

**ЖИТОМИРСЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ УНІВЕРСИТЕТ  
ІМЕНІ ІВАНА ФРАНКА**

**СТУПЕНЕВА ПЕДАГОГІЧНА ОСВІТА  
В УМОВАХ ЄВРОІНТЕГРАЦІЙНИХ  
ПРОЦЕСІВ**

***ЗБІРНИК НАУКОВО-МЕТОДИЧНИХ ПРАЦЬ***

***Житомир  
Вид-во ЖДУ ім. І.Франка  
2012***

УДК 378.126

*Друкується за рішенням Вченої ради  
Житомирського державного університету імені Івана Франка  
(протокол № 8 від 23 березня 2012 року)*

*Рецензенти:*

*Антонова О.Є.*, доктор педагогічних наук, професор.

*Корінна Л.В.*, кандидат педагогічних наук, доцент.

*Борейко О.М.*, кандидат педагогічних наук, доцент.

Ступенева педагогічна освіта в умовах євроінтеграційних процесів: зб. наук.-метод. праць / за заг. ред. проф. С. С. Вітвицької, доц. кафедри педагогіки Н. М. Мирончук. – Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2012. – 272 с.

У збірнику подаються результати науково-дослідної та пошукової діяльності студентів магістратури з актуальних проблем вищої школи, психолого-педагогічних і фахових дисциплін, виховання шкільної молоді.

УДК 378.126

© Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2012.

## ЗМІСТ

### РОЗДІЛ 1. ІСТОРИЧНИЙ ДИСКУРС ОСВІТНЬО-КУЛЬТУРНОГО РОЗВИТКУ УКРАЇНИ

<i>Шмуйло Тетяна</i> . Історичні аспекти становлення дошкільної освіти.....	8
<i>Маслюк Олена</i> . Розвиток альтернативної педагогіки в кінці XIX – поч. XX ст.....	11
<i>Боцанюк Катерина</i> . Великий педагог-новатор.....	14
<i>Бутрик Марина</i> . Українські студії польського історика Олександра Яблоновського.....	16
<i>Біла Оксана</i> . Українсько-білоруські відносини в галузі енергетики на сучасному етапі.....	20
<i>Драч Микола</i> . Заснування і видання Євгеном Чикаленком першої української щоденної газети.....	25
<i>Коляда Тетяна</i> . Житомирський період діяльності О. Шумського та Українська комуністична партія (боротьбистів).....	28
<i>Новосадова Наталія</i> . Феномен кінематографу України 1896-1920 рр.....	32
<i>Іваненко Наталія</i> . Структура родильного обряду в говірці села Лумля Малинського району Житомирської області.....	35
<i>Сорока Інна</i> . Назви біблійних осіб та церковно-міфологічних постатей у Пересопницькому Євангелії.....	38
<i>Сидоров Костянтин</i> . Види господарських товариств.....	42

### РОЗДІЛ 2. ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ДО ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

<i>Вольнова Наталія</i> . Інтерактивні технології навчання у вищій школі.....	45
<i>Кадлубовська Наталія</i> . Особливості підготовки педагога вищої школи до професійної діяльності.....	48
<i>Задерей Лариса</i> . Значення мови в професійній підготовці педагога.....	51
<i>Остапчук Тетяна</i> . Наукова діяльність студентів у вищому навчальному закладі.....	54
<i>Фльорко Юлія</i> . Педагогічні умови підготовки майбутнього вчителя початкової школи до застосування диференційованого підходу в навчанні учнів.....	57
<i>Антонов Олексій</i> . До проблеми змісту професійно-педагогічної підготовки майбутнього вчителя у країнах Західної Європи.....	59
<i>Демчук Ольга</i> . Формування гуманних якостей у майбутніх учителів.....	63
<i>Кадлубовська Наталія</i> . Специфіка навчальних можливостей ділової гри як методу активного навчання в порівнянні з традиційними методами навчання у вищій школі.....	66
<i>Кикла Тетяна</i> . Підготовка майбутніх учителів початкових класів до естетичного виховання учнів засобами образотворчого мистецтва: постановка проблеми.....	69

<i>Сатановська Ольга. Формування вміння аналізувати художні твори у системі підготовки майбутніх учителів початкових класів.....</i>	<i>71</i>
<i>Пащенко Анна. Культурологічна освіта учнів професійно-технічних закладів освіти.....</i>	<i>75</i>

### **РОЗДІЛ 3. ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ ТА СОЦІАЛЬНІ АСПЕКТИ ВИХОВАННЯ ШКОЛЯРІВ**

<i>Євпак Олена. Індивідуальний підхід у навчанні обдарованих дітей.....</i>	<i>78</i>
<i>Дворницька Тетяна. Використання арт-педагогіки в освітній сфері.....</i>	<i>81</i>
<i>Дембіцька Людмила. Методика колективних творчих справ.....</i>	<i>84</i>
<i>Єфімчук Наталія. Формування творчого освітньо-виховного середовища в початковій школі.....</i>	<i>87</i>
<i>Нестеренко Ганна. Вплив народного мистецтва на формування національної самосвідомості молодших школярів на уроках образотворчого мистецтва.....</i>	<i>90</i>
<i>Бура Тетяна. Національно-патріотичне виховання молодших школярів засобами українського ужиткового мистецтва.....</i>	<i>93</i>
<i>Семенець Оксана. Сутність та шляхи формування громадянських якостей у молодших школярів.....</i>	<i>95</i>
<i>Софієнко Оксана. Виховання ціