗ – річ неприпустима. Магістранти в США йдуть до університету, щоб здобути поглиблені знання та кваліфікацію, необхідні для подальшої успішної професійної діяльності. В українські ВНЗ потрапляє багато студентів, для яких знання – річ другорядна, головне – успішно пройти перевірку та оцінювання знань і отримати диплом.

Нами було проведено дослідження методами інтерв'ювання та спостереження у чотирьох навчальних групах із загальною кількістю 89 студентів. 46 із них – магістранти (2 навчальних групи), решта 43 – бакалавріат (2 навчальних групи). Питання, які ставилися студентам, а також спостереження, які проводились у рамках дослідження, стосувалися списування ними на заліках (екзаменах), а також допустимості плагіату при написанні досліджень та курсових робіт. Отже, результати нашого дослідження такі: близько 60 % (без врахування похибки) студентів бакалавріату та магістратури в чотирьох досліджуваних навчальних групах трьох українських ВНЗ списували на заліках (екзаменах). Відносно плагіатування при написанні курсових та дипломних робіт ситуація наступна: близько 56 % (теж без урахування похибки) студентів, залучених нами до дослідження, вважають нормальним явищем наявність плагіату в своїх роботах. Копіювання рефератів і статей із мережі Інтернет, списування на заліках та екзаменах, корупція у ВНЗ – такі знайомі для українських студентів, але такі незрозумілі для студентів у США, де за неспроможність навчатися студентів просто відраховують, і відсоток таких відрахувань у ВНЗ США дуже значний [5].

Розглянемо питання ***перспективності освіти магістрів***. Українські ІТ-спеціалісти є одними із найбільш затребуваних у світі, й цей факт є доказом великого потенціалу української освіти у цій галузі при входженні України на світовий ринок освіти та праці. Українські науковці, представники точних наук теж мають значні напрацювання при виході на західний рівень освіти та науки [3]. Маємо сьогодні високий рівень уваги західної гуманітарної науки до проблем вивчення історії, культури та інших складових наукового знання про Україну. В Українському науковому інституті Гарвардського університету (Ukrainian Research Institute, Harvard

University), як у дослідницькому інституті, займаються фундаментальними дослідженнями наших історії, мови, літератури, та інших сторін життя в Україні. Створений цей інститут ще 1973 року в Кембриджі (Массачусетс, США).

Отже, сьогодні українські вчені-гуманітарії мають широкі можливості бути представленими у західних наукових та освітніх колах за допомогою високоякісних, інтегрованих досліджень [3].

Щодо ***працевлаштування за спеціальністю***: українські магістри не так затребувані в Україні, як американські магістри в США. Особлива перевага отримання вищої освіти у Сполучених Штатах – стажування, можливості практики та працевлаштування, які є частиною навчання. У наш час у США недостатньо мати документ про закінчення університету і вважати це вагомою перевагою на ринку праці. Працедавець дуже уважно дивиться на наявність та якість такого досвіду. На ринку праці від претендентів чекають практичного розуміння ключових навичок, необхідних для успішної кар'єри.

Дуже важливою складовою роботи американських університетів є успішне працевлаштування випускників. На практиці це досягається за допомогою стажувань. Після завершення навчання в Америці можна залишитися на певний час та отримати досвід роботи. Коли ви одержуєте диплом, ви маєте право подати заявку на OPT – Optional Practical Training – практику, для проходження якої видається віза на 27 місяців, з якою ви можете працювати на будь-якій роботі в Америці залежно від вашої спеціальності. Якщо випускник добре вчився, йому дають можливість попрацювати в дуже добрій компанії. Особливим попитом користуються спеціальності з галузі STEM (science, technology, engineering, and mathematics). Окрім стажування OPT, яке студент проходить після завершення навчання, існує такий вид сумісного з навчанням стажування, як CPT – Curriculum Practical Training (3, 6, 12 місяців). Це також оплачуване стажування, як і OPT [13].

Доступність освіти. Американські ВНЗ характеризуються можливістю отримання численних видів стипендій, кількість яких обчислюється тисячами найменувань, чого не скажеш про українські стипендії для студентів. В Україні студенти державних ВНЗ III-IV рівня акредитації, які навчаються за освітньо-кваліфікаційним рівнем "бакалавр", "спеціаліст" або "магістр", одержують академічну стипендію у розмірі 730 грн. – 830 грн., залежно від середнього балу успішності (такий розмір стипендії встановлений з 1 січня 2014 року). Стипендії студентам підвищуються на 10%, 18%, 21% від розміру загальної академічної стипендії залежно від напрямку освіти, з пріоритетом педагогічних, фізико-математичних та деяких інших спеціальностей. Студентам, які за результатами семестрового контролю втратили право на призначення академічної стипендії, але мають право на соціальну стипендію, обов'язково

призначається соціальна стипендія, яка складає близько 100% академічної стипендії. Також у кожному університеті можуть додатково призначатись іменні або спеціальні стипендії. Порядок виплати та розмір таких стипендій регламентується окремими положеннями або договорами ВНЗ [6].

Для порівняння вартості навчання за магістерськими програмами у США та в Україні, а також щоб зіставити доступність такого навчання, розглянемо наступні дані. Навчання, помешкання й утримання в університетах США для магістрантів коштує близько 25000 доларів на рік, а в деяких університетах Ліги Плюща – до 100000 доларів на рік [8]. Так освіта магістра в Гарварді, з урахуванням проживання та інших витрат, обійдеться у 40-50 тис. доларів на рік). У США створена розгалужена і гнучка система допомоги тим студентам, хто старанністю і знаннями довів своє право на отримання вищої освіти (стипендії, гранти багатьох видів численних американських фондів, які фінансують навчання у США). Зазначимо, що середня заробітна платня в США – близько 3000 доларів [14]. Студенти можуть скористатися послугами банківського кредитування для навчання [7].

Вартість здобуття вищої освіти ступеню магістра в Україні варіативна: близько 5000 грн. на рік у МАУП, 6630 грн. на рік у ЖДУ ім. Франка (історія), 7500 грн. на рік у Києво-Могилянській Академії (історія) [10]. І це без урахування інших (близько 25000 грн. на рік) витрат, таких як житло, харчування, транспорт, одяг та інші потреби. Зазначимо, що середня зарплатня в Україні – близько 2500 грн., при мінімальній ставці на 2015 рік – 1218 грн. [11]. Тобто з урахуванням відсутності в Україні можливості для здібних студентів отримати додаткові стипендії й гранти, як у США, просте порівняння вартості й доступності навчання магістрантів в Україні і в США буде не на користь української вищої освіти.

Матеріально-технічна база ВНЗ. Фінансування українських університетів не відповідає вимогам сучасної вищої освіти. Рівень фінансування та утримання матеріально-технічної бази у ВНЗ США набагато вищий, в силу ряду об'єктивних причин. Скажімо, в багатьох університетах США річний бюджет є понад 40 млн. доларів [12], а річний бюджет Гарварду – «найбагатшого» університету США – 9 млрд. доларів [9]. При тому, що цей відомий університет включає в себе великий ряд ВНЗ, зазначена сума його бюджету – надзвичайно велика. А це і можливості придбання сучасного лабораторного обладнання, науково-дослідницькі програми, комп'ютеризація, ремонт та утримання приміщень, гарні та комфортабельні гуртожитки, гідна викладацька зарплатня. На жаль, українські ВНЗ не мають сьогодні достатнього фінансування для здійснення навчального процесу, що негативно позначається на якості нашої вищої освіти.

Студентське житло та побут в Україні та в США. Студентське житло в сучасній Україні побудоване та обладнане за часів СРСР, отже, це

житло ані високою якістю, ані високим рівнем комфортності та сучасним побутом не вирізняється. У деяких гуртожитках ремонт робився востаннє ще у радянські часи. У кімнатах – старі меблі в аварійному стані, на кухнях та у ванних кімнатах – часто несправна сантехніка. Окремо потрібно сказати про безпечність таких місць, як студентський гуртожиток та територія ВНЗ. Не так давно українські ЗМІ повідомляли про непоодинокі випадки пограбувань студентів на території КПІ в м. Києві.

Інша ситуація із студентськими кампусами ВНЗ США. Як приклад, візьмемо умови навчання студентів у ряді університетів Флориди. Перевагою навчання в цих університетах є якість життя у Флориді, яке не є дорогим. Жити у Флориді не дорожче, ніж у Києві. Університет Центральної Флориди (University Central Florida), http://www.fiu.edu/(Florida International University) пропонують дуже високу якість життя за дуже прийнятну ціну. Це чисті вулиці й рік сонячних днів із середньою температурою 22 градуси за Цельсієм. Студенти живуть у гуртожитках у центрі кампусу, які є квартирами, де є чотири кімнати. У двох кімнатах живуть американці, у двох – іноземні студенти. Умови побуту та проживання студентів – високої якості, що сприяє проведенню самостійних занять та дозволяє відпочити від навчальних навантажень. На території кампусу абсолютно безпечно й комфортно [13].

Зіставивши умови та особливості навчання за магістерськими програмами українських та американських магістрантів, ми приходимо до розуміння того факту, що українська вища освіта, і її складова – освіта магістерська, потребує докорінного реформування на кшталт американських чи західноєвропейських аналогів. У першій десятці університетів світу, за найавторитетнішими рейтингами, більша частина позицій за університетами із США – країни, дипломи якої є затребуваними у всьому світі. Очевидно, якщо шлях української вищої освіти буде окремим від найпередовішого світового науково-освітнього досвіду, то він буде безперспективним.

Список використаних джерел

1.Закон України «Про вищу освіту» // Відомості Верховної Ради (ВВР). – 2014. – № 37-38.

2. http://www.ednu.kiev.ua

3. Негативна селекція [Електронний ресурс]. – Режим доступу: www.zaxid.net

4. Нобелівський мораторій [Електронний ресурс] // Тиждень.ua. – 30 березня. – Режим доступу: tyzhden.ua/Publication/7387

5. История парня из Днепропетровска [Електронний ресурс]. – Режим доступу: www.fakty.ua

6. Студентські стипендії [Електронний ресурс]. – Режим доступу: www.uass.org.ua

7. http://www.ednu.kiev.ua/StudyAbroad/usa/edu_sys.htm

8. Магистратура в США [Електронний ресурс]. – Режим доступу: www.studymir.com
9. Об отличиях и приоритетах [Електронний ресурс] // Образование в стране и мире. – №1. – Режим доступу: http://www.ocm.perm.ru/stat/stat_2.htm
10. www.maup.com.ua
11. www.buhoblik.org.ua
12. www.inosmi.ru
13. Університети Флориди [Електронний ресурс]. – Режим доступу: www.osvita.ua
14. Сколько получают в США и в России чистими [Електронний ресурс]. – Режим доступу: www.spidell.livejournal.com
15. Почему стоит учиться в магистратуре США [Електронний ресурс]. – Режим доступу: www.unipage.net
16. Последипломное обучение в США. Получение степени магистра и доктора [Електронний ресурс]. – Режим доступу: www.vco-edusa.net

***Ілля Гавриловський**, магістрант історичного факультету;*
***І.І. Ярмошик**, доктор історичних наук, професор*
(Житомирський державний університет імені Івана Франка)

КУЛЬТУРНО-РЕЛІГІЙНА ДІЯЛЬНІСТЬ ПЕТРА КОНАШЕВИЧА-САГАЙДАЧНОГО

Важливим напрямком досліджень з історії України є вивчення та оцінка діяльності гетьманів, ватажків козацького війська, адже саме вони керували військовими формуваннями, і від них залежала (щоправда, не повністю від них, так як їхні повноваження часто були обмеженими) подальша доля українського населення та українських земель. Вони стояли на чолі козацького війська, єдиного оплоту і виразника інтересів українського населення.

Петро Конашевич-Сагайдачний – гетьман Війська Запорозького, видатний полководець і політичний діяч, меценат православних братств. Звитяги в морських та сухопутних походах козаків на чолі з Петром Конашевичем-Сагайдачним сприяли зростанню міжнародного авторитету українського козацтва. Але не лише військовою і дипломатичною майстерністю прославився видатний гетьман. Крім військового і політичного хисту, гетьман прославився ще й досить успішною меценатською діяльністю, а також тим, що все козацьке військо під керівництвом Сагайдачного стало на захист православ'я. Недарма гетьманування Петра Сагайдачного (з незначними перервами з 1616 по 1622 рр.) називають цілою епохою в історії українського козацтва. Саме цей аспект його діяльності ми і спробуємо висвітлити у даній статті.

Дослідити основні напрямки діяльності й здобутки гетьмана намагалося дослідити багато науковців. Так можна назвати Михайла Максимовича, Дмитра Яворницького, Михайла Грушевського, Петра Саса, Олену Апанович та ін.

Мета статті полягає у висвітленні діяльності Петра Конашевича-Сагайдачного, мецената і захисника української освіти, культури та православ'я.

Петро Конашевич-Сагайдачний «поставив зброю» на захист української культури, освіти і віри.

Острозька школа, де здобував освіту гетьман, була культурним та освітнім центром, де молодим вихованцям прищеплювалося розуміння значущості духовних цінностей свого народу. Вже пізніше він потрапив до Львівської братської школи, де зустрівся з Іовом Борецьким, і саме зв'язки з ним пізніше переросли у політичний союз, що відіграв вагому роль в українському релігійному і політичному житті.

Після Брестського собору 1596 р. Петро Сагайдачний зайняв позицію неприйняття унії. Усе подальше своє життя він боровся за офіційне утвердження православної віри, адже вважав, що козацтво і православна віра – єдині.

Гетьман брав активну участь в опозиційному русі українського міщанства, православного духовенства, частини української шляхти проти політики національно-релігійних утисків. З усім двадцятитисячним Військом Запорозьким вступив він до Київського (Богоявленського) братства, яке виступало проти політики шляхетської Польщі, відіграючи роль культурного та наукового центру України.

Маніфестаційний вступ усього війська до братства, яким запорожці продемонстрували солідарність із його програмою, а також те, що беруть його під свій захист, був виявом величезної політичної ваги, який сприяв популярності організації в широких народних масах, високо підніс авторитет братства, а водночас оберігав його від репресій. Хоча нову культурну інституцію було засновано без дозволу короля, проте ні польський уряд, ні коронний гетьман (він же київський воєвода) С. Жолкевський, ні католицьке й уніатське духовенство не наважувалися заборонити його, бо побоювалися козацтва, очолюваного Сагайдачним. Уніатські єпископи у своєму меморандумі папі до Риму скаржилися, що співробітництво між Київським братством і запорожцями на чолі з гетьманом Сагайдачним несе велику загрозу католицизму [1, с. 14].

Знову варто згадати про дружбу Сагайдачного з Іовом Борецьким, адже їхнє життя тепер вже було пов'язане з життям заснованої при братстві школи. Сагайдачний став її ктитором (опікуном), він допомагав їй матеріально. Іов Борецький став ректором школи. Київська школа досягла могутнього розвитку і перетворилася, згодом, у Києво-Могилянську академію, що протягом тривалого часу була єдиним вищим навчальним закладом у Східній Європі.

Петро Конашевич-Сагайдачний був ініціатором відновлення вищої ієрархії православної церкви, фактично втраченої після Берестейської унії, що ставило православну віру на українських і білоруських землях у

загрозливе становище. Ця акція здійснювалася спільними зусиллями Київського братства і запорозьких козаків, стосунки між якими стали особливо тісними після вступу всього Війська Запорозького до братства.

Саме завдяки цьому в 1620 р. стало можливим повернення православній церкві її ієрархів. Для цього було запрошено єрусалимського патріарха Феофана, коли той повертався з Московії. Сагайдачний з козаками перестрів його під московським кордоном, пообіцяв захист від арешту з боку польської влади. Патріарх з двома іншими єпископами висвятив нового київського митрополита (Іова Борецького) та кількох єпископів [2].

Та цей процес був не таким простим: відновленню ієрархії православної церкви на Україні передувала тривала дипломатична підготовка. Також не варто забувати, що козаки і православне духівництво діяли всупереч владі Речі Посполитої – Сагайдачний неабияк ризикував, ідучи на це. Та все ж козакам і духівництву вдалося домовитися щодо акту хіротонії – церковного таїнства зведення на ступінь священства.

15 серпня 1620 року в Києві остаточно визначили претендентів на єпископські кафедри, і восени розпочалося посвячення. Першим пройшов церковне таїнство хіротонії на Перемишльське єпископство ігумен київського Межигірського монастиря Ісая Копинський. Церемонія призначалася на пізню годину, щоб зайвий раз не привертати увагу польських властей та католицько-уніатських кіл міста. Місцем її проведення стала Богоявленська церква Києво-Братського монастиря. Коли до храму зайшла урочиста процесія, вся монастирська територія стала охоронятися озброєними запорожцями.

Літопис Густинського монастиря свідчить, що через три дні по цьому – в неділю 9 жовтня на київську і галицьку митрополію висвятився ігумен Михайлівського монастиря в Києві, ректор Київської братської школи Іов Борецький. Як наслідок, православна церква на Україні знову отримала свого вищого духовного зверхника. Трохи згодом було поновлено всі основні єпископські кафедри православної єпархії на українських землях [4].

Звичайно, відновлення ієрархії православної церкви в Україні польський уряд не визнав, проте до каральних дій не вдався. Так це хоч і викликало хвилю роздратування і погроз з боку католицько-клерикальних кіл Речі Посполитої, однак пов’язані з цим політичні пристрасті поступово витіснилися іншими подіями і до широких репресій справа не дійшла. Найголовнішою причиною цього була загроза великої кровопролитної війни з Османською імперією, яка на початку 20-х років XVII століття нависла над Польщею. Без допомоги козаків Річ Посполита не змогла б вистояти проти потужної турецько-татарської армії.

Варто згадати ще про деякі великі діяння гетьмана, які давно вже оспівали і його сучасники, й нащадки. Це – особлива опіка над Київським Богоявленським братством, про яке ми вже писали; пожертва у кілька тисяч

польських злотих на поновлення Богоявленського монастиря і на утримання братської школи, через що і називають його ктитором братського монастиря; побудова козацької церкви св. Василя на садибі нинішнього Флорівського монастиря. Не забув Сагайдачний і про свою задністровську батьківщину, заповівши півтори тисячі золотих червінців школі Львівського братства. Виявив він немалу турботу і про інші монастирі, церкви і школи; у своєму заповіті велів нажите ним майно (а став гетьман до кінця життя людиною небідною) віддати «...на науку і на навчання діток християнських при церкві Успіння Пречистої Богородиці, на виховання бакалаврів учених й на вічні літа задля пожитку їхнього офірував» [3].

Гетьман не тільки заповідав частину свого майна на Києво-Братський монастир, але й напередодні своєї смерті подарував напрестольний хрест із срібла і золота, оздоблений гірським кришталем до церкви Святого Богоявлення цього ж монастиря.

Отже, Петро Конашевич-Сагайдачний не лише був охоронцем української освіти, науки, православ'я, але й меценатом. Упродовж усього життя він допомагав освітнім та культурним центрам матеріально. За заповітом гетьман залишив майже все своє майно і гроші Київській, Львівській і Луцькій школам. У доброчинності Конашевич-Сагайдачний наслідував традицію, що вже якщо не склалася, то починала складатися. Але масштаби його пожертв були надзвичайно значними, як і сам він був надзвичайно значною постаттю нашої історії.

У 1627 році патріарх Феофан високо оцінив участь гетьмана Петра Сагайдачного у відновленні православної ієрархії та захисті Київської Церкви: «Справа була б неможливою без підтримки пана й гетьмана Петра Сагайдачного, дії якого в даній справі справедливо можна назвати подвигом рівним апостольському. Ця людина є щирий сповідник Православної віри, за яку віддав своє життя і після заспокоєння свого шанується на Русі як благовірний».

Петро Конашевич-Сагайдачний зробив надзвичайно важливий і потрібний крок – поставив зброю на охорону культури, освіти та православної віри. Таке поєднання зробило із козацької військової сили справді могутню і впливову політичну силу, а також притягальну й авторитетну опору для українського населення.

Список використаних джерел

1. Апанович О. М. Гетьмани України і кошові отамани Запорозької Січі / О. М. Апанович. – К.: Либідь, 1993. – 288 с.

2. Мицик Ю. А. Історія України / Ю. А. Мицик, О. Г. Бажан, В. С. Власов. – К.: Києво-Могилянська академія, 2008. – 591 с.

3. Пасічник М. С. Історія України: державницькі процеси, розвиток культури та політичні перспективи / М. С. Пасічник. – К.: Знання, 2006. – 735 с.

4. Сас П. М. Петро Конашевич-Сагайдачний [Електронний ресурс] / П. М. Сас. – Режим доступу: http://pravyteli.uaweb.org/lib/sahajdaczny_3.html

Тетяна Головченко, *магістрант ННІ педагогіки;*
Н. Г. Сидорчук*, доктор педагогічних наук, доцент*
(Житомирський державний університет імені Івана Франка)

З ІСТОРІЇ ПОЧАТКОВОЇ ОСВІТИ НА ПОДІЛЛІ (СЕРЕДИНА XIX – ПОЧАТОК XX СТОЛІТТЯ)

Початкова освіта є основою виховання людини, її подальшого розвитку. Тому історично-педагогічна наука приділяє багато уваги аналізу становлення та розвитку цієї ланки освіти.

У зазначеному контексті реформування освіти в наші дні співзвучне з процесами, які відбувалися в цій галузі у XIX – на початку XX століття, коли розвивалися різні типи навчальних закладів, упроваджувалися нові методи навчання, якісно обновлялись педагогічні кадри та система їх підготовки.

Проблеми початкової освіти розглядають у різних напрямах: особливості навчально-виховного процесу, аналіз діяльності різних типів навчальних закладів, характеристика підготовки педагогічних кадрів.

Цікавим напрямом дослідження у межах актуалізованої проблеми є вивчення особливостей початкової освіти різних регіонів України.

Метою статті є висвітлення особливостей становлення та розвитку початкової освіти на Поділлі у середині XIX – на початку XX століття.

Як зазначають Л. Анохіна, М. Вороліс, Л. Дровозюк, О. Кошолап, І. Сесак, на її розвиток впливав цілий ряд факторів. Розглянемо їх більш детально.

Насамперед, Поділля було аграрним краєм. Порівняно зі Сходом та Півднем України, де бурхливо розвивалися міста і промисловість, Поділля залишалося традиційно аграрним регіоном Російської імперії. Більшість населення тут була зайнята у сільському господарстві, а саме в кустарному виробництві та торгівлі. Міста були невеликими, промислове виробництво лише розвивалося. Більшість промислових підприємств були пристосовані до обслуговування сільськогосподарського виробництва [2, с.31]. Це зумовило низький рівень письменності населення краю, відсталість у розвитку шкільної мережі. Так, за даними Всеросійського перепису населення, 1897 року в Київській губернії письменне населення становило 18,1%, у Волинській — 17,2%, у Подільській – 15,5%. Ці показники були найнижчими серед губерній європейської частини Росії.

Царський уряд проводив тут свою освітню політику, насамперед, в інтересах російських поміщиків, а на школи для українського населення коштів майже не виділяв. Здебільшого, лише у поодиноких селах існували школи при церквах, де дяки навчали учнів грамоті.

У другій половині XIX ст. після відміни кріпосного права у сільській місцевості починається інтенсивне шкільне будівництво. З 1863 по 1869 р. у Подільському краї було відкрито 40 шкіл. Крім держави, школи відкривали

окремі поміщики. Вагомий внесок у шкільне будівництво зробили селяни. Вони на власні кошти будували й утримували шкільні приміщення, виплачували заробітну плату вчителям.

Народна початкова школа функціонувала на основі «Положення про початкові народні училища» від 1864 р та «Примірних програм». У цих документах було визначено мету початкової народної школи – « утвердження в народі релігійних і моральних понять та поширення початкових корисних відомостей». Визнавалася державна необхідність початкових народних шкіл, встановлювалася система їх організації та керівництва ними.

На Поділлі до системи початкової освіти належали такі типи народних шкіл: міністерські, земські, церковнопарафіяльні та школи грамоти. Вони поділялися на однокласні (3 роки навчання) та двокласні (5 років навчання). Викладалися такі предмети: Закон Божий, арифметика, російська і церковнослов'янська граматика, церковні співи. До середини XIX ст. основним типом початкових навчальних закладів, що функціонували на території Поділля, були церковнопарафіяльні школи, які перебували під опікою та контролем церковного відомства [1, с.24].

Приміщення, у яких відкривали школи, часто були у занедбаному стані, потребували капітального ремонту. Точної суми на утримання будинків, опалення, освітлення, обслуговуючий персонал не виділялося. Школи отримували залишки від семінарських коштів, приблизно декілька десятків карбованців [4, с.52].

Зміст освіти у початкових народних школах був обмеженим і не відповідав потребам суспільства й особистості. Тому прогресивна педагогічна громадськість боролася за реформу народної школи, розширення, поглиблення змісту освіти у ній. Учителі збагачували свої уроки цікавою для дітей інформацією, розширювали світогляд учнів завдяки пояснювальному читанню, навчанню дітей за підручниками В. Бунакова, Т. Лубенця, К. Ушинського, проведенню екскурсій, дитячих ранків, читанню художньої та науково-популярної літератури.

На поч. XX ст. постало питання про запровадження всезагального початкового навчання. З цією метою земства Поділля збільшили витрати на освіту, в багатьох селах відкрили земські школи.

У Подільському краї працювали такі відомі педагоги, як Т. Лубенець, М. Тулов. Вони були авторами підручників для початкової школи, поширювали ідеї розвивального навчання, народності виховання, демократизації та гуманізації освіти [3, с.35].

Для підготовки учителів у Вінниці у 1907 р. було відкрито учительську семінарію, яку очолював статський радник В. М. Осташков — випускник Київського університету Святого Володимира. У 1912 р. був відкритий учительський інститут, у повітових центрах функціонували педагогічні курси. Відомо, що саме вчительська семінарія вважалася

повноправним педагогічним навчальним закладом для початкової народної школи. Вона давала своїм вихованцям загальноосвітню, педагогічну і методичну підготовку. При семінарії діяла початкова школа, в якій проводилися практичні заняття і проходила педагогічна практика.

На початку ХХ ст. народна освіта на Поділлі розвивалася швидкими темпами. У всіх великих селах були відкриті школи, у яких дітей навчали учителі, які мали належну педагогічну освіту. У двокласних школах було запроваджено природознавство та російську історію, а за наявності коштів – ручну працю та гімнастику.

Отже, на становлення та розвиток початкової освіти в Подільському краї вплинули такі основні фактори: по-перше – економічна відсталість від інших центрів Російської імперії, яка була зумовлена неосвіченістю простого робочого населення; по-друге – відміна кріпосного права, що несла за собою дозвіл на освіту для всього населення. Незважаючи на всі труднощі, які виникали на шляху становлення та розвитку початкової освіти, на початку ХХ століття вдалося закласти основи народної освіти, виробити методику навчання.

Список використаних джерел

1. Анохіна Л.С. З історії освіти у м. Вінниці (ІІ пол. ХІХ – поч. ХХ ст.) / Анохіна Л.С. // Подільська старовина: зб. наук. праць. Ювілейний випуск до 80-річчя з дня заснування музею. – Вінниця, 1998. – С. 104.

2. Воловик В. Соціально-економічне становище Поділля наприкінці ХІХ – початку ХХ століття / Воловик В. // Наукові записки ВДПУ ім. М.Коцюбинського. – Серія “Історія”. – Вінниця, 2000. – Випуск ІІІ. – С. 31-34.

3. Дровозюк Л. М. Земства і народна школа на Правобережній Україні у 1904-1920 рр. / Лідія Миколаївна Дровозюк. – Вінниця, 1997. – С. 48.

4. Начальное народное образование в Подольской губернии. 1908/1909 учебный год. – К.-Под., 1910. – 295 с.

Данилюк Юлія, *магістрант історичного факультету*
(Житомирський державний університет імені Івана Франка)

ПОСТАТЬ ПЕТРА ДОРОШЕНКА В УКРАЇНСЬКІЙ ІСТОРІОГРАФІЇ XVIII – ПЕРШОЇ ПОЛОВИНИ XIX СТ.

Постать правобережного гетьмана доби Руїни Петра Дорошенка в українській історіографії завжди викликала науковий інтерес. Це пов’язано з масштабністю особи гетьмана, з тим місцем, яке він посідав у історії України в один із її найскладніших періодів. Петро Дорошенко, без сумніву, був видатною, непересічною особистістю, його вчинки викликали суперечливі оцінки.

Означена проблема у загальному вигляді висвітлювалася у вітчизняній історіографії. Це питання певною мірою розглядали М.Костомаров [5],

М.Грушевський [2]. Більшу увагу йому приділяв автор великого комплексного дослідження постаті та діяльності гетьмана Д.Дорошенко [3, с.641–648]. Серед сучасних істориків, які висвітлюють постать гетьмана Петра Дорошенка у своїх працях, необхідно відзначити В.Смолія, В.Степанкова [11], Т.Чухліба [12]. У своїх дослідженнях вони певною мірою торкаються й означеної проблеми. Так Ю.Пінчук присвятив статтю аналізу студії М.Костомарова «Гетьманство Самойловича», де він детально розглядав проблему висвітлення постаті Петра Дорошенка видатним українським істориком [8]. Особливо необхідно відзначити останню працю В.Смолія та В.Степанкова «Петро Дорошенко. Політичний портрет» [11], де автори широко розглядають проблему характеристики постаті Петра Дорошенка у працях українських та російських істориків XVIII – першої половини XIX ст.

Мета статті полягає у здійсненні історіографічного аналізу поглядів українських істориків XVIII – першої половини XIX ст. щодо характеристики постаті Петра Дорошенка.

Українські історики XVIII – першої половини XIX ст. характеризували постать гетьмана і його вчинки негативно. П.Симоновський називав його «вероломным и безсовестным славолюбцем», «сумазбродним Украины розорителем», звинувачував у розподілі України на дві частини, тому що на початку гетьманства підкорився польському королю [10]. За словами Г.Міллера, Петро Дорошенко «выпросилъ себе защищеніе Турецкаго Султана, чемъ много бедствъ причинилъ какъ Польше, такъ и Россіи» [7]; вчинки гетьмана він характеризував як «безпутства и беды народныя», які той вчиняв задля особистої вигоди [7].

На противагу П.Симоновському та Г.Міллеру, О.Рігельман щодо початку гетьманства Петра Дорошенкадотримувався досить нейтральних характеристик, хоча й називав його хитрим та лукавим. Він зазначав, що Петро Дорошенко хитрістю підбурював І.Брюховецького проти Москви, хитрістю вводив козаків у оману, щоб піддатися Туреччині, був хитрим та дволиким у відносинах із польським та московським державцями [9, с.385, 386, 400].

На думку О.Рігельмана, Петро Дорошенко не мав популярності серед українського народу, влада його трималася лише на найманцях і татарах, які спустошували українські села та брали ясир. Тому історик характеризував справи гетьмана як «противные всей Малой России» [9, с.433]. Цим він пояснював факт відходу багатьох мешканців Правобережжя за Дніпро, а також те, що наприкінці гетьманства Петро Дорошенко залишився «с одною своею, оставшейся при нем, безпутною пехотою, состоящей только из полутора тысяч, которую снабжал по нужде денежным жалованьем и провиантом, собираемым с тех городов, кои еще ему присудны были» [9, с.436].

Автор «Історії Русів» висловлювався щодо гетьмана ще більш зневажливо та недоброзичливо. Перш за все, він не визнавав Петра Дорошенка за легітимного гетьмана, називав самозванцем, що обрав собі якусь «несамовиту протекцію» [4, с.233] (хоча і визнавав, що він був одностайно обраний козаками як «обох боків Дніпра Малоросійський Гетьман» [4, с.230]). Автор не надавав ніякої можливості роздивитися у вчинках Петра Дорошенка хоча б крихту патріотизму та служіння Батьківщині. У прагненні до об'єднання України автор вбачав лише корисливі мотиви, задуми гетьмана називав марними та шкідливими, а його самого – «злочинець та виродок роду людського, обманець та брехун» [4, с.231, 232]. За його словами, «гетьманство Дорошенкове і воїнство його не що інше було, як велика розбишацька ватага» [4, с.235]. З цього висловлювання проглядає зневага та загалом несприяття автором Петра Дорошенка як політичного діяча, а його справ – як історичних подій. Причиною цьому є, цілком зрозуміло, союз гетьмана з Портою.

Петрові Дорошенкові автор «Історії Русів» протиставляв Д.Многогрішного та І.Самойловича, які саме і були законними гетьманами, тому що служили московському царю, який, на думку автора, був єдиним монархом, котрому міг служити український гетьман [4, с.237].

Д.Бантиш–Каменський надавав Петрові Дорошенкові суперечливої характеристики. З одного боку, історик стверджував, що гетьман «искал независимости, а не подданства, был раздражён притеснениями поляков. Тукальский поддерживал его в сем намерении, вступаясь за веру» [1, с.266]. З іншого боку, він вважав, що Петро Дорошенко став гетьманом «для гибели Украйны и вреда России» [1, с.257]. Взагалі історик розглядав постать гетьмана Правобережної України під кутом зору користі для Російської держави.

Засуджуючи Петра Дорошенка як ворога Російської корони, історик проте висвітлював його сильним, мужнім, цілеспрямованим правителем, називаючи зухвалим, заповзятливим, хитрим, честолюбним, діяльним вождем, вправним у військовій науці [1, с.257, 270, 285].

Але такі характеристики Петро Дорошенко отримував від автора тільки до прийняття турецької протекції. Цей крок Д.Бантиш–Каменський піддавав різкому засудженню, називаючи гетьмана владолюбним, підступним, віроломним, порушником загального спокою [1, с.290, 297, 302].

Історик вважав, що це дало можливість гетьманові оточити себе азійськими розкошами, і так описує події походу султана йому на допомогу в 1674 р. : «Он не только не оказывал тогда никакого сострадания к несчастным своим соотечественникам, но вместе с Татарами продолжал терзать их и в то время, как пресыщенный убийствами повелитель Музульман возвратился в свою столицу» [1, с.297].

М.Маркевич, як і Д.Бантиш–Каменський, надавав досить суперечливу характеристику особистості Петра Дорошенка. Історик вважав, що гетьман був «хитрый, умный, буйный, властолюбивый; он не щадил ни родины, ни веры Христианской, для корысти и власти над Украйной. Она его любила, как полководца храброго и дальновидного, и возненавидела, когда на знаменах его явилась луна. Гордость его была невероятна…» [6, с.397].

За найбільший злочин гетьмана історик вважав турецьку протекцію: «Он много сделал зла Малороссии; кроме кровопролитий, междоусобий, которых он был началом, – он был опытным путеводителем Султана Турецкого в земле родной и единоверной…». «Московщину», за свідченням М.Маркевича, Петро Дорошенко «ненавидел». Надалі історик робив висновок, що «по крайней мере этот злодей действовал открыто, был страшен врагам и друзьям» [6, с.397, 398].

Таким чином, розглянувши висвітлення постаті гетьмана Петра Дорошенка в історіографії XVIII – першої половини XIX ст., можна дійти висновків щодо того, що ставлення до Петра Дорошенка змінюється відповідно до подій його гетьманства. Якщо спочатку практично всі історики віддавали належне його розуму, впливовості, організаційним здібностям, чи хоча б нейтрально викладали події, то під кінець піддавали гетьмана нищівним характеристикам через союз із Туреччиною. Все ж таки Петро Дорошенко поставав як видатний діяч своєї епохи, непересічна людина, навіть якщо і з негативними оцінками.

Список використаних джерел

1. Бантыш–Каменский Д. История Малой России от водворения славян в сей земле до уничтожения гетьманства / Д.Бантыш–Каменский. – К.: Час, 1993.
2. Грушевський М.С. Ілюстрована історія України з додатками та доповненнями / М.С. Грушевський / Укладачі Й.Й. Брояк, В.Ф. Верстюк. –Донецьк: ТОВ ВКФ «БАО», 2008.
3. Дорошенко Д. Гетьман Петро Дорошенко. Огляд його життя і політичної діяльності / Д.Дорошенко. – Нью–Йорк: Укр. Вільна Академія Наук у США, 1985.
4. Історія Русів / пер. І.Драча; [передм. В.Шевчука; прим. Я.Дзири, І.Дзири; іл. О.Штанька]. – К.: Веселка, 2003.
5. Костомаров М.І. Наступники Богдана Хмельницького / М.І. Костомаров // Галерея портретів: Біогр. нариси / упоряд. і передм. В.О. Замлинського. – К.: Веселка, 1993. – С.163–190.
6. Маркевич М. Історія Малоросії / М.Маркевич / Відп. ред. і авт. передм. Ю.С. Шемшученко; примітки О.В. Кресіна. – К.: «Концерн «Видавничий дім «ІнЮре», 2003.
7. Міллер Г. Историческія сочиненія о Малороссіи и малоросіянах. [Електронний ресурс] / Г. Міллер. – Режим доступу: http: //litopys.org.ua /samovyd /sam.htm
8. Пінчук Ю. Аналіз студії М.Костомарова «Гетьманство Самойловича» в аспекті впливу на розвиток національного самоусвідомлення [Електронний ресурс] / Ю. Пінчук. – Режим доступу: http://www.history.org.ua/JournALL/graf/19/10.pdf

9. Рігельман О. Літописна оповідь про Малу Росію та її народ і козаків узагалі / О.Рігельман / вст. ст., упоряд. та примітки П.М. Саса, В.О. Щербака. – К., 1994.

10. Симоновський П. Краткое описание о козацком малороссийском народе и о военных его делах [Електронний ресурс] / П. Симоновський. – Режим доступу: http://litopys.org.ua/symon/sym.htm

11. Смолій В. Петро Дорошенко. Політичний портрет / В.Смолій, В.Степанков. – К.: Темпора, 2011.

12. Чухліб Т. Гетьмани і монархи. Українська держава в міжнародних відносинах 1648–1714 рр. / Т.Чухліб. – К.: Арістей, 2005.

Леся Дворецька, *магістрант історичного факультету;*
І.І.Ярмошик*, доктор історичних наук, професор*
(Житомирський державний університет імені Івана Франка)

ДЕРЖАВНИЦЬКИЙ НАПРЯМ В УКРАЇНСЬКІЙ ІСТОРІОГРАФІЇ

Розбудова світлого майбутнього держави нерозривно пов’язана з оцінкою та переосмисленням минулого. Не обійтися тут без узагальнення досвіду державотворення попередніх поколінь. У такому випадку варто звернутися до державницького напряму в українській історіографії, представники якого розглядали головним рушієм історичного процесу державу, а тому зосереджували основну увагу на дослідженні історії державності.

Важливі проблеми історіографії української державності й державницького напряму порушили М.Брайчевський, В.Ващенко, Л.Винар, С.Водотика, І.Гирич, Я.Грицак, Я.Ісаєвич, Я.Калакура, В.Капелюшний, І.Колесник, А.Коцур, В.Масненко, Я.Пеленський, Ю.Пінчук, В.Потульницький, О.Пріцак, П.Радько, В.Смолій, О.Удод, Я.Дашкевич та інші. Низка праць належить О.Ясю, який упродовж багатьох років плідно досліджує ці проблеми.

Мета статті полягає у розкритті особливостей державницького напряму в українській історіографії, а також з’ясуванні значення творчої спадщини його представників.

Серед провідних течій в українській історичній науці чільне місце займає державницький напрям, прихильники якого, вважаючи головним рушієм історичного процесу державу, зосереджують основну увагу на дослідженні історії державності. До чільних представників державницького напряму української історіографії зазвичай відносять Д.Дорошенка, В.Липинського, С.Томашівського, І.Крип’якевича, І.Кревецького, О.Оглоблина, Н.Полонську-Василенко та інших [5, с.20].

Сучасні українські дослідники не мають одностайності щодо ролі видатного науковця М.Грушевського в історіографічному процесі на тлі загального розвитку суспільної думки. За ним закріпилася приналежність тільки до народницького напряму. Між тим, саме М. Грушевський, як

визнаний лідер української історіографії, засновник наукової історичної школи у Львові, сприяв формуванню цілої низки фахівців з історії державності України, а своїми працями зробив особистий внесок у дослідження цієї проблеми, і, таким чином, дав підстави вважати його безпосередньо причетним до державницького напряму. На цю сторону історіософії М. Грушевського вказав Я. Дашкевич, ув'язавши з його іменем зародження національно-державницького напряму в українській історіографії. Натомість історики В.Потульницький та І.Гирич вважають В.Липинського основоположником державницького напряму в українській історіографії. Так, на думку І.Гирича, період існування державницької школи в чистому вигляді – це, власне, післяреволюційний період життя і діяльності В.Липинського (1920-1931 років). Для Я.Дашкевича В.Липинський є представником групи «пізніших державників», що сформувалася після поразки національно-визвольних змагань1917-1920 років. На думку цього вченого, засновником національно-державницької течії в українській історичній науці все-таки слід вважати М.Грушевського, хоча більшість істориків стоїть на позиції, що М.Грушевський є представником народницького історіографічного напряму. В.Липинський же представляє окрему своєрідну методологічну течію державницької школи. Подібної позиції дотримується й історик В.Масненко, для якого В.Липинський є представником консервативно-елітарної течії державницької школи [3, с.19].

Основними факторами виникнення державницького напряму української історіографії, з одного боку, виступають утворення та занепад самостійної Української держави у 1917-1921 роках, з іншого – перегляд ролі панівних шарів в українському суспільстві. Інші дослідники вважають, що немалу роль відіграли такі причини: інтелектуальна та духовна криза 1920-х років після Першої світової війни, суспільно-політичні та наукові здобутки західноєвропейської думки початку XX століття, а також ідеї, що розвивали українські історики-народники, зокрема ідеї самостійності та безперервності українського історичного процесу.

На розвиток державницького напряму в українській історіографії великий вплив також мали українська національно-державницька ідея, історія багатовікової боротьби українського народу за волю і національну державність, а також історіософія з школами Л. Ранке, Ф. Савіньї та потужна державницька течія російської історіографії. І все ж рубіжне значення для утвердження державницького напрямку в нашій історіографії мала Українська революція 1917-1920 років, головним підсумком якої було відновлення національної державності, що, в свою чергу, дало поштовх створенню нових праць з історії українського народу, з історії державності України, формуванню історичної свідомості [2, с.25].

Говорячи про сам процес створення державницької школи, Іван Крип'якевич, як представник даного напряму в українській історіографії,

заявляв про те, що відбувся своєрідний розкол в історіографії й виокремився інший критичний потік історичних досліджень. Він змінив цінності й підняв значення держави для формування національного життя. Ця школа намагається звільнитися від упереджень, повернутися до розгляду слабких сторін утворення держави в минулому і відшукати пояснення еволюції національного життя в його піднесенні на вищий рівень.

У 1924 році вийшов своєрідний маніфест державницької школи, який створив Іван Кревецький у вигляді великої рецензії на «Українську історію» Степана Томашівського та на «Україну на переломі 1657-1659 років» В'ячеслава Липинського.

Даючи пояснення генези державницької школи, її представники наголошували на тому, що молодше покоління істориків перенесло осередок своїх інтересів на історію держави. Цей зворот почався вже тоді, як український народ став перетворюватися в модерну націю з ідеалом власної державності. Історіографія по-іншому стала розглядати державу в минулому. Представники даного напряму наголошували про те, що держава – це пробний камінь, на якому нація виказує свою зрілість, культуру, індивідуальність. Держава – це найвищий етап розвитку нації, без держави нема нації. Через це історіографія робить переоцінку поглядів на історію України [5, с.18].

Характерним для українських істориків-державників є пріоритетність дослідження «державницьких періодів» української історії, наприклад, княжа доба, епоха України-Гетьманщини, українська революція 1917—1921 років, контрастне висвітлення та контроверсійна інтерпретація впливу різних історичних чинників (таких як географічний, політичний, етно- та соціокультурний, психологічний, геополітичний) на процес виникнення, функціонування та руйнації державних організацій, західноєвропейська культурно-історична орієнтація, адаптування до українських потреб інтелектуальних здобутків європейської думки, особлива увага до теми ролі національної еліти та визначної особистості в історії державного будівництва.

Відзначаючи позитивні сторони державницької школи, все ж таки, необхідно пам'ятати й про те, що не досить чітко визначено, як слід відносно бездержавних періодів у історії України та самого бездержавного народу. Державницька школа відповіді на це питання не дала. Може, все ж таки, треба вважати, що такі великі історичні категорії, як народ, нація, держава, феодалізм, капіталізм, які часто протиставляють, насправді доповнюють одна одну, перетворюючись у фундамент для виникнення нових великих історичних категорій.

Та й самі історики-державники не зуміли до кінця в теоретичному плані вирішити питання про співвідношення держави і нації. Якщо В.Липинський доводив, що націю творить держава, то Д.Донцов твердив, що держава виникла як наслідок діяльності нації. Натомість І.Крип'якевич

користувався неясним формулюванням держави як найвищого етапу розвитку нації [4, с.145].

Можна сказати, що державний напрям в українській історіографії являв собою реакцію тогочасної української історичної думки на потребу українства в реконструкції власного минулого, і був, по суті, різновидом наукової рефлексії, що фіксувала взаємовідносини між тодішньою реальністю та минувшиною. Окремі сучасні дослідники вказують на розмитість меж між народницьким і державницьким напрямами в українській історичній науці першої третини XX століття, підкреслюючи абстрактність змістовного наповнення поняття «державницький напрям» [1, с.35].

Таким чином, як бачимо, державницький напрям в українській історіографії дає можливість по-новому переосмислити хід нашого минулого, дослідити ще не до кінця відкриті сторінки історії. Крім того, саме дана історіографічна школа дала нам таких талановитих істориків, як М.Кордуба, С.Томашівський та І.Крип'якевич, що сприяли розвитку української історії як науки в цілому .

Список використаних джерел

1. Гирич І. «Народництво» та «державництво» в українській історіографії / І.Гирич // Молода нація. – 2000. – №4. – С.34-41.
2. Дашкевич Я. Іван Крип`якевич – історик консервативно-державницької школи / Я. Дашкевич // Воля і Батьківщина. – 2000. – № 1 (15/31). – С.24-30.
3. Лєбєдєва Ю.О. Державницький напрям української історіографії 1920-1930-х років: дис. … кандидата іст. наук: 07.00.06 / Лєбєдєва Юлія Олександрівна. – Київ, 2008. – 196 с.
4. Передій І. Липинський: еволюція державницького підходу до історичного аналізу в процесі формування політологічних поглядів / І.Передій, Н.Кочерга // Видання ЧДУ імені Петра Могили. – 2007. – Вип.56. – С.142-148.
5. Ясь О. Державницький напрям української історіографії та його інтелектуальна спадщина / О.Ясь // Історіографічні дослідження в Україні. – 1999. – Вип.7. – С.17-23.

Богдан Думанський, *магістрант історичного факультету;*
І. І. Ярмошик*, доктор історичних наук, професор*
(Житомирський державний університет імені Івана Франка)

ОСНОВНІ СЮЖЕТИ ТА ЛЕГЕНДИ РИМСЬКИХ ДЕНАРІЇВ

Римська монетна система, основою якої упродовж багатьох століть був денарій, представляє величезний інтерес для дослідників античності. Денарії є важливими матеріальними пам'ятками та джерелами дослідження історії, які дають уявлення про економічний розвиток Римської імперії, провінцій та навіть сусідніх варварських племен. Зображення та написи («сюжети» та «легенди») на денаріях дають нам уявлення про політичне життя Римської держави, ідеологію (адже денарій був важливим засобом

пропаганди офіційної політики імперії), еволюцію релігійних вірувань римлян.

Мета статті полягає в описі основних зображень та легенд на римських денаріях, розкритті ролі та значення денаріїв як історичної пам'ятки, за якою можна відтворити різні віхи життя Римської імперії.

В імператорську епоху єдиним типу лицьової сторони (аверсу) денарія був портрет імператора, за якого він випускався. З реверсами ситуація складалася складніше та водночас цікавіше. Починаючи ще з часів Республіки, монета стає ефективним інструментом політичної пропаганди. Це було зумовлено тим, що монети були дуже широко розповсюджені по всій імперії та навіть за її межами. Тому політичні діячі, які самостійно вели карбування денаріїв, а згодом й імператори, активно використовують денарій як засіб пропаганди офіційної політики Риму. Роль монети у Римі полягала у тому, щоб пропагувати популярність емітента, а згодом і держави.

Із найбільш важливих напрямків офіційної пропаганди, які знайшли вираження на денаріях, можна виділити такі:

- пропаганда успіхів зовнішньої політики і союзу імператора з армією – знаходила місце у тріумфальних випусках, легіонних денаріях, випусках денаріїв, які прославляли воєнну діяльність імператора (прибуття до театру воєнних дій або тріумфальне повернення з нього, сцени виступів перед військом, участь у походах та завоюваннях);

- пропаганда у сфері релігії – велася у типах денаріїв, які відображали культ імператора і членів його сім'ї, на монетах із зображенням богів та їх атрибутів, храмів та вівтарів, культових сцен. Дані зображення супроводжувалися лозунгами, які возвеличували різні компоненти офіційної ідеології;

- пропаганда у сфері культури – велася у типах, на яких зображувався розквіт культурного життя Імперії, який асоціювався з правлінням того чи іншого імператора. Ряд типів відображає бурну архітектурну діяльність імператорів – храми, вівтарі, громадські будівлі. На багатьох денаріях фігурують чудові приклади римського мистецтва, сцени святкувань [1, с. 11].

Монети з воєнними сюжетами діляться, в свою чергу, на багато типів. Це і монети з сюжетами підкорення різних держав і провінцій, на яких зображуються трофеї або богиня Вікторія на щиті; й легіонні денарії, які містять у легенді назву свого легіону; це і монети з зображеннями воєнних богів і богів-покровителів воєнної справи. Так, наприклад, дуже розвиненим і масовим був випуск легіонних денаріїв Марком Антонієм.

Цікавими для дослідження є монети з зображенням імператора та його сім'ї. Для прикладу, це монети Септимія Севера з головами імператора та його сім'ї на реверсі, що вказують на династійність правлячої верхівки і процвітання імперії [2].

Величезного значення набула релігійна політика римських імператорів. Релігійна символіка – Юпітер з орлом, Юнона зі скіпетром та павичем, Нептун, Аполлон з луком, Марс з трофеями, Меркурій з кадуцеєм, Геркулес з дубиною та левовою шкурою, Янус, Мінерва, Венера, Веста та багато інших богів – була невід'ємною частиною зображень реверсів денаріїв у будь-який період Імперії. Геркулес набув найбільшого поширення на денаріях у часи правління Коммода, який сам часто зображувався в образі Геракла у левовій шкурі. Не тільки Коммод полюбляв зображувати себе в образі бога. Так Август зображував себе у вигляді Аполлона, Калігула зображував своїх сестер у вигляді Конкордії та Фортуни, Нерон карбувався на аверсах денаріїв у виді Геліоса, Максимін Геркулій на монетах ставав Геркулесом. Ці монети дають нам широке уявлення про імператорський культ у Римі [3].

Окремим типом денаріїв являються консекраційні (від лат. consecratio), які карбувалися з приводу зачислення до богів померлих імператорів або членів їхньої родини. Смерть імператора зображується на реверсі денарія вознесінням на небо імператора на орлі, імператриці на павлині, зображенням вівтаря, похоронної процесії у вигляді квадриги, храмом імператора. Усі ці типи денаріїв містять у легенді напис «Consecratio». Денарії, випущені кожним новим імператором у честь зачислення до богів свого попередника, були свого роду династичними маніфестами. Одночасно вони продовжували пропагувати політику держави у сфері релігії й прагнення римських імператорів до створення монотеїстичного культу імператора і його сім'ї [3, с. 134].

Спроби імператорів збільшити свою популярність бурною архітектурною діяльністю, святкуванням торжеств відобразились у появі ряду нових типів денаріїв. Так, розквіт культури при Флавіях ознаменувався появою нового типу реверса денарія – Пегаса з розправленими крилами. Тип Пегаса фігурує при карбуванні денаріїв Веспасіана, згодом Доміціана. Веспасіан надавав великого значення культурним заходам, відновив Рим після громадянської війни, побудував храми багатьох божеств, Форум, Храм Миру з багатьма шедеврами скульптури і мистецтва. Був побудований і Колізей. Усе це знайшло своє відображення на денаріях Веспасіана.

Особливим типом денаріїв є денарії з зображеннями на реверсі пам'яток архітектури. Не дивлячись на мініатюрність зображень, всі вони були зроблені надзвичайно точно та дають нам уявлення навіть про ті архітектурні пам'ятки, які не дійшли до наших часів. Так на монетах династії Юліїв Клавдіїв зображувалися храми Конкордії, Діани Ефеської, Януса, Юпітера Капітолійського та Олімпійського, Марса, Роми і Августа, Вести, храми Божественного Юлія, Божественного Августа, Клавдії та багато інших.

За Нерона великого розповсюдження набув тип денаріїв із храмом Вести. Він мав невеликі розміри, круглу форму, шість колон і знаходився на подіумі з чотирьох сходинок. У центрі храму знаходилася статуя сидячої Вести, яка тримала в руках скіпетр. На денарії містилась легенда – VESTA. Місцезнаходження храму точно не відоме – можливо, він знаходився на Форумі, а згодом був знищений варварами. Денарії Нерона є цінною пам'яткою існування цього храму [5, с. 322].

Цікавим є різноманіття денаріїв за імператора Траяна. Прикладом відображення на денаріях архітектурних досягнень імператора служить денарій з реверсом «Колона Траяна». Ця колона була споруджена на Форумі Траяна в Римі архітектором Аполлодором у 113 р. на честь перемоги Траяна і його війська над даками.

Після дослідження основних типів реверсів варто звернути окрему увагу і на напис легенд (напис по колу на аверсі та реверсі) на денаріях. Рим був величезною могутньою державою. Поширення латинської мови і єдиної політичної влади на великій території сприяло створенню більш-менш стійких типів написів і появі певних формул, які можна було писати у скороченій формі. Для того щоб класифікувати і визначити римський імперський денарій, необхідно прочитати його легенду й отримати з неї максимальну кількість даних, таких як ім'я імператора/імператриці, а також посади і титули, котрі вони мали.

Існують такі основні скорочення державних посад і титулів імператорів:

AVG (AVGVSTVS) – від лат. «возвеличений».

C, CAE, CAES (CAESAR) – від лат. «Цезар». Ім'я Цезар носили більшість імператорів римської держави.

COS, C, CONS, CO (CONSVL) – консул.

DV, DIV, DIVO (DIVVS) – «Божественний» титул, який отримував після смерті імператор.

GERM (Germanicvs), DAC (Dacicvs), AFR (Africanvs), ARAB (Arabicvs), ARM (Armeniacvs), BRIT (Britannicvs), SARM (Sarmathicvs) – титули, які отримували імператори після завоювання певної провінції, регіону.

P (PIVS) – «Благочестивий», титул багатьох імператорів починаючи з Антоніна Пія.

PONT MAX, P M (PONTIFEX MAXIMVS) – Великий понтифік, верховний жрець, глава колегії понтифіків [4].

Отже, денарії – це джерело безлічі зображень богів, архітектурних споруд, культових предметів, воєнних досягнень на реверсах. Тяжко переоцінити значення денарія як пам'ятки історії культури, за зображенням на яких можна відстежити історію всього Риму, кожного імператора та особливості його політики окремо. Ми розглянули тільки найцікавіші, на

нашу думку, сюжети реверсів, так як охопити всі зображення неможливо через їх величезну кількість.

Список використаних джерел

1. Абрамзон М. Г. Монеты как средство пропаганды официальной политики Римской империи / М. Г. Абрамзон. – М.: РАН, 1995. – 656 с.
2. Егоров А. Б. Проблемы титулатуры римских императоров / А. Б. Егоров // ВДИ. – 1988. – № 2. – С. 161 – 173.
3. Кастан К. Римские императорские монеты / К. Кастан, К. Фустер. – Мадрид-Барселона, 1996. – 430 с.
4. Латыш В. Девизы и лозунги на монетах Римской империи [Електронний ресурс] / В.Латыш. – Режим доступа: http://www.coins.msk.ru/articles/12/134/
5. Машкин Н. А. История древнего Рима / Н. А. Машкин. – М.: Высшая школа, 2006. – 751 с.

***Леся Колеснік**, студентка ІІІ курсу природничого факультету;*
***Н. М. Мирончук,** кандидат педагогічних наук, доцент*
(Житомирський державний університет імені Івана Франка

ПРОСВІТНИЦЬКА ДІЯЛЬНІСТЬ Х. Д. АЛЧЕВСЬКОЇ

Майже шість десятиліть свого життя Христина Данилівна Алчевська присвятила справі народної освіти: від учительки до керівника недільної школи та віце-президента Міжнародної ліги освіти, від автора першого науково-практичного дослідження проблеми сприймання і розуміння народом класичних творів до керівника великих творчих колективів зі створення всесвітньо визнаних навчально-методичних посібників [1, с.98].

Найвагомішим унеском Х. Алчевської в розвиток народної освіти стала її діяльність як засновниці, вчительки, наставниці й керівника великої групи педагогів Харківської приватної жіночої недільної школи, яку вона утримувала власним коштом. Недільні школи – це нетрадиційні безплатні заклади освіти для дітей і дорослих, навчання в яких відбувалось у неділю та святкові дні [1, с.98].

Приватна нелегальна жіноча недільна школа (50 учениць) була заснована Х.Д. Алчевською 10 червня 1862 р. і діяла впродовж восьми років. Принципи навчання й виховання в ній були відомі не лише в Росії, а за її межами. У групі, яку вела сама Христина Данилівна (до речі, російськомовна, яка сама української мови не знала), навчання проводилося за граматкою П. О. Куліша [3, с.532].

Офіційне відкриття школи відбулося у березні 1870 р. У книзі «Полувековой юбилей» зазначається, що школа працювала за статутом під назвою «Устав попечительського комитета Харьковской женской воскресной школы», за яким передбачалося безкоштовне навчання, а також праця вчителів без винагороди. За віком учні поділялися на малолітніх (10-12років), підлітків (13-15 років) і дорослих (від 16 років). За підготовкою

поділялись на: неписьменних, напівписьменних (уміють тільки читати), малописьменних (здатні більш-менш писати і читати) і письменних [2, с.60].

Викладачі-«недільники» на чолі з Х. Алчевською у своїй практиці використовували передові освітні методики. У Харківській приватній жіночій недільній школі апробувався та популяризувався звуковий метод навчання грамоти, розроблений К. Ушинським, метод бесіди, пояснювального та позакласного читання, центром якого була шкільна бібліотека, видавалися розроблені у школі «Програми з усіх предметів навчання в недільній школі для дорослих і малолітніх учнів». Для поповнення бібліотеки існувала особлива «Комісія з розгляду нових книг» [1, с.99].

Від перших же днів діяльності школи запроваджено чіткий порядок видачі й прийому літератури: працівники бібліотеки (всього 24 особи) з метою визначення придатності книги для читання, з'ясування її переваг та недоліків обов'язково проводили з ученицями бесіди [1, с.99].

Дані, отримані завдяки критико-бібліографічному дослідженню вчителів Харківської недільної школи у співпраці з учителями інших недільних шкіл та фахівцями з різних галузей знань, стали цінним матеріалом для створення великої тритомної методико бібліографічної праці — критично анотованого, з широким використанням відгуків читачів покажчика книг для народного й дитячого читання «Що читати народові?», в якому дається аналіз 4183 видань [1, с.99-100].

Зважаючи на те, що процес навчальної роботи був тісно пов'язаний з вихованням, великого значення надавали такому ефективному засобу, як шкільні свята. Це й урочистості до ювілейних дат письменників, до заснування школи, новорічні й українські традиційні свята тощо. Практикувалися прогулянки на природу. В середньому навчальний рік у недільний школі складався з 30-35 навчальних днів, щорічно відбувалося 5-8 свят, кілька прогулянок за місто [2, с.61].

У 1879 р. Христина Алчевська влаштувала подібну до Харківської недільну школу в селі Олексіївці на Катеринославщині, в якій учителював і письменник Борис Грінченко. Вона домагалася відкриття на Харківщині жіночих безплатних шкіл, збереження українських книг у бібліотеках та присвоєння парафіяльним школам імені Т. Г. Шевченка [1, с.99].

Христина Алчевська неодноразово виступала в ролі ініціатора та співорганізатора освітянських виставок, у тому числі й міжнародних. Першою з них була Паризька всесвітня виставка 1889 р., на якій журі педагогічної секції присудило покажчику «Що читати народові?» найвищу нагороду – «Diplome d'honneur» та удостоїло вчителів Харківської недільної школи двох золотих і двох срібних медалей [1, с.100]

Педагогічна діяльність Х. Д. Алчевська здобула всесвітнє визнання на Міжнародному конгресі приватної ініціативи у справі народної освіти. Її

було обрано віце-президентом Міжнародної ліги освіти. Багато освітніх товариств обрали видатного педагога своїм почесним членом. Петербурзьке і Московське економічні товариства нагородили її золотими медалями [3, с.537].

Як бачимо, просвітницька діяльність славного педагога мала прогресивний характер й заклала підвалини жіночої недільної освіти в Україні.

Список використаних джерел

1. Коляда Н. Христина Алчевська. На освітянській ниві / Коляда Н. // Українки в історії / за ред. В. Борисенко. — К., 2004. — С. 98-101.

2. Бондар Л. Христина Алчевська – організатор освітньої справи в Україні / Бондар Л. // Рідна школа. — 2002. — №2.— С.60-62.

3. Українська педагогіка в персоналіях: у 2 кн. Кн. 1 : [навч. посібник] / за ред. О. В. Сухомлинської. – К. : Либідь, 2005. – С. 531-537.

***Джаміля Кючюк**, аспірант*
(Житомирський державний університет Імені Івана Франка)

СИСТЕМА ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ЯКОСТІ ПІДГОТОВКИ УЧИТЕЛІВ У РЕСПУБЛІЦІ ТУРЕЧЧИНА (КІНЕЦЬ ХХ – ПОЧАТОК ХХІ СТОЛІТТЯ)

Кінець ХХ – початок ХХІ століття характеризується пошуком усіма країнами світу шляхів покращення якості вищої освіти загалом та педагогічної освіти зокрема. Проблема ця актуальна і для Туреччини. Відповідно до Доповіді про конкурентоздатність націй у світі, підготовленої Міжнародним інститутом менеджменту (international institution for Management – IMO), у 90-ті роки ХХ століття серед 46 націй Туреччина за конкурентоздатністю займає 38 місце (World Competitiwenes Report international institution of Management (IMO), Switzerland, 1997). Як свідчать статистичні дані та результати дослідження (В.А. Аватков, А.І. Газізова, П.І. Касаткін), Туреччина відставала від розвинених країн щодо якості підготовки вчителів. Це спонукало Уряд Туреччини до реформ, які б забезпечили підвищення якості педагогічної освіти.

Вища школа Туреччини унаслідок розвитку приватного сектора і наявних особливостей в освітньому просторі та ресурсів вищих навчальних закладах між регіонами країни та конкурентними навчальними закладами мала різнорідну структуру з точки зору якості освіти. Як відзначає Mizikaci [3], деякі університети забезпечували якість навчання високого рівня, мали висококваліфіковані кадри, науково-дослідну базу, тоді як інші ненабагато перевищували рівень середньої школи. До середини 90-х років ХХ століття у турецьких університетах не розроблялася система забезпечення якості освіти – ні на рівні ВНЗ, ні на урядовому рівні. Проте приєднання вищої

освіти Туреччини до Болонського процесу (2001) змінило ставлення уряду до підготовки вчителів.

У більшості країн, що підписали Болонську декларацію, на кінець XX століття було завершено створення агентств, що відповідають за зовнішній контроль якості вищої освіти, і відповідно програми у цій сфері створюються з урахуванням міжнародного досвіду.

Такий підхід втілюється у життя Туреччини, яка історично належить до країн, які не мали національної системи забезпечення якості освіти. На сьогодні у системі вищої педагогічної освіти реалізуються принципи Болонської конвенції на національному рівні, які спрямовані на створення незалежної системи і механізмів забезпечення якості та пов'язаних із ними процедур акредитації й зовнішньої звітності, що містять певні визначення порівняльних норм, що користуються міжнародним визнанням. Туреччина, як й інші країни, використовує та реалізує всі положення Болонської конвенції щодо якості вищої педагогічної освіти. Система оцінювання у вищій школі Туреччини відбувається за Європейською кредитно-модульною системою оцінювання (ECTS (AKTS)).

Можна стверджувати, що результатом удосконалення культури якості (спосіб мислення) та техніки (організація, процедури, механізми – засоби управління якості) є досягнуті наслідки у становленні внутрішньої культури якості в системі підготовки турецьких учителів. З'явилась зацікавленість адміністрації ВНЗ та академічного співтовариства підвищувати й оцінювати якість усіх аспектів своєї діяльності на національному рівні з використанням механізмів зовнішньої та внутрішньої оцінки з урахуванням досвіду, що здобуто у співробітництві з міжнародними організаціями. З метою підвищення якості вищої освіти в 1997 році Рада вищої освіти Турції у співробітництві з Британською Радою та консультантами з Управління вищою освітою Великобританії здійснили експериментальний проект під назвою «Проект оцінки якості турецьких університетів», проте створенням національної системи забезпечення якості освіти він не завершився.

Наступні кроки, що здійснювалися у цьому напрямі, носили частковий, фрагментарний характер і здійснювалися переважно на інституціональному рівні. Деякі університети Турції орієнтовані на американську модель акредитації вищої освіти.

У 2001 році Рада вищої освіти Туреччини провела зустріч, присвячену акредитаційному аналізу у вищій освіті. У ході зустрічі було прийнято рішення розпочати у вищих навчальних закладах науково-дослідну роботу в сфері акредитації, спрямовану на підвищення якості університетської освіти. Усім університетам було рекомендовано приступити до самооцінки і слідувати процедурам, що необхідні для акредитації в професіональних американських чи європейських органах акредитації [5].

Слід відзначити зацікавленість турецьких університетів у міжнародному визнанні, їх прагнення відповідати жорстким акредитаційним стандартам зарубіжних організацій.

З цією метою була проведена велика організаційна робота, здійснено багато змін в удосконаленні системи оцінки якості підготовки учителя. Йдеться про досконале вивчення методів контролю та оцінки, внутрішнього аналізу, що здійснюється за кордоном, їх засвоєння, а також про опитування та виявлення їх власної оцінки й оцінки діяльності колег; тестування студентів для визначення рівня базової освіти (знання загальних дисциплін (після двох років навчання)) та спеціальних (після чотирьох років навчання)), а також виявлення особистісних якостей; анкетування студентів з метою виявлення навчальних курсів, навчальних програм, рівня викладання; їх участі в університетських заходах; оцінки досягнень випускників післядипломної (магістрів) та професійної освіти. Все це сприяло підвищенню якості освіти.

Відомо, що внутрішня самооцінка має вагоме значення у забезпеченні якості освіти, бо вона є найбільш прогресивною формою самореалізації університету [2, с. 22].

Протягом багатьох років у Туреччині була відсутня національна система забезпечення якості самооцінки університетів, вона була пов'язана із зовнішньою оцінкою з боку міжнародних експертів.

Сьогодні зовнішню оцінку турецьких університетів здійснюють незалежні національні агентства зовнішньої оцінки відповідності до законодавчих новацій.

Зокрема, у 2005 році в Туреччині прийнято «Постанову про академічну оцінку та покращення якості у закладах вищої освіти», яка визначає вимоги до оцінки та удосконалення якості навчальної, дослідницької та адміністративної діяльності вищих навчальних закладів, а також схвалення і визнання рівня їх якості через незалежну зовнішню оцінку. Зовнішня оцінка рекомендується, проте не є обов'язковою [4].

Постанова охоплює п'ять ключових елементів системи оцінки, перерахованих у комюніке наради міністрів освіти Європейських країн (Берлін, 2003 р.), а саме: щорічну внутрішню (інституційну) оцінку, зовнішню експертизу кожні п'ять років; участь студентів у процедурі оцінювання; публікацію результатів і міжнародного співробітництва із забезпечення якості. Постановою передбачено створення незалежного національного агентства зовнішньої оцінки якості.

Пізніше була створена незалежна Комісія академічної оцінки та удосконалення (покращення) якості в закладах освіти (VODEK) у складі 9 осіб, обраних міжуніверситетською радою, й одного студента, призначеного національним союзом студентів. Комісія відповідальна за організацію діяльності, що пов'язана з оцінкою та покращенням якості освіти в закладах освіти, а також видає ліцензії національним агентствам

зовнішньої оцінки. Заклад вищої освіти, що пройшов зовнішнє оцінювання, може як на інституціональному, так і на рівні структурних одиниць університету або програм отримати сертифікат якості, який діє протягом п'яти років.

Відповідно до постанови і «Керівництва з академічного оцінювання та покращення якості в закладах вищої освіти» університети зобов'язані щорічно проводити дослідження самооцінки і на основі висновків, зроблених за результатами самооцінки, готувати стратегічні плани.

Отже, створення системи забезпечення оцінювання якості вищої освіти Туреччини, у тому числі і якості підготовки учителів, націлена на співробітництво та участь іноземних експертів та агентств на кожному етапі зовнішнього оцінювання, а також прийняття рішень VODEK та національних агентств зовнішнього оцінювання якості. Міжнародне співробітництво між агентствами включає такі форми: залучення іноземних спеціалістів з окремих дисциплін у процесі оцінювання або включення їх до складу комісії з акредитації; включення іноземних колег або експертів до органу управління або до керівного комітету агентства; використання міжнародних стандартів: критеріїв оцінювання й акредитації та використання розроблених на міжнародному рівні дескрипторів рівня навченості бакалавра та магістра.

На основі аналізу джерел з проблем реформування освітньої галузі Турецької Республіки [4; 5] можна зробити висновок, що з метою підвищення якості освітніх послуг різнорівневих закладів освіти органами державного управління було здійснено такі основні заходи:

- здійснено експериментальний «Проект оцінки якості турецьких університетів» у співпраці РРО та Британської ради (Консультантами з управління вищої освіти Великобританії);
- реалізовано інноваційну систему стандартів ISO 9000, яка представляє собою сукупність міжнародних стандартів забезпечення якості організації;
- проведено загальноосвітню акредитацію із залучення досвіду ABET («Accreditation Board for Engioneering and Teehnology» – акредитаційної інженерно – технічної ради США);
- урядом країни прийнято «Постанову про академічну оцінку та покращення якості освітньої, навчальної, дослідницької та управлінської діяльності ВНЗ»;
- створено незалежну комісію академічної оцінки та покращення якості освіти у ВНЗ («VODEK»).

Список використаних джерел

1. Гурье Л. Проблемы подготовки преподавателей вузов Турции / Л.Гурье, А. Газизова // Высшее образование в России. – 2008. – №10. – С. 115 – 120.
2. Кепс Г.Р. Процесс самооценки. Руководство по самооценке для высшего образования / Кепс Г.Р. – М., 1999. – С. 22.

3. Mizikaci F. Higher education in Turkey [Електронний ресурс] / Mizikaci F. – Bueharest, 2006. – Режим доступу: http: // WWW.cepes.ro/puplications /pdf/ Turkey. pdf
4. Regulations for academic assessment and gualityimprovement at instutitions of higher education [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http:// www. yok. gov. tr / duyru / academic_assestment. pdf
5. ЕзХХ Акредитационные процессы в высшем образовании Турции [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http:// www.aha.ru / moskow 64 / educational_book /halid-nami_ez.htm

***Роман Лаговський**, магістрант історичного факультету;*
***О. І. Жуковський**, кандидат історичних наук, доцент*
(Житомирський державний університет імені Івана Франка)

ПІВДЕННИЙ КРИМ У МІЖНАРОДНИХ ВІДНОСИНАХ ПЕРШОЇ ПОЛОВИНИ XV СТ.

Південь Криму в XV ст. був одним із найважливіших центрів світової торгівлі. Проте цей регіон не відзначався стабільністю. У цей період тут постійно змінювалася політична ситуація і співвідношення сил, що, в свою чергу, впливало на життя Центрально-Східної Європи. Це і зумовлює актуальність дослідження цих політичних процесів. Питання становища Південного Криму в XV ст. піднімається в працях А. Герцена [3], Ю. Мица [6], О. Галенка [2], Т. Фадєєвої [7] та ін.

Генуезька республіка, або Республіка Святого Георгія, на початок XV ст. контролювала весь південний берег Криму і майже всю Чорноморську торгівлю. Для досягнення такого панівного становища лігурійці доклали багато зусиль і використовували найрізноманітніші методи боротьби — іноді меч, іноді кинджал або отруту, іноді підкуп. У поєднанні з тонким дипломатичним розрахунком вони давали дуже гарні результати.

Кафа була найбільшим містом на Чорному морі з населенням більше 70 тис. мешканців. Крім торгівлі, значна частина населення займалася ремеслом. Місто було обнесене 12-метровими стінами з 26 вежами. Потужні кам'яні фортеці були споруджені в Солдайї, Боспоро та Чембало. У кримських колоніях італійці складали меншість. У Кафі в 1308 р. їх було всього біля 300 чол., у 1475 р. не більше 1 тис. на 70 тис. населення. Основне населення залишалося як і у попередні періоди: вірмени, греки, готи та алани. Міжконфесійні та міжетнічні стосунки залишалися напруженими, а громади замкненими [1, с.60].

Але незважаючи на міцне становище в Чорноморському регіоні, в метрополії справи республіки були далекими від ідеалу. У 1339 генуезькі пополани (від іт. Popolo — народ — торгово-ремісничі верстви міст Північної й Центральної Італії в XII—XIV ст., які об'єднувалися в цехи), незадоволені хазяйнуванням знаті, висунули на посаду дожа (глави республіки) честолюбного Сімоне Бокканегра. Налякана цією

пополанською диктатурою, велика знать передала місто на деякий час під заступництво Мілана. З 1390 по 1396 в Генуї змінилося 11 урядів, після чого республіка перейшла до 1402 під владу Франції, потім з 1421 по 1435 повернулася під панування Мілана, а з 1458 по 1461 знову панами виявилися французи. Весь цей період у Генуї тривали безперервні смути і перевороти, велася боротьба між представниками старої та нової знаті — родами Доріа, Спінола, Фієски, Адорно, Фрегозо і т. д. Неодноразові спроби пополанів захопити владу завершувалися невдачею. У XV ст. погіршилося фінансове становище республіки. У 1408 р. державний борг Генуї досяг величезної суми — 2938 тис. генуезьких лір. Росли прямі й непрямі податки, уряд вдавався до чергових позик. Численні кредитори, стурбовані неплатоспроможністю держави, створили компанію — Банк св. Георгія, яка взяла в свої руки управління позиками. Поступово, щоб ґарантувати сплату відсотків, Банк св. Георгія все більше втручався в економічне життя, контролюючи цілі території, й перетворюється на справжню державу всередині республіки [4, с. 331].

У XV ст. у Криму набрав сили ще один політичний центр; окрім Солхата і Кафи — це було державне утворення, що об'єднало місцеве поліетнічне православне населення. Це князівство називалося Феодоро, або Дорос. Цьому князівству вдалося уникнути важких ударів, які нанесли генуезьким торговельним колоніям у Криму війська самаркандського хана Тимура (1395 р.) та Єдигея (1399 р.). Постає дуже важливе питання, як проходив кордон між володіннями лігурійців і кому належало морське узбережжя.

За відомою угодою з татарами, генуезці в 1380-1381 рр. отримали юридичну владу над усією територією Готії — приморської й гірської. Однак фактичну владу вони могли здійснювати тільки над Готією приморською, тобто над Південним берегом Криму. Цю різницю між реальною та номінальною владою констатував і Статут міста Кафи 1449 р.: «Генуя має повні або деякі права…». Для вирішення цього питання варто звернутися до списку поселень, з яких генуезці збирали податки. Це були: Чембало (Балаклава), Фори (Форос), Кінікео (Кікенеїз), Лупіков (Алупка), Музакорі (Місхор), Оріанда, Ялліта (Ялта), Сікіта, Горзовіум (Гурзуф), Партеніт, Ламбаду (Ламбат великий і малий), Луста (Алушта), Фона або Фуна (Демерджі стара), Мегапотама (Улу-Узень). Усі ці пункти, крім фортеці Фуна, прибережні. Але й з приводу деяких із них спалахували суперечки. Війни за Чембало спалахували часто. Що стосується фортеці Фуна, то на початку XV ст. вона разом з іншими селищами цього округу переходить під владу князів Феодоро, котрі вибудували тут свій родовий замок [7, с. 125].

Отже, князівство Феодоро було позбавлене виходу до моря і таким чином затиснуте між татарами і генуезцями. Боротьба за порти, без яких Феодоро не могло б повноцінно існувати, неминуче провокувала військове

зіткнення. Першим збройним конфліктом, ініціатором якого став готський князь Олексій, була війна 1422-1423 рр. Спочатку перевага була на боці феодоритів, вони навіть захопили Чембало. Але потім з невідомих причин (на жаль, дуже гостро відчувається брак джерел) війська відійшли на ті позиції, які займали до війни [6, с. 77-78].

У військовому плані феодорити поступалися лігурійцям, тому змушені були шукати союзників. Найкращим союзником у даній ситуації стають татари. У Солхаті у цей час утверджується Хаджи Герей. Він зумів вдало скористатися з ситуації й нав'язав союзно-васальні стосунки князівству Феодоро. Князівство за правління князя Олексія переживало період найбільшого економічного піднесення та політичного впливу. Феодорити відкрито похвалялися перед генуезцями своєю силою, маючи на своєму боці «Солхатського султана». Війна між сюзереном Генуї герцогом Міланським та Венецією, що спалахнула 1431 р., давала зручний шанс дістати підмогу ще й від венеціанців, яким, зі свого боку, потрібні були союзники для гарантії збереження своєї колонії у Тані. Війна докотилася до Криму, де венеціанці вже у листопаді-грудні 1431 р. захопили дві генуезькі Галери, що зчинило у Кафі велику паніку й змусило її витратити великі кошти на додаткові оборонні заходи по всьому Криму. У лютому 1433 р. феодорити з татарами навіть захопили Чембало. Не дивно, що сенат Генуї у червні 1433 р. ухвалив послати в Чорне море величезну воєнну експедицію з 6-тисячним загоном на чолі з Карло Ломмеліно для розв'язання одним ударом усіх проблем. Це було величезне за кримськими стандартами військо, адже в самому Кримському тумені нараховувалося приблизно стільки ж вояків, проте Генуезці були озброєні значно краще, маючи навіть артилерію. Наступного року в червні військо Ломмеліно, зробивши бомбардами пролам у тонкій зовнішній стіні Чембало, захопило приступом місто, а через день відібрало феодоритський порт Каламіту. Варто нагадати, що саме завдяки цьому порту, побудованому князем Олексієм, готи порушили торгову монополію лігурійців. Потім було вирішено покінчити з головною небезпекою, що виходила від Хаджи Герея. Однак надто самовпевнене від перших успіхів військо під час походу на Солхат виявило легковажність і було винищене татарами [2, с. 225].

Але попри внутрішню боротьбу в Криму, головний ворог був на іншому березі Чорного моря. Турки мали рішучий успіх у своїй боротьбі з Візантією і тіснили імперію з обох сторін. Негайно після взяття Константинополя Махмет II осадив Галату, генуезьку частину міста, зруйнував її стіни, передав на руйнування будинки і майно жителів, а їх самих продав у рабство або розігнав. Це сталось 2 червня 1453 р. Генуезька республіка, котрій бракувало коштів на оборону, вдалася до допомоги Банку святого Георгія, що володів величезними коштами, і в листопаді того ж року відбулася передача всіх володінь Генуї на Чорноморському та Азовському узбережжях у власність Банку. Шлях з Генуї до Кафи став

складний, тому що доводилося проходити Боспор, обидва береги якого були у владі Турок. З'явився й інший шлях, по якому підтримувалися зносини метрополії з колоніями: через Угорщину і Молдавію, і ще більш далекий — Польщу і Велике князівство Литовське [5, с. 113-114].

Перша велика експедиція турок у Крим відбулась у 1454 р. Цей інцидент можна вважати розвідкою боєм, але він мав знані політичні наслідки.

У складній політичній обстановці, характерній для Північного Причорномор'я напередодні османського вторгнення 1475 р., спостерігається активна дипломатична діяльність, спрямована на встановлення між державами регіону політичних відносин із метою створення антиосманської коаліції. Найбільш активними учасниками цієї діяльності були князівства Молдавське, Феодоро і королівство Угорщина. Антиосманські дії робили й генуезці. Щодо політики ханів, то вона в цей період була неоднозначною: з одного боку, вони були занепокоєні османською експансією, з іншого — через цю загрозу значно поступливішими стали жителі Південного Криму, що принесло Солхату певні політичні дивіденди [3, с. 226].

Список використаних джерел

1. Войтович Л.В. Готи на території України: результати досліджень напочаток XXI століття / Войтович Л.В. // Археологічні дослідження Львівського університету. — 2008. – Випуск 11. — С.35–64.
2. Галенко О.І. Дипломатія Кримського ханату (середина XV ст. — 1783) / О. Галенко // Нариси з історії дипломатії України. — К.: «Альтернативи», 2001. — С. 208-263.
3. Герцен А.Г. Молдавия и княжество Феодоро в 1475 г./ А.Г. Герцен // Античная древность и средние века. — Екатеринбург, 2004. — Вып. 35. — С. 226-240.
4. История Италии: в 3т. Т.1 / под ред. С.Д. Сказкина, Л.А. Котельниковой, В.И. Рутенбурга. – М.: Наука, 1970. – 580 с.
5. Кулаковский Ю. Пршлое Тавриды / Ю. Кулаковский. — Киев, 1906. — 186 с.
6. Мыц В.Л. Кафа и Феодоро в XV веке / В. Мыц. — Симферополь: Универсум, 2009. — 528 с.
7. Фадеева Т. Княжество Феодоро и его князья / Т. Фадеева, А. Шапошников. — Симферополь: Бизнес-Информ, 2005. — 278 с.

***Анна Муравська**, магістрант історичного факультету;*
***О. М. Білобровець**, кандидат історичних наук, доцент*
(Житомирський державний університет імені Івана Франка)

«ЛІТЕРАТУРНО–НАУКОВИЙ ВІСТНИК» ЗА РЕДАКЦІЄЮ Д. ДОНЦОВА (1922–1939 РОКИ)

«Літературно–науковий вістник» (ЛНВ) – щомісячний літературно–художній і науковий журнал, найавторитетніше всеукраїнське періодичне видання європейського типу, що відіграло винятково важливу роль у розвитку національного письменства, естетичної думки, мистецтва загалом, в об'єднанні розділених кордонами письменницьких сил, в утвердженні національно–патріотичних ідеалів, піднесенні української літератури на європейський рівень.

Часопис виник у Львові 1898 року на базі двотижневика «Зоря» і щомісячника «Житє і слово» за ініціативою М. Грушевського як видання Наукового товариства імені Т. Шевченка, з 1905 року — «Українсько–руської видавничої спілки» [1, с. 32].

«Літературно–науковий вістник» слушно вважають найповажнішим українським літературним виданням початку XX ст. Загальновідомий факт поділу видавничої історії журналу на три періоди. За соціологічною термінологією радянських часів перший було названо демократичним (1898–1906), другий – ліберально–буржуазним (1907–1914), третій – націоналістичним (1917–1919 роки і пізніше). Перший період за редакцією І. Франка, другий – за редакцією М. Грушевського, третій – за редакцією Д. Донцова. Без сумніву, особистість головного редактора (особливо таких постатей, як у ЛНВ) накладає свій відбиток на концепцію видання та його програму [1, с. 33]. Спробуємо зосередити увагу на «Літературно–науковому вістнику» доби Д. Донцова, детальніше з'ясувати його основні ідеї та програму в руслі суспільних ідей 20–30–х років XX століття.

Після закриття ЛНВ у 1919 році відновлення найавторитетнішого українського журналу сталося з ініціативи лідера Української військової організації (УВО) Євгена Коновальця на кошти комітету Січових Стрільців у 1922 році [2, с. 1].

Редакційна колегія відновленого ЛНВ складалася з таких членів: Д. Донцов – головний редактор, В. Гнатюк – технічний і мовний редактор, М. Галущинський, Є. Коновалець, Ю. Павликовський, І. Раковський, В. Дорошенко [5, с. 171]. Починаючи видавання відновленого ЛНВ, Д. Донцов ставив собі за завдання: «Вирвати нашу національну ідею з хаосу, в якім грозить згинути, очистити її від сміття й болота, дати їй яскравий, виразний зміст, зробити з неї стяг, коло якого гуртувалася б ціла

нація... Хочемо бути не об'єктом, але суб'єктом історії. По досвідах останніх літ, думаємо, що маємо на те досить сили» [5, с. 175].

Поява ЛНВ під редакцією Д. Донцова викликала велике обурення М. Грушевського, який уважав це за знівечення всіх тих демократичних традицій, яким служив ЛНВ попередніх років. Хоч за відновленням ЛНВ і стояла УВО, Д. Донцов дуже швидко змушений був ставати фінансово незалежним видавцем. Сам він не випадково став редактором ЛНВ. На той час це був цілком сформований мислитель, редактор і організатор, який вільно послуговувався і писав, окрім української та російської, польською, німецькою, англійською, французькою та італійською мовами [3, с. 23].

У повоєнний львівський період (1922–1939 роках) журнал об'єднав навколо себе письменників, публіцистів, істориків літератури і мистецтва, які в умовах поразки національної революції намагалися стимулювати літературно–художній і науковий процес, виступали проти утисків різних форм національного життя народу [4, с. 1].

З ЛНВ співпрацювали відомі українські вчені, публіцисти і культурні діячі (С. Смаль–Стоцький, В. Дорошенко, М. Шлемкевич, С. Шелухин, М. Кордуба, В. Залозецький, В. Гнатюк, В. Біднов, В. Бирчак та ін.). Водночас журнал об'єднав велике коло молодих авторів, які створили новий дух і естетику літератури міжвоєнної доби: Є. Маланюк, Л. Мосендз, Ю. Липа, О. Ольжич, Олена Теліга, У. Самчук, О. Стефанович, Оксана Лятуринська, Ю. Клен, Б. Кравців, О. Бабій, літературні критики, науковці й публіцисти Л. Луців, О. Грицай, Р. Бжеський, К. Чехович, М. Мухин, Д. Андрієвський, Є. Онацький, М. Островерха, Дарія Віконська (Федорович–Малицька), М. Андрусяк, Р. Єндик та ін. ЛНВ широко інформував та інтерпретував європейське культурне й літературне життя, власне, на його сторінках була вироблена концепція нового сприйняття традицій Європи: передусім засвоєння її героїчної культури, філософських ідей волюнтаризму та елітарності, її романтичних та неокласичних мистецьких стилів. На сторінках ЛНВ друкувалися численні класичні й новітні західні автори, обговорювалися всі найважливіші політичні й культурні проблеми Європи [2, с. 34].

Припинення виходу ЛНВ 1932 року було в основному спричинене загальною фінансовою кризою в Українській Видавничій Спілці. Проте для Д. Донцова це не було перешкодою, він засновує новий, тепер власний, журнал під назвою «Вістник», хоча фактично продовжує видавати той самий «Літературно–науковий вістник». Тому обидва видання в історії слід розглядати як одне, широковідоме під назвою «донцовського Вістника». Стосовно дизайну журналу, то він продовжував попередню традицію, – виключно шрифтове оформлення, зміст журналу виносився на обкладинку з лівого боку. Потім оформлення стає виразнішим. На обкладинці за 1933 рік поміщено схематично–монументальне зображення пантери, згодом того

ж року, Д. Донцов ставить тотем (вовк–лев–їжак) у центр обкладинки [3, с. 28].

Крім авторів, які брали участь у попередньому періоді діяльності видання, виступила когорта митців, творчість яких припадає на 20–30–ті роки. Журнал культивував новелістику, літературну критику, публіцистику, мемуаристику. Серед найпомітніших — новели «Марія» і «Сини» В. Стефаника, «Перші стріли», «Село потерпає», «Село вигибає» Марка Черемшини, реквієм «Смерть повстанців» В. Самійленка, вірші «Жий і вір», поезія в прозі «Мій рідний краю» Б. Лепкого, праці О. Грицая «Ольга Кобилянська», В. Дорошенка «Борці за красу і волю», спогад Софії Русової «Дмитро Маркович», твори Є. Маланюка («Символ»), Олени Теліги («Напередодні»), Юрія Клена («Січневий Діоніс», «Енгармонійність»), літературно–критичні публікації Луки Гранички («В. Стефаник у літературній критиці»). У галузі публіцистики особливо виділявся Д. Донцов, статті якого в яскравій, емоційній формі, на багатому документальному матеріалі висвітлювали найрізноманітніші події з життя як Західної України, так і Наддніпрянщини. У 1938 році журнал помістив листи В. Стефаника до Ольги Гаморак. Друкувалися твори відомих зарубіжних письменників. «Вістник» подав у перекладі українською мовою вірші, новели, оповідання, літературно–критичні праці Г. Радкліфа, Ж.–Ж. Флері, А. Беверлі та ін. Одночасно із часописом виходив «Квартальник «Вістника», в якому побачили світ праці Д. Донцова, М. Антоновича, Л. Мосендза, Д. Варнака та ін. Під егідою «Вістника» з 1934 року виходила «Книгозбірня» – серія публіцистичних праць [4, с. 1].

Від самого початку видавання «Вістника» опиралось на передплатників, яких протягом першого року було всього 800 (увесь тираж не перевищував 1000 примірників). За кілька років число передплатників зросло до 1500, а тираж до 1800 примірників [3, с. 27].

У період Другої світової війни журнал зі зрозумілих причин не виходив (він був закритий радянською владою відразу в жовтні 1939 року з окупацією Західної України). Сам Д. Донцов спробував відновити дух «Вістника» у своєму журналі «Батава» (1941 рік, Бухарест), але через фінансову нестійкість цей проект швидко зупинився.

У післявоєнний час була спроба відновити журнал за редакцією В. Шульги у 1948 році (вийшло лише два видання), пізніше середовище Організації Українських Націоналістів зверталося до Д. Донцова взятися за редакцію відновленого «Вістника», але з різних причин до кінцевої згоди не доходило. Водночас від 1950 року в Нью–Йорку виходив за фінансової основи від ОУН часопис «Вістник», однак це було невелике за обсягом видання, і воно не містило того широкого спектру проблематики, який мав попередній «Вістник» [2, с. 35].

У 1994 році стараннями С. Пінчука вийшов у Києві новий журнал під назвою «Літературно–науковий вістник» з наміром продовжити традиції видання [4, с. 1].

ЛНВ і пізніше «Вістник» мали величезний комунікативний резонанс не лише на західноукраїнських землях і в еміграції, але також на Наддніпрянщині, що перебувала в складі Радянського Союзу. Розгляд редакційно–видавничої діяльності Д. Донцова змушує нас визнати, що вона була оптимальною як для існуючих тоді умов [3, с. 31].

Донцовський ЛНВ («Вістник») мав величезний вплив на свій час. За визнанням М. Сосновського: «Літературно–науковий вістник» не був єдиним українським виданням, присвяченим питанням культури, науки, літератури й суспільно–політичного життя, але він був єдиним, що кидав нове світло на українські проблеми, по–новому підходив до окремих питань і по–новому їх інтерпретував. Характер, стиль, ідейна наснага, постійна свіжість і оригінальність ЛНВ стають дуже виразними, коли журнал порівняти з іншими тогочасними періодичними виданнями, які появлялися на західних українських землях, на еміграції та на українських землях під більшовицьким пануванням. Не треба великих зусиль, щоб побачити, що це були два різні світи, два полюси, на яких люди однієї нації говорили різними мовами» [3, с. 33].

Список використаних джерел

1. Бартко О. «Літературно–науковий вістник»: до проблеми періодизації / О. Бартко // Слово і час. – 2007. – № 6. – С. 32–36.

2. Вістниківство як ідея (від видавців) [Електронний ресурс] / О. Р. Баган. – Режим доступу: http://www.dontsov-nic.org.ua/index.php?m=content&d=view&cid=218

3. Квіт С. М. Дмитро Донцов. Ідеологічний портрет / С. М. Квіт. – К.: Вид–во «Київський університет», 2000. – 260 с.

4. Словник літературознавчих термінів [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://www.ukrlit.vn.ua/info/dict/t529a.html

5. Сосновський М. Дмитро Донцов. Політичний портрет / М. Сосновський. – Нью–Йорк–Торонто, 1974. – 420 с.

***Дмитро Петровський**, магістрант історичного факультету;*
***Г.М. Стародубець,** доктор історичних наук, професор*
(Житомирський державний університет імені Івана Франка)

ПРИЧИНИ ВИНИКНЕННЯ ДУХОВНО-ЛИЦАРСЬКИХ ОРДЕНІВ У ЕПОХУ СЕРЕДНЬОВІЧЧЯ

Важливу роль в історії Середньовіччя відіграли духовно-лицарські Ордени. Створені на зламі XI-XII століть, вони дуже швидко перетворилися

на активних суб'єктів міжнародної політики, з якими рахувалася не тільки Церква, але й впливові європейські монархи.

У XI – XIII ст. католицька церква виступила організатором хрестових походів. Зовні ці експедиції носили релігійний характер, оскільки трактувалися католицькою церквою, як боротьба «хреста проти півмісяця», християнства — проти ісламу. Офіційною метою походів було звільнення головної святині християнського світу – Єрусалиму – «від невірних» та повернення християнам «Гробу Господнього».

Головною ударною силою армії хрестоносців було лицарство. На період хрестових походів припав розквіт цієї суспільної ланки середньовічного суспільства. За задумкою Папи Римського, саме лицарство мало стати тією рушійною силою, яка б відіграла вирішальну роль у реалізації ідеї хрестоносного руху на Схід, стала захисником Церкви.

У 1096 р. війська хрестоносців прибули в Константинополь. У Малій Азії вони захопили Нікею та Едесу, взяли Антіохію, а в 1099 р. головне місто – Єрусалим. Проте ці завоювання були досягнуті за рахунок величезних втрат. У XII ст. чисельність хрестоносців була занадто мала для того, щоб утримати латинські держави Близького Сходу. Свіжі підкріплення до Єрусалима практично не доходили, і незначну підтримку вони отримували тільки від паломників, яких називали пілігримами. З останніх в основному і вербувалися добровольці в армію. Певну підтримку надавали торговельні міста Італії: Венеція, Піза і Генуя. Змагаючись за сфери впливу, вони надавали хрестоносцям свої кораблі.

Усього цього, однак, було недостатньо. Маючи настільки незначні сили, хрестоносцям було необхідно створити ефективну систему внутрішньої оборони. Вони стали будувати укріплені замки, але на формування постійних гарнізонів цих замків пішло більше половини невеликої армії хрестоносців. Потрібно було знайти рішення, яке забезпечувало б державам хрестоносців постійну присутність лицарства, при цьому, щоб це не обтяжувало державної казни і не вимагало б участі власного особового складу.

Вирішенням цієї проблеми стало створення духовно – лицарських орденів, особливістю яких було те, що їх учасники служили Богу зі зброєю в руках, захищаючи католицьку віру від «невірних». Після успіху першого хрестового походу, результатом якого стало звільнення в 1099 році Єрусалиму, величезні натовпи паломників почали рухатися на Схід для поклоніння «Гробу Господньому» та іншим християнським святиням у Палестині, й, особливо, в Єрусалимі [1, с. 128]. Але швидко стало зрозуміло, що малочисельні хрестоносці, які були зайняті розбудовою, охороною замків та стримуванням загрози нападу ворогів, не могли ще й виконувати функцію захисників зростаючого числа паломників, які досить часто страждали від нападів мусульман із сусідніх єгипетських і турецьких еміратів. Відповіддю на цей виклик стало створення лицарських орденів,

які почали виконувати функцію захисників пілігримів, використовуючи свої військові здібності для захисту віруючих. Перші загони лицарів багато подорожували країною, часто вступаючи у військові сутички з ворогами, набуваючи досвіду та стаючи повноцінними військовими формуваннями.

Місцеве керівництво всіляко підтримувало діяльність цих організацій, розуміючи, що наявність добірних, добре навчених воєнній справі загонів, при тому безкоштовних для утримання, є позитивним для захисної функції королівств на Сході. Володарі королівств хрестоносців бачили в лицарських орденах знаряддя розширення та збереження своїх територій.

Першим Орденом, який був заснований у 1118 році Гуго де Пейном та Годфреєм, став орден тамплієрів [2]. Першочерговою його задачею стало патрулювання та захист дороги від міста Яффи до Єрусалиму. Сам Орден на початку складався з дев'яти чоловік, але згодом при підтримці впливових осіб та місцевого населення розрісся до небачених розмірів: уже в XIII ст. Орден міг виставити 600 лицарів, стільки ж, скільки всі васали Єрусалимського королівства.

Ведення постійних воєнних операцій та захворювання, які раніше не були відомі в Європі, створило потребу організації госпіталів, як для лицарів, так і для паломників. Лицарі-хрестоносці підтримували госпіталь пожертвами та надавали всіляку допомогу [3, с.27]. Частина з них приймала рішення про вступ в організацію, що займається турботою та управлінням госпіталями. Один із найбільших госпіталів був заснований у 1070 році лицарем Жерардом. Спочатку госпіталь був мирною організацією, він налічував близько двох тисяч місць для хворих, у ньому працювали провідні лікарі, які застосовували передові методи арабської медицини. Але в період між 1126 і 1140 роками до цього шпиталю приєднується група лицарів на чолі з Раймоном де Пюї , яка бере на себе військовий захист Труни Господньої. Таким чином, виник ще один духовно-лицарський орден, який отримав назву госпітальєрів.

Подібним же чином, але трохи пізніше, був створений Орден Госпіталю Пресвятої Діви Марії Німецького Дому в Єрусалимі, що згодом отримав назву тевтонців. Під час третього хрестового походу, коли хрестоносці вели бій за Акру, купці з німецьких міст Бремен та Любек заснували польовий госпіталь, який мав на меті надання допомоги пораненим лицарям. Герцог Фрідріх Швабський взяв керування госпіталем у свої руки та згодом перетворив його у духовний орден, а на чолі поставив капелана Конрада. 6 лютого 1191 року Папа Римський Климент III утвердив орден своєю папською буллою. Через п'ять років у храмі все тієї ж Акри було прийнято рішення про перетворення духовного ордену на духовно-лицарський, а головними завданнями ордену стало лікування хворих, захист німецьких лицарів та боротьба з ворогами церкви.

Загалом, духовно-лицарські відіграли важливу роль у хрестоносному русі XI – XII ст. Спочатку вони створювалися для захисту паломників і

хворих при християнських храмах та для захисту замків і територій хрестоносців на Сході, але згодом стали помітними гравцями на карті середньовічної Європи: боролися з «невірними» в Іспанії та Прибалтиці, придушували єретичні рухи та володіли значними фінансовими та земельними фондами.

Список використаних джерел

1. Заборов М.А. Папство и крестовые походы / М.А. Заборов. – М., 1960. – 262 с.
2. Рыцарские ордена: с крестом и мечом. – М.: Эксмо; Алгоритм, 2004. – 384 с.
3. Райли-Смитт Д. История крестовых походов / Райли-Смитт Д. – Москва: Крон-Пресс, 1998. – 495 с.

***Еліна Ражиєва**, магістрант історичного факультету;*
***П. І. Натикач**, кандидат історичних наук, доцент*
(Житомирський державний університет імені Івана Франка)

ІСТОРІЯ ДОСЛІДЖЕНЬ СКІФСЬКИХ КУРГАНІВ

Скіфська культура є дуже цікавою сторінкою життя давньої історії України. Скіфія – це загадковий та таємничий світ, який досліджували багато років найвідоміші археологи. Історики та археологи досі ведуть суперечки про те, коли ж скіфи вперше з'явилися на теренах Європи, а згодом і України. Ця культура, хоч і вважається до кінця не дослідженою, але представлена великим арсеналом пам'яток, що знаходяться в музеях України.

Мета статті полягає в тому, щоб показати історію досліджень скіфських курганів; прослідкувати невеликий за часом історичний період досліджень Скіфії : від випадкових до професійно організованих експедицій; виявити в цьому певні процеси закономірності, розглянути систему досліджень, які призвели до світових історичних відкриттів.

Дослідження скіфських курганів розпочалося з 1763 року, коли було розкопано, а ще точніше, зруйновано Червону, або Литу, Могилу. Відбулося це за наказом генерал – губернатора Новоросійського краю О. П. Мельгунова. Знань та уявлень про скіфів у нього не було, тому і вийшло так, що до нас не дійшли цінні відомості про розміри, будову та характер, які мали поховальні споруди. Усі виявлені речі, що були знайдені у кургані, губернатор подарував імператриці Катерині ІІ. До нас дійшла назва цих речей – Мельгуновський скарб. Речі, що там були знайдені, такі : золота діадема, окуття руків'я, піхви меча, де зображені реальні та фантастичні звірі та золоті оздоби одежі [5, с.2– 12].

Наприкінці 1830 року стало відомо про відкриття в одній із могил Криму великих коштовностей. Це відкриття також сталося досить випадково. Весною 1830 року хотіли переселити 108 родин відставних матросів із Севастополя до Керчі (Пантікапей). Для будівництва їх будівель урядовці наказали взяти каміння з кургану, що називався Куль – Оба [4, с.47]. Градоначальник Іван Стемпковський доручив стежити за роботою

доглядачу керченських соляних озер Павлу Дюбрюксу. На початку вересня 1830 року Дюбрюкс опинився на кургані Куль – Оба. Каменю було вивезено багато, роботи були майже завершені, але йому здавалося, що цей курган є не простий, що це є, можливо, гробниця. Про це він повідомив Стемпковському, і той наказав продовжити роботу над курганом. 22 вересня в 16.00 годин Дюбрюкс потрапив у гробницю. Спочатку він подумав, що вона є пограбованою, бо такий вигляд вона мала, але згодом одна за одною йому потрапляли до рук золоті оздоби. Знайдено два цінних поховання : жіноче та чоловіче. Біля них було помічено : золоті гривні вагою 461 та 473 грами, золоті браслети, золоті платівки на одязі, меч, сагайдачний набір, набір бронзових вістрів, золоту чашу (698 грам), золоту діадему та підвіски, намисто та бронзове люстерко з окутою золотом ручкою та срібне веретено, амфори, бронзові казани, два срібні тази, срібний набір посуду до вина. До кінця вивчений курган не був, бо за недбалості вартових вночі він був розграбований грабіжниками [1].

У 1859 році при міністерстві імператорського двору було створено Археологічну комісію, завданням якої було розкопувати стародавні пам’ятки. Дослідження всіх старожитностей значно покращилося, тому що цим почали займатися ті, хто набув певного досвіду в розкопках. Тут починає свою археологічну діяльність Іван Забєлін. Упродовж 1859 – 1861 років він розкопав декілька курганів біля Дніпропетровська. Усі вони виявилися пограбованими. У 1862 році він почав досліджувати курган під назвою Чортомлик. Пам’ятка була заввишки 19 метрів та діаметром 110 метрів. Для розкопок було виділено дуже велику суму, як на той час, – 5000 карбованців. Там було знайдено : бронзові та золоті гривні, золоті підвіски, широкі золоті браслети, мечі, золоті обручки, вістрі стріл, посуд, велика срібна амфора, бронзові казани. Дві з трьох ніш були раніше пограбовані. Щодо того, хто тут був похований – чи цар чи два володарі, досі є спірним питанням. Кожен із дослідників, сам Забєлін, а згодом і Тереножкін мали свою думку і свої аргументи [6].

Згодом настає велика перерва у дослідженнях скіфських курганів, дослідники, мов зачаровані, оминають ці землі. І аж у 1912 – 1913 роках професор Петербурзького університету Микола Веселовський не відкрив курган Солоха. Займався він розкопками на лівому березі Дніпра, в Криму, на Кубані, на Дону. Але найбільшої популярності набуло дослідження кургану Солоха. За висотою він наближався до Чортомлика – понад 18 метрів. Тут були помітні грабіжницькі ходи, які не зупинили археолога [3, с. 37–52].

Під довгими стінами вхідної ями було знайдено дві камери – господарчу та поховальну. Грабіжники побували лише у поховальній. Важливих знахідок виявлено тут не було. Але дослідник не відкидав думки про те, що тут ще є таємниця. Згодом він натрапляє на бокове поховання, що виявилося непограбованим. Тут було знайдено: бронзові казани, кухонні

речі, золоті гривні та браслети, підвіски, бронзовий шолом, залізний панцир, сагайдак зі стрілами, бронзовий пернач. Найвідомішою знахідкою став золотий гребінь. На ньому зображено бій трьох воїнів. Усі фігурки відлито й додано окремо, спаяно і відшліфовано [3, с. 84–94].

Жовтнева революція поставила нові пріоритети у вивченні археології. Вже не важливо було вивчати історію царів, а важливо стало проаналізувати процес розвитку стародавнього людства, яке основане було на праці простого люду. Тому дослідження почалися з простих курганів та скіфських поселень. Дослідити повну історію Скіфії стало неможливим, бо за відсутності знань про царів історики не могли досягнути єдності й подати одну картину тогочасного світу. Післявоєнний час знову відкрив широкий діапазон дій для археологів – скіфологів. Започаткував цей етап співробітник Інституту археології АН УРСР Олексій Іванович Тереножкін у 1954 році розкопками кургану в місті Мелітополь. У Мелітопольському кургані було знайдено великий комплекс цінних речей, хоча і виявився курган пограбованим. Тут знайшли 4000 золотих прикрас від убрання жінки, що вказувало на те, що тут похована скіфська цариця. Знайдені також: портупейний пояс з набором, стрічка, обшита золотими платівками, і велике золоте окуття горита. Мелітополь щедро збагатив базу скіфознавства не лише предметами розкоші, що були знайдені, а і подробицями поховального обряду, культури та організації скіфського суспільства загалом [4, с. 95].

Наступні відкриття скіфських курганів пов’язані з новобудовами на півдні країни – будування зрошувальних систем, гірничими розкопками. На дослідження такого типу виділялися окремі кошти.

У співпраці О. Тереножкіна та Б. Мозолевського було досліджено такі кургани: Чортомлик, Страшна Могила, Гайманова Могила. Було знайдено великі комплекси зброї, прикрас, предметів ужитку. У Гаймановій Могилі було знайдено багато цінних речей: глечики для вина, кулеподібна жаровня, казани, довгі залізні кліщі, широкий пояс з залізним набором, бронзові вуздечка, амфори, обладунки, фрагменти прикрас одежі. Найвідоміша знахідка – срібна з позолотою чаша із зображенням скіфів.

Великий внесок у дослідження скіфських курганів зробив Борис Мозолевський. Починаючи з 1970 року, він почав самостійні експедиції до скіфських курганів. Займався цією справою дуже серйозно і з великою відповідальністю, бо це була велика частина його життя. Славу Хоминій Могилі принесла центральна гробниця. Було знайдено два кінські поховання, вуздечки, фігурка золотого кабанчика, срібні посудини для вина, золоту сережку, кістяне веретено, кілька платівок від набірного гребеня [4, с.137–144].

Найбільшої відомості набула знахідка – Золота пектораль, яка була знайдена 21червня 1971 року Борисом Мозолевським у кургані Товста Могила. Крім неї було знайдено: золоті платівки, великі підвіски, лита

гривня вагою 478,5 грам, широкі браслети, намиста, персні, чорнолакова грецька миска, рум'яна, білило, шпильки, уламки прозорого скляного посуду, бронзові нагрудники, нащічники. Курган взагалі представлений дуже великим комплексом знайдених речей, незважаючи навіть на пограбування. Усі ці речі дають нам змогу зробити для себе висновки щодо історії Скіфії, її звичай та ритуали, її царів та цариць, занять людей та їх життя [4, с.145].

У цій статті ми показали історію досліджень скіфських курганів: від перших і до найбільших найвідоміших сучасних. Цікаво дізнатися про світ людей, який жив до нас на теренах сучасної України та як його вивчали протягом багатьох років історії. Усі знання, що були зібрані з історії Скіфії, були систематизовані в наукових працях археологів та істориків, що займалися цим таємничим народом – скіфами. Усі цінні речі, що були знайдені у скіфських курганах, знаходяться в Музеї коштовностей України у місті Києві. Кожен, хто цікавиться історією скіфів, може відвідати його і дізнатися ще більше про історію войовничого народу – скіфів.

Список використаних джерел

1. 100 Великих сокровищ и реликвий. Находки из кургана Куль – Оба : [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://100grt.ru/unikalnye-drevnosti/naxodki-iz-kurgana-kul-oba/
2. Алексеев А.Ю. Чертомлык (Скифский царский курган IV в. до н. э.) / Алексеев А. Ю., Мурзин В.Ю., Ролле Р. – К. : Наукова думка, 1991. – 215 с.
3. Манцевич А. Курган Солоха. Публикация одной коллекции / А. Манцевич. – Л. : Искусство, 1987. – 143с.
4. Мозолевский Б. Скіфський степ / Б. Мозолевский. – К., 1983. – 199 с.
5. Придик Е. Материалы по археологии России, издаваемые императорской археологической комиссией № 31 1763 года [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://vk.com/doc7227835_217038237?hash=fecaec9c5290a232f5&dl=f82b3eeccfb8a3b994
6. Тороп С. Скифский курган Чортомлык [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://www.bizslovo.org/content/index.php/plavni/134-davnya-istoriya/301-pro-scho-povidala-chort-amfora.html

Агван Саносян, *магістрант історичного факультету;*
Г. М. Стародубець*, доктор історичних наук, професор*
(Житомирський державний університет імені Івана Франка)

ОРГАНІЗАЦІЯ ПРОВЕДЕННЯ РЕКРУТСЬКИХ НАБОРІВ

Жодна галузь господарської та інтелектуальної діяльності людства так не відображає її потенціалу і можливостей, як військова справа. Основою військової справи є армія. Для функціонування регулярної армії потрібні солдати, готові нести службу на постійній основі. З цієї причини більшість європейських армій у другій половині XVII – початку XVIII ст. переходять

до комплектування військ найманцями або рекрутами. Цей перехід також здійснила і Російська держава. У 1705 р. проводиться перший набір з усієї держави, тоді ж в указах з'являється поняття *«рекрут»* [3; 4]. Період Північної війни (1700 – 1721 рр.) став початком комплектування особового складу війська шляхом проведення постійних рекрутських наборів, які тривали до 1874 року.

Проблеми організації армії в межах рекрутської системи торкалися у своїх працях Л. Г. Бескровний, К. М. Ячменіхін, С. Сидорук, Т. Трофімук, Ф. М. Іванов.

Мета статті полягає у розкритті організаційних особливостей проведення рекрутських наборів.

Регулярні рекрутські набори проводилися з 1 листопада по 31 грудня [5, с. 523]. У військовий час та при надзвичайних випадках збір проводився навесні або влітку [6, с. 128–152].

Основну відповідальність за збір рекрутів на місцях влада покладала на губернаторів і воєвод. Якщо воєводи і губернатори не приділили достатньої уваги збору рекрутів, то повинні були виплатити штраф за кожного втраченого рекрута [7, с. 15].

У ході рекрутських наборів новобранці збиралися з дільниць, утворених таким чином, щоб вони налічували рівно одну тисячу осіб чоловічої статі, які записані до ревізії або зараховані вже після ревізій [5, с. 502]. Число рекрутів, яких мала надати громада, визначалось маніфестами [5, с. 502]. У мирний час, при звичайних наборах, кількість рекрутів не перевищувала п'яти осіб, при посилених і додаткових наборах могла сягнути шістнадцяти і більше чоловік [7, с. 73–74]. Процедура збору лягала на плечі окремої громади.

Для прийому вже зібраних рекрутів на місця відправлялися так звані команди. До складу команди входило 6 осіб: офіцер, сержант, капрал, два солдати і фельдшер. Команда повинна була приймати рекрутів від *«приводцов»*, які доставляли новобранців із губерній. Рекрути повинні були відповідати певній *«мере»*, яка полягала у тому, щоб особа не мала ніяких фізичних вад, учинених злочинів, мала зріст не менше, ніж два аршини і три вершки (155 см) [1, арк. 1–14] та відповідала призовному віку [2, арк. 1–42]. З рекрутів заборонялося брати будь-які гроші, ні за мундири, ні за будь-які процедури, пов'язані зі вступом до служби. Присяга була однією з перших процедур після збору рекрутів [8, с. 18–21].

Обов'язки в команді розподілялися таким чином: головний офіцер керував процесом прийому рекрутів, він приймав остаточне рішення про прийом конкретного рекрута, ймовірно, він відповідав за видачу рекрутам військових мундирів; його підлеглі, зазвичай сержант і капрал, виконували допоміжну роботу; фельдшер перевіряв на відповідність зазначеної *«меры»* і визначав стан здоров'я; солдати виконували функцію з конвоювання рекрутів до місць служби [8, с. 23]. Кожній команді було призначено

збирати рекрутів у певних губерніях і провінціях. Кількість команд у кожній провінції могла залежати від кількості полків, у які повинні були поставлятися рекрути з даної провінції. Порядок комплектування полків і гарнізонів визначався ще до початку прийому рекрутів. Команди для прийому рекрутів прямували у губернії не відразу після початку набору, а коли деяка кількість рекрутів уже була зібрана. Перебування команд у місцях прийому рекрутів не обмежувалося за часом і тривало доти, доки більша частина рекрутів не була зібрана [8, с. 26–27].

Отже, організація проведення рекрутських наборів була складним процесом комплектування війська і мала ряд особливостей, серед яких: чітко визначений термін проведення наборів, територіальний принцип комплектування, заздалегідь визначена кількість новобранців, чіткий розподіл обов'язків серед виконувачів процесу набору, а також способи стягнення за порушення.

Список використаних джерел

1. Державний архів Житомирської області (Далі ДАЖО) – Ф. 282. Житомирське повітове рекрутське присутствіє. м. Житомир Волинської губернії. – Оп. 1. – Спр. 2. Списки рекрутів по Житомирському повіту. – 2 листопада – 11 листопада 1808 р. – 36 арк.
2. ДАЖО. – Ф. 282. Житомирське повітове рекрутське присутствіє. м. Житомир Волинської губернії. – Оп. 1 – Спр. 5. Списки рекрутів по Житомирському повіту. – 13 листопада – 20 грудня 1820 р. – 42 арк.
3. Міц М. М. Рекрутська та земські повинності малоросійського козацтва в першій половині XIX ст. (за «Сводом законов Российской империи») / Міц М. М. // Чорноморська минувшина: зб. наук. праць. – 2010. – Вип. 5. – С. 39–52.
4. Красникова Ю. Н. Рекрутские наборы удельных крестьян в первой чверти XIX века / Ю. Н. Красникова // Военно-исторический журнал. – 2007. – № 2. – С. 42–44.
5. Высочайше Утверждённый Устав Рекрутский. – Июня 28 / ПСЗ РИ. II. – СПб., 1832. – Т. VI (1831). – Отд. 1. – № 4677. – С. 501–657.
6. Белоусов С. В. Рекрутские наборы в Пензенской губернии в эпоху отечественной войны 1812 года / С. В. Белоусов // Отечественная война 1812 года. Источники. Памятники. Проблемы: Материалы XVI Междунар. научн. конф. (Бородино, 6–7 сентября 2010 г.). – Можайск, 2011. – 324 с.
7. Бескровный Л. Г. Русская армия и флот в XIX веке / Л. Г. Бескровный – М.: Издательство «Наука», 1972. – 616 с.
8. Ячменихин К. М. Армия и реформы: военные поселения в политике российского самодержавия / К. М. Ячменихин. – Чернігів, 2006. – 444 с.

***Вікторія Тетера**, магістрант історичного факультету;*
***Г. А. Міщук**, кандидат історичних наук, доцент*
(Житомирський державний університет імені Івана Франка)

ІСТОРІОГРАФІЯ ПРОБЛЕМИ МІЖНАРОДНИХ ВІДНОСИН У ЄВРОПІ ТА АЗІЇ 20-30-Х РР. ХХ СТ.

На сучасному етапі розвитку історичної науки багато українських та зарубіжних учених надають увагу вивченню різноманітних аспектів розвитку міжнародних відносин першої половини ХХ ст. Перша світова війна та її наслідки вплинули на хід історичного процесу і визначили подальшу долю людства, спричинили зміну геополітичної обстановки в Європі та стали основою перетворення світу і започаткували становлення нової системи міжнародних відносин.

Сучасна міжнародна ситуація є досить напруженою. Дії Російської Федерації з дестабілізації міжнародних відносин у XXI ст. змушують дослідників детально аналізувати міжнародні відносини в Європі у 1920 – 1930-х рр.

Мета статті – проаналізувати історіографію та джерельну базу проблеми міжнародних відносин у Європі та Азії 20-30-х рр. ХХ ст.

Аналізуючи історіографію та джерельну базу проблеми, слід відзначити, що вони вирізняються розмаїттям. Історіографія досліджуваної теми включає значний за науковим спектром і обсягом масив літератури, що висвітлює міжнародні відносини в Європі у 1920 – 1930-х рр.

Праця А. Д. Богатурова «Системная история международных отношений: в 2 т.» висвітлює процес розвитку міжнародних відносин, починаючи з 1918 р. по 2000 р. У першому томі представлено аналіз подій і тенденцій, що мали місце в міжнародних відносинах 1920 – 1930-х рр. [3].

Комплексною працею радянських історіографів є «Історія дипломатії в трьох томах» під редакцією В. П. Потьомкіна. У ній проведено аналіз міжнародних відносин у послідовно змінювані епохи. Третій том даної праці висвітлює події в міжвоєнний період [13].

Варто відзначити працю відомого італійського вченого Енніо Ді Нольфо «История международных отношений 1918 – 1999». У цій роботі розглянуто співробітництво та конфлікти провідних держав світу від закінчення Першої світової війни до кінця ХХ ст. У своїй праці автор розкриває процес розвитку країн за цей період, провідні тенденції еволюції міжнародної системи, її переломні моменти [11].

Жан-Батіст Дюрозель у роботі «Історія дипломатії від 1919 року до наших днів» зосередив увагу на історії міжнародних відносин ХХ ст. У ґрунтовному дослідженні академіка, професора Сорбони, крізь призму дипломатії показано складну й суперечливу історію ХХ ст. Особливу увагу приділено правовим актам міжнародної дипломатії [5].

Інтерес до історії міжнародних відносин у міжвоєнний період у Європі виявляли й українські історики. Зокрема, короткі відомості про даний період подають Н. Папенко [12], Б. Ачкіназі [1], О. Кравчук [8].

Міжнародні відносини на Далекому Сході також представлені низкою монографій, зокрема спільною роботою Г. В. Ефимова, А. М. Дубинского «Международные отношения на Дальнем Востоке». Автори досліджують протиріччя на Далекому Сході напередодні другої світової війни, простежують етапи японської агресії на Далекому Сході, що завершилася розгромом японського мілітаризму [6].

Праця «История войны на Тихом океане» – колективна робота членів відомого японського прогресивного Товариства з вивчення історичної науки. Автори цього дослідження показують роль Японії у підготовці та розв'язанні війни на Тихому океані [7].

Збірник «Кризис и война: Международные отношения в центре и на периферии мировой системы в 30-40-х годах» під редакцією А. Д. Богатурова є цінним джерелом з вивчення даної теми. Робота присвячена розгляду історії міжнародних відносин, характер розвитку яких став швидко змінюватися під впливом глибокого загальносвітового економічного спаду 1929 – 1933 років [2].

Увагу привертають і роботи зарубіжних істориків, зокрема Alan Sharp у своїй статті «The Big Four: Peacemaking in Paris in 1919» показує політичних діячів, які відповідальні за Версальський договір, з іншої точки зору [17].

Цінною є монографія «Western Power in Asia: Its Slow Rise and Swift Fall, 1415 – 1999», написана Arthur Cotterell, де автор показує вплив країн Західної Європи на історію Далекого Сходу [18].

Аналізуючи джерельну базу, слід відзначити, що вона складається з опублікованих матеріалів та документів щодо системи міжнародних відносин у Європі у 1920 – 1930-х рр.

У збірнику документів «Системная история международных отношений» за редакцією А. Д. Богатурова зроблено спробу побудувати цілісну картину всього періоду історії від закінчення Першої світової війни до розпаду СРСР. До другого тому збірника включені документи, які в різні роки публікувалися в Радянському Союзі у відкритих виданнях та підбірках обмеженого поширення, а також матеріали зарубіжних публікацій [14].

Особливу увагу було звернено до договорів – це Версальський мирний договір [4] та матеріали Локарнської конференції [9], які були оприлюднені у 1925 р. До теперішнього часу ці публікації є найбільш цінними, так як надалі друкувалися лише уривки.

Важливим джерелом є матеріали міжнародної конференції у Вашингтоні, опубліковані мовою оригіналу. Договори, підписані на цій конференції, зафіксували нове співвідношення сил на Далекому Сході на користь США, Британії й Франції [19].

Унікальні відомості містяться в «Архіві полковника Хауза», що складався з різних листів, неофіційних та офіційних документів і щоденника, який вів полковник Хауз. Другий том цього видання містить матеріали з щоденників Хауза і його листування з президентом США В. Вільсоном та іншими політичними діячами в період з березня 1917 р. по листопад 1919 р. [15].

Член партії радикалів, який у 1919 р був обраний членом палати депутатів, Едуард Ерріо опублікував політичні мемуари, написані в двох різних формах – у вигляді щоденника, повсякденних записів із рясним відтворенням документів, і у формі спогадів, що також нерідко містять документальний матеріал [16].

Записки Гарольда Нікольсона про Паризьку мирну конференцію передають нам (як вказує сам автор) «враження живого свідка, поки вони не вивітрилися від часу». Твір Г. Нікольсона складається з двох майже однакових за обсягом частин, причому друга частина хронологічно є першою [10].

Отже, тема дослідження привертала увагу багатьох науковців. З даної проблематики існує досить широкий масив наукової літератури та документів, які дозволяють проаналізувати різні підходи та думки дослідників щодо розвитку міжнародних відносин у Європі у 1920 – 1930-х рр.

Список використаних джерел

1. Ачкіназі Б. О. Рурська криза 1923 – 1924 років та її наслідки (постановка проблеми та історіографічний аспект) [Електронний ресурс] / Б. О. Ачкіназі // Сіверянський літопис. – 2011. – № 2. – С. 107-111.– Режим доступу: http://dspace.nbuv.gov.ua/bitstream/handle/123456789/25886/13-Achkinazi.pdf
2. Богатуров А. Д. Кризис и война: Международные конфликты в центре и на периферии мировой системы в 30-40-х гг. / А. Д. Богатуров и др. – М., 1998. – 361 с.
3. Богатуров А. Д. Системная история международных отношений: в 4 т. / А. Д. Богатуров. – М.: Культурная революция, 2009. – Т. 1. – 720 с.
4. Версальский мирный договор. – М., 1925.
5. Дюрозель Жан-Батіст. Історія дипломатії від 1919 року до наших днів / Дюрозель Жан-Батіст; пер. з фр. Є. Марічева, Л. Погорелової, В. Чайковського. – К.: Основа, 1999. – 903 с.
6. Ефимов Г. В. Международные отношения на Дальнем Востоке (1870 –1945 гг.). / Г. В. Ефимов, А. М. Дубинский. – М.: Мысль, 1973. – 294 с.
7. История войны на Тихом океане (в 5 томах). – М., 1957, 1958.
8. Кравчук О. М. Судетські німці в Чехії [Електронний ресурс] / О. М. Кравчук // Проблеми історії країн Центральної та Східної Європи. – 2011. – Вип. 2. – Режим доступу: http://cse.at.ua/Arhiv/v_2/3_3.pdf
9. Локарнская конференция. 1925. – М., 1959.
10. Никольсон Г. Как делался мир в 1919 / Г. Никольсон. – М., 1946. – 298 с.
11. Нольфо Э. История международных отношений 1918 – 1999 / Эннио Ди Нольфо. – М.: Логос, 2003. – 1306 с.

12. Папенко Н. С. Рурський конфлікт та його врегулювання (1923 – 1924 рр.) [Електронний ресурс] / Н. С. Папенко // Вісник Київського націон. університету ім. Тараса Шевченка. – 2006. – № 85/86. – Режим доступу: http://papers.univ.kiev.ua/istorija/articles/The_conflict_of_rur_and_its_settlement_15613.pdf

13. Потемкин В. П. История дипломатии: в 3 т. / В. П. Потемкин. – М.: ОГИЗ, 1945. – Том 3. – 884 с.

14. Системная история международных отношений: в 4 т. 1918 – 2003. События и документы / под ред. А. Д. Богатурова. – М.: Научно-образовательный форум по международным отношениям, 2002. – Том второй. Документы. 1918 – 1945 / Сост. Е. Г. Капустян, А. В. Мальгин, А. А. Соколов. – 2002. – 520 с.

15. Хауз Э. Архив полковника Хауза. Избранное. / Э. Хауз. – М.: АСТ, Астрель; 2004. – Том 1. – 609 с.

16. Эррио Э. Из прошлого: Между двумя войнами. 1914–1936. / Э. Эррио. – М.: Издательство иностранной литературы, 1958.

17. Alan Sharp. The Big Four: Peacemaking in Paris in 1919 [Електронний ресурс] / Sharp A. // History Review, 2009. – Режим доступу: http://www.historytoday.com/alan-sharp/big-four-peacemaking-paris-1919

18. Arthur Cotterell. Western Power in Asia: Its Slow Rise and Swift Fall, 1415 – 1999/ Cotterell A. – January, 2010. – 448 pages.

19. Conference on the Limitation of Armament, Washington, November 12 1921 – February 6, 1922 [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://www.ibiblio.org/pha/pre-war/1922/nav_lim.html

Надія Троцька, *магістрант історичного факультету;*
О. П. Рудницька*, кандидат юридичних наук, доцент*
(Житомирський державний університет імені Івана Франка)

ПРАВОВЕ РЕГУЛЮВАННЯ ДІЄЗДАТНОСТІ: ЗАРУБІЖНИЙ ДОСВІД

Щоб правоздатний громадянин міг своїми власними діями використати, реалізувати свої права та обов'язки, він повинен розуміти значення своїх дій. Розуміти значення своїх дій люди можуть лише з досягненням певного віку і за відсутності хвороб, які позбавляють їх можливості діяти розсудливо. Внаслідок цього закон встановлює відповідну властивість громадянина. Ця властивість називається дієздатністю.

Аналіз відповідної нормативної бази та правової літератури був проведений за допомогою робіт таких учених, як Я.М. Шевченко, С. І. Шимон, І.І. Дахно. Правовий статус фізичних осіб, у тому числі й іноземців, у багатьох державах регулюють норми окремих розділів кодифікованих цивільних актів, як-от: книга I Цивільного кодексу Франції «Про особи», гл. I книги I німецького Цивільного зводу «Загальна частина» та книга IV цього ж зводу «Сімейне право» [4, с. 115].

У вище зазначених правових документах визначено поняття дієздатності. Під дієздатністю (активною правоздатністю) в усіх зарубіжних

країнах розуміють здатність фізичних осіб своїми діями набувати цивільних прав та обов'язків. Дієздатність залежить від розумового стану фізичної особи: вона має усвідомлювати й правильно оцінювати характер і значення дій, які вона вчиняє. Мати дієздатність означає мати здатність особисто здійснювати різні юридичні дії: укладати договори, видавати довіреності тощо, а також відповідати за заподіяну майнову шкоду (пошкодження або знищення чужого майна, ушкодження здоров'я), за невиконання договірних та інших обов'язків. У визначенні дієздатності громадянина, наведеного в ч.І ст. 11 ЦК України, не йдеться про здатність громадянина самостійно здійснювати належні йому права та обов'язки [1]. Однак це положення випливає з закону. Якщо громадянин може самостійно набувати право, то за ним необхідно визнати і здатність здійснювати його.

У законодавстві всіх країн встановлено, що дієздатною в повному обсязі особа стає з досягненням повноліття. Вік, з якого особа вважається повнолітньою, у різних країнах може відрізнятися. До середини минулого століття в багатьох країнах повнолітньою вважалася особа, що досягла 21 року. У середині 60-х років у більшості західних країн було прийнято закони, за якими вік повноліття знижено до 18 років. Так за німецьким (пар.828 НЦК) правом повноліття настає в день закінчення 18-го року життя, тобто в день, який передує дню народження [2, с. 165].

Відповідно до ч. 1 ст. 11 ЦК України цивільна дієздатність виникає у повному обсязі з настанням повноліття, тобто після досягнення 18-річного віку. Законодавство України також знає один виняток з цього правила: у випадках, коли законом дозволяється одружуватися до досягнення 18-річного віку, громадянин, який не досяг 18-річного віку, набуває дієздатності в повному обсязі з моменту одруження (ч. 2 ст. 11 ЦК України) [1]. Ця норма спрямована на забезпечення рівноправності подружжя і сприяє охороні батьківських прав та інших прав осіб, які вступають у шлюб до досягнення 18 років [3, с. 140].

Неповнолітні особи в зарубіжних правових системах або повністю недієздатні, або обмежено (частково) дієздатні. Обсяг дієздатності неповнолітніх у різних країнах неоднаковий [4, с. 117].

У німецькому праві закріплене поняття та вікові межі дієздатності, яка настає в повному обсязі з 18 років, а також проводиться розмежування обсягу дієздатності неповнолітніх і визначається поняття *цивільної деліктоздатності* як окремої правової категорії, тобто це здатність громадянина нести цивільно-правову відповідальність за шкоду, заподіяну його протиправними діями. Діти до завершення 7-го року життя абсолютно недієздатні (пар.4 НЦК) та неделіктоздатні. Від закінчення 7-го року до закінчення 18-го року життя діти вважаються обмежено дієздатними. Вони вправі укладати угоди за згодою батьків (опікунів) [4, с. 120].

Німецька доктрина відокремлює також поняття угодоздатності (Gecshaftstatigkeit) — здатності до вчинення цивільних угод. Окремі угоди

неповнолітні можуть укладати самостійно. Це угоди, які приносять їм «правову вигоду»; угоди, що укладаються в межах коштів, наданих неповнолітнім батьками для вчинення конкретної угоди або «кишенькових витрат» (сума в законі не визначена, отже, залежить від соціального і майнового статусу неповнолітнього); угоди, вчинені в процесі експлуатації підприємства, на яке неповнолітній має згоду батьків; укладання й розірвання трудового договору та пов'язаних з його виконанням угод [2, с. 166].

Щодо деліктоздатності законодавство додатково встановлює кваліфікуючу ознаку: для виникнення деліктоздатності у віці від 7 до 18 років необхідно, щоб неповнолітній мав достатнє розуміння для усвідомлення своєї відповідальності. В інших правових системах законодавство не містить такої окремо виділеної категорії, як «деліктоздатність» [2, с. 167].

У зарубіжних правових системах передбачається обмеження дієздатності повнолітніх громадян. Обмеження і визнання недієздатними об'єднані в один правовий інститут. Межі дієздатності в таких випадках визначає суд. Обмеження в дієздатності допускається лише в судовому порядку за наявності певних підстав: душевної хвороби, слабоумства, в окремих країнах – фізичних вад, наприклад, сліпоти й глухоти, а також алкоголізму й наркоманії, якщо вони мають хронічну форму. Підставою для обмеження дієздатності може бути надмірне марнотратство [4, с. 122].

Слід зазначити, що в німецькому праві з 1992 р. не існує інституту обмеження дієздатності. Такі поняття, як душевна хвороба, психічні розлади, алкоголізм, наркотична залежність, не розглядаються як передумови обмеження дієздатності. Соціальний нагляд може бути призначено тільки за умови встановлення потреби певної особи в допомозі. У такому разі Опікунський суд може встановити, що особа, яка здійснюватиме нагляд, повинна надавати свою згоду на угоду за волевиявленням особи, яка потребує допомоги. Однак у найважливіших для підопічного випадках дозвіл на угоду надаватиме опікунський суд (пар. 1901, 1903 та ін. НЦК).

Отже, цивільна дієздатність – це визнана законом кожної окремої країни здатність фізичної особи своїми діями реалізовувати цивільні права, створювати для себе цивільні обов'язки, самостійно їх виконувати та нести відповідальність за їх невиконання. Обсяг цивільної дієздатності фізичної особи залежить від двох факторів: від досягнення певного віку; від здатності особи усвідомлювати значення своїх дій та керувати ними. У всіх зарубіжних країнах визначаються свої особливості щодо цивільної дієздатності, а це дозволяє нам познайомитися із досвідом провідних держав світу для побудови свого ефективного законодавства.

Список використаних джерел

1. Цивільний кодекс України, від 16.01.2003 № 435-IV [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/435-15

2. Дахно І. І. Німецьке цивільне уложення (Bürgerliches Gesetzbuch) // Юридична енциклопедія: в 6-ти тт. – К., 2002. – Т. 4: Н – П. – 720 с.

3. Шевченко Я. М. Цивільне право України: Академічний курс: підруч.: у 2 т. / за заг. ред. Я. М. Шевченко. – [2-ге вид., доп. і перероб.]. – К.: Видавничий Дім «Ін Юре», 2006. – Т. 1. Загальна частина. – 696 с.

4. Шимон С. І. Цивільне та торгове право зарубіжних країн: навч. посіб. (Курс лекцій) / С.І. Шимон. – К.: КНЕУ, 2004. – 220 с.

Юлія Хомутовська, *магістрант історичного факультету;*
І. М. Власюк*, кандидат історичних наук, доцент*
(Житомирський державний університет імені Івана Франка)

ЧЕСЬКО-УКРАЇНСЬКІ ТА СЛОВАЦЬКО-УКРАЇНСЬКІ МІЖНАРОДНІ ВІДНОСИНИ НА СУЧАСНОМУ ЕТАПІ

Проблема чесько-українських та словацько-українських відносин на сьогодні залишається актуальною. У зв'язку із прагненням України стати асоційованим членом Європейського Союзу міжнародне співробітництво з країнами колишньої Чехо-Словаччини активно розвивається. У Чехії та Словаччині нараховуються чисельні українські громади, які утворилися ще за часів існування Чехословацької радянської республіки.

Аналіз останніх досліджень та публікацій показує, що вона є предметом дослідження для багатьох українських учених. Чесько-українські відносини досліджувалися науковцями, зокрема, А. Поцелуйко – політичний та економічний аспект українсько-чеських зв'язків протягом 1993-2011 років [1, с. 65], С. Мотрук – становище українців у Чехії у XX – на початку XXI століть [2], Р. Корсак – головні тенденції розвитку співробітництва двох держав протягом 1991 – 2005 рр. [3], І. Волинчук – зміни у зовнішній політиці Чехії в процесі інтеграції до Європейського Союзу та НАТО [4], С. Мотрук – основні напрямки зовнішньої політики Чеської Республіки наприкінці XX – на початку XXI ст. [5], І. Пасемко – культурне надбання чеських та українських діячів [6, с. 170], Т. Рущак – діяльність української громади в Чеській Республіки [7] та ін. Дослідження словацько-українських відносин розпочалося із самовизначенням України та Словаччини як окремих суверенних держав. Дослідженнями займалися такі вчені: В. Максимець – формування системи інформаційної безпеки Словацької Республіки [8], В. Алмашій – міждержавне співробітництво України та Словацької Республіки [9] та ін.

Мета статті – здійснити порівняльний аналіз тенденцій розвитку міждержавного співробітництва України та Словаччини і Чехії на сучасному етапі, окреслити його головні напрями.

Основний виклад матеріалу. Процес становлення міждержавної співпраці Чехії та України розпочався із набуттям державами незалежності у 90-х роках XX століття. Дипломатичні відносини було встановлено 30

січня 1992 року між Україною та Чесько-Словацькою Федеративною Республікою [1, с. 65].

О. Цуп виділила два етапи становлення українсько-чеських відносин. Перший етап – 1991-1992 роки, який характеризується визнанням України як незалежної держави 8 грудня 1991 року. Другий етап – 1993-1994 роки, став визначальним для міждержавного співробітництва. 1 січня 1993 року Чехія та Словаччина офіційно стали самостійними та незалежними країнами. Україна в 1993 році встановила дипломатичні відносини з Чехією [10].

Спільною рисою зовнішньої політики трьох держав став курс на приєднання до Європейського Союзу (далі – ЄС) та Північноатлантичного Альянсу (далі – НАТО). Обравши курс на євроінтеграцію, Чехія та Словаччина у грудні 1997 року потрапили в першу хвилю розширення ЄС, що офіційно було закріплено в 2004 році [1, с. 70].

Важливими стали зустрічі президентів двох країн та міністрів закордонних справ. У 1994 році відбулася спільна нарада українських міністра закордонних справ та міністра зовнішньоекономічних зв'язків О. Слєпічева з чеськими колегами Й. Зеленцем та прем'єр-міністром В. Клаусом, під час якої було розглянуто перелік політичних питань, проблеми торгово-економічного співробітництва та інвестицій. Прем'єр-міністр В. Клаус визначив три фази трансформаційного періоду, які свого часу пройшла Чехія. Перша – досягнення негативного консенсусу по відношенню до режиму, що існував. Друга – поступовий відхід від негативізму в сприйнятті режиму. Третя – тенденція до скорочення кількості політичних партій, рухів, сил, поява програм державотворення, спільність підходів до створення законодавчої влади [10].

У 1995 році Президент України Л. Кучма приїхав до Чехії з офіційним візитом, підсумком якого став підписаний Договір про дружні відносини та співробітництво, створення Комісії з питань торговельно-економічного співробітництва. 30 червня – 2 липня 1997 року Президент Чехії В. Гавел приїхав з візитом до України [5], підсумком якого стало підписання восьми угод. У 2006 році прем'єр-міністр України Ю. Єхануров у рамках робочого візиту підписав угоди щодо співпраці в галузі оборонної промисловості та туризму.

Спостерігається тенденція до зростання показників зовнішньої торгівлі між Україною та Чехією. Протягом 1993-1998 років товарообіг сягнув 400 мільйонів доларів, а в 1999 році – близько 295 мільйонів доларів. Наступного року загальна сума товарообігу становила 159, а в 2004 році – 1020 мільярдів доларів. У 2000-х роках показники зовнішньої торгівлі України засвідчили тенденцію до зменшення. Було створено спільні чесько-українські підприємства «EUTIT-UA», «Єврокар» та ін. [3].

У 2008 році загальна сума товарообігу зросла до 2046, 8 мільйонів доларів, а в 2010-му та 2011-му роках поступово зменшилася відповідно до 1374,2 та 1462,5 мільйонів доларів [1, с. 72].

Після вступу Чехії до ЄС відбулися зміни в міждержавному співробітництві, які були зумовлені переходом останньої до загальноєвропейської стратегії політичного та економічного розвитку. Під час головування Чехії в ЄС 7 травня 2009 року відбулася зустріч у Празі в рамках програми «Східне партнерство». На думку І. Мудрієвської, головним пріоритетом зовнішньої політики Чехії стало зміцнення контактів з Вірменією, Азербайджаном, Білоруссю, Грузією, Молдовою та Україною для вироблення природного балансу рівноваги політики сусідства ЄС [14]. Чеський уряд долучився до врегулювання російсько-українського газового конфлікту в січні 2009 року. У березні 2009 року, подолавши опір Німеччини, ЄС виділив на будівництво газопроводу за проектом «Набукко» 200 мільйонів євро [11], створивши альтернативний вихід для постачання каспійського газу та зменшення залежності від Російської Федерації.

Словацько-українське міждержавне співробітництво розпочалося з 1 січня 1993 року, коли Словаччина стала незалежною державою. 29 червня 1993 року було підписано Договір про добросусідство, дружні відносини і співробітництво між двома державами, який набрав чинності 24 лютого 1994 року. 14 жовтня 1993 року було підписано Договір про спільний державний кордон. Новий етап розвитку зовнішньої політики Словаччини розпочався з 1999 року з обранням нового президента – Р. Шустера. Упродовж 1999 – 2004 років відбулося 11 зустрічей на державному рівні. З середини 90—х років XX століття почала створюватися система координації співробітництва, зокрема, було створено Міжурядову українсько-словацьку комісію з питань національних меншин, освіти і культури [9, с. 67].

Складовою міждержавного співробітництва стали самостійні міжрегіональні та транскордонні зв’язки між Закарпатською областю та прикордонними областями Словаччини. Словацько-українські відносини реалізуються у сфері інвестицій, малого прикордонного руху, транзиту енергоносіїв до Європи [12].

13 травня 2006 року голови Закарпатської державної адміністрації О. Гаваші та Кошицького самоврядного краю З. Требуля підписали Меморандум про співпрацю між цими територіями. У 2012 році в Словаччині на виїзному засіданні було обговорено євроінтеграційні прагнення України. Підтримка прагнень України щодо вступу в ЄС була закріплена у Програмі діяльності Уряду Словацької Республіки на 2010 – 2014 роки [9, с. 69].

Згідно за даними Держкомстату України та Статистичного управління Словацької Республіки, впродовж 2005-2009 років обсяг товарообігу постійно змінювався: 2005 рік – 821,6; 2006 рік – 1106,3; 2007 рік – 1386,4; 2008 рік – 1715,9; 2009 рік – 758 мільйонів доларів. У січні – жовтні 2010 року торгівельний обіг між двома країнами становив 650 мільйонів євро [13].

У Чехії та Словаччині сформувалася потужна українська спільнота. У 2004 році в Чехії було зареєстровано 78 263 українця [2]. У 1994 році було створено громадську організацію чеських українців «Українська ініціатива в ЧР», яка вирішує проблему працевлаштування українських заробітчан. У цьому році було створено «Об'єднання українців у Чеській Республіці», в 2001 році – «Форум українців», в 1990 році було створено Союз русинів-українців Словаччини та Русинський оброд [2].

Отже, спільними рисами чесько-українських та словацько-українських відносин є дипломатичні зв'язки, зовнішня торгівля, культурні зв'язки, які реалізуються через існування української спільноти в цих країнах та проведенням днів Чехії в України і відповідно днів України в Чехії, значна підтримка євроінтеграційних прагнень України з боку Чехії та Словаччини. Відмінною рисою словацько-українського співробітництва є наявність міжрегіональних зв'язків Закарпатської області та прикордонних країв Словаччини. Аналіз показників товарообороту між Україною та Чехією й Україною та Словаччиною засвідчує тенденцію до зростання та зміцнення співпраці.

Список використаних джерел

1. Поцелуйко А. Українсько-чеське співробітництво: політичний та економічний аспект 1993 – 2011 рр. / А. Поцелуйко // Гілея. – 2012. – Випуск 63. – С. 65-77.
2. Мотрук С. Становище українців у Чехії у ХХ - на початку ХХІ століть [Електронний ресурс] / С. Мотрук. – Режим доступу: papers.univ.kiev.ua
3. Корсак Р. Українсько-чеське міждержавне співробітництво в 1991 – 2005 рр. / Р. Корсак. – Ужгород, 2008. – 22 с.
4. Волинчук І. Трансформація європейського та євроатлантичного векторів зовнішньої політики Чеської Республіки / І. Волинчук // Слов'янський вісник. – 2012. – Випуск 13. – С. 147-150.
5. Мотрук С. Трансформація зовнішньої політики Чеської Республіки на межі ХХ – ХХІ ст. [Електронний ресурс] / С. Мотрук. – Режим доступу: liber.onu.edu.ua
6. Пасемко І. Історія і сучасність України та Чехії за «круглим столом» / І. Пасемко // Всесвіт. – 2007. – № 11-12. – С. 170-173.
7. Рущак Т. Громадське життя української діаспори в Чеській Республіці [Електронний ресурс] / Т. Рущак. – Режим доступу: eprints.oa.edu.ua
8. Максимець В. Концептуальні засади формування системи інформаційної безпеки Словацької Республіки [Електронний ресурс] / В. Максимець. – Режим доступу: library.nulau.edu.ua
9. Алмашій В. Українсько-словацьке міждержавне співробітництво / В. Алмашій // Ефективність державного управління. – 2013. – Вип. 35. – С. 65-72.
10. Цуп О. Формування системи двостороннього співробітництва між Україною та Чеською Республікою на початку 90-х рр. ХХ ст. [Електронний ресурс] / О. Цуп. – Режим доступу: http://dspace.tnpu.edu.ua
11. Поведа О. Особливості та ефективність головування Чехії в ЄС [Електронний ресурс] / О. Поведа. – Режим доступу: www.irbis-nbuv.gov.ua

12. Затигайко О. Політика безпеки та воєнно-політичні відносини Словаччини [Електронний ресурс] / О. Затинайко, В. Павленко, В. Бочарніков, С. Свєшніков. – Режим доступу: www.irbis-nbuv.gov.ua

13. Словаччина. Зовнішня торгівля товарами з Україною (2005-2009 рр.) [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://ukrexport.gov.ua

14. Мудрієвська І. Динаміка розвитку співробітництва України з Чеською Республікою (1993 -2011) [Електронний ресурс] / І. Мудрієвська. – Режим доступу: www.pu.if.ua

***Анатолій Шемет**, магістрант історичного факультету;*
***Т. Л. Рафальська**, кандидат історичних наук, доцент*
(Житомирський державний університет імені Івана Франка)

ОКУПАЦІЙНИЙ РЕЖИМ НА БЕРДИЧІВЩИНІ В 1941-1944 РОКАХ

Окупаційний режим на Бердичівщині є невід'ємною частиною історії Великої Вітчизняної війни. На початку XXI століття в суверенній Україні відкрилися нові архівні документи, введено в науковий обіг нові дослідження істориків та місцевих краєзнавців, і дана тема прослідковує особливості фашистської політики на території міста Бердичева та Бердичівського району.

Історіографія дослідження є значною, але в той же час вимагає подальшого вивчення. Досить широко цей період дослідив місцевий краєзнавець Анатолій Горобчук. Він веде дослідження історії Бердичівщини від найдавніших часів і в той же час велику увагу приділив періоду Великої Вітчизняної війни. Такі дослідники, як Василь Гроссман та Стєр Єлісаветський, дослідили сторінки репресій проти єврейської нації й подали нам трагічні цифри жертв досліджених у архівних джерелах. Історик Олександр Солдатов розкриває наслідки війни для міста на основі зібраних документів та матеріалів.

22 червня напад німецько-фашистських загарбників перервав мирне життя населення міста. 8 липня, після запеклих боїв, Бердичів був повністю окупований німецько-фашистськими військами. Місто заповнюється гітлерівцями, які ведуть себе як безтурботні переможці, що здійснюють легкий похід. Вони кричали з кузовів машин, які в'їжджали в місто: «Juden kaput!» («Євреям кінець!»). За свідченнями очевидців, цього ж дня розпочалися розстріли жителів Бердичева: на території цукрового заводу розстріляно 10 робітників. Але були й такі бердичівляни, які зустрічали німецькі війська не як ворогів, а як визволителів від більшовицької влади – з хлібом та сіллю. Вони плекали надію на німців як «культурну націю». З перших же днів перебування в Бердичеві загарбники намагалися реалізувати гітлерівський план «Ост», у якому знайшли свій виклад основні принципи «Нової східної політики». За планом передбачалося перетворити територію Житомирської області в зону німецької колонізації, її опорним

пунктом мав стати Бердичів. Виходячи з цього, місто перетворили в місце масового знищення як військовополонених, так і мирного населення, зокрема євреїв [2, с.137].

У липні 1941 року на території військового містечка на Елінгу створюється табір для військовополонених, куди зігнали 48 тис. чоловік. Німці винищували маси людей, особливо євреїв і циган – мирне населення. Також на собі відчули репресивну політику і самі городяни міста. Встановили жорсткий режим, світло вмикали декілька раз на добу на дуже короткий термін. Телефони не працювали, вийти чи ввійти в місто було практично неможливо [2, с.141].

У жовтні 1941 року з метою з'ясування, яким чином змінилася демографічна ситуація на Житомирщині після трьох місяців її окупації, німецька влада провела перепис населення краю. За даними цього перепису, в Бердичеві проживало 22 895 осіб (9 664 чоловік та 13 231 жінок). Для порівняння, за переписом, проведеним у 1939 році, у Бердичеві проживало майже в три рази більше осіб – 62 014, з них євреїв – 23 266. Вводилася комендантська година до 20 години вечора. Місто було поділене на два поліцейські округи. Німці змінювали назви вулиць, змінювали топоніміку краю [1].

Але репресії й злодіяння не зламали волі людей. Окупанти відчули опір уже в перші дні свого перебування в Бердичеві. Починаючи з серпня 1941 року, в місті вже діяло кілька підпільних організацій. Найбільш активна з них була на залізниці. Члени групи саботували заходи окупантів, розповсюджували листівки, повідомлення Радінформбюро. Крім того, вони збирали зброю, боєприпаси. У грудні 1942 року на роз'їзді під Бердичевом підпільники зупинили поїзд з людьми, яких вивозили на примусові роботи до Німеччини [3].

Під новий 1943 рік бердичівські підпільники готувалися провести ряд диверсійних актів, зокрема, було вирішено підірвати склад з боєприпасами на рафінадному заводі, нафтобазу на Елінгу і приміщення карного батальйону СД. Але здійснити заплановане підпільникам не вдалося. 25-27 грудня 1942 року 12 підпільників заарештували і після тривалих катувань 22 січня 1943 року їх розстріляли на території тюрми, після чого трупи скинули в колодязь.

За даними Надзвичайної Державної комісії з розслідування злочинів німецько-фашистських загарбників за час окупації Бердичева фашисти знищили 38536 чоловік. Тільки за 2 дні 15-16 вересня 1941 року фашисти провели масовий розстріл жителів Бердичева на околиці міста, з обох сторін дороги Бердичів-Райгородок, між селами Шлемарка (зараз хутір Любомирка) і селом Радянське та біля хутора Сакуленко (Мирний). Комісією з розслідування злочинів німецько-фашистських загарбників 10-12 квітня 1944 р. було проведене розкопування могил, у яких виявлено 18640 трупів цивільного населення – чоловіків, жінок, людей похилого віку

і дітей, розстріляних і закопаних живими (на трупах дітей слідів вогнепальної зброї не виявлено). Щоб заглушити крики приречених на смерть і стрілянину есесівських кулеметів, над місцем розстрілу літали німецькі літаки. Особливою лютістю в Бердичеві відзначився військовий комендант Гауптман Фокштейн, гебітскомісар Гельнер, начальник польової жандармерії обер-лейтенант Кохендорф, начальник СС Гауптман Фрейм, начальник СД обер-лейтенант Кнопп [5, с.315].

Німецька окупація Бердичева закінчилася на початку 1944 року, визволення міста проходило в рамках Житомирсько-Бердичівської операції радянських військ. У боях за місто брали участь і уродженці Бердичева. Для наближення перемоги жителі Бердичева здавали державі останні свої заощадження. Після витіснення ворога з міста визволителям відкрилися не лише жахливі руйнування матеріальних цінностей, а й страшні картини винищення місцевого населення та військовополонених [2, с.164].

Великими зусиллями Червоній армії вдалося відвоювати свободу для українських земель. Для українського народу ця перемога мала дуже високу ціну. Трагізм окупаційного режиму залишив одвічний відбиток на історії Бердичівського краю. Варто вивчити її глибини та її трагізм саме на території краю. Кожна людина повинна знати історію своєї країни, свого народу, а тим більше свого краю, оскільки без минулого не може бути майбутнього.

Список використаних джерел

1. Гроссман Василий. «Убийство евреев в Бердичеве» [Електронний ресурс] / Гроссман Василий. – Режим доступу: http://amkob113.narod.ru/zuvit/zuv-6.html
2. Горобчук А. П. Бердичів. Історія міста від заснування до сьогодення (історико-краєзнавчий нарис) / Андрій Горобчук. – Житомир: ПП «РУТА», 2012. – 232 с.
3. Родічева О. В. Бердичівське підпілля в роки Великої Вітчизняної війни [Електронний ресурс] / Родічева О. В. – Режим доступу: http://web.archive.org/web/20080402010037/http://www.ws.net.ua/berd/berdichev/doc/magazin/m_konf/istorija/podpol_vov.html
4. Солдатов О. Оборонні операції на Житомирщині червень-серпень 1941 / Солдатов О. // Книга Пам'яті України. Житомирська область. Т. 12: Заключний том. – Житомир : Льонок, 1998. – С. 329-331.
5. Житомирщина у Великій Вітчизняній війні 1941-1945 рр.: збірник документів і матеріалів. – К.: Наукова думка, 1969. – 416 с.

Наукове видання

ПРОФЕСІЙНА ПІДГОТОВКА ФАХІВЦІВ У СИСТЕМІ НЕПЕРЕРВНОЇ ОСВІТИ

Збірник наукових праць

Компютерний макет: Н.М. Мирончук

Надруковано з оригінал-макета авторів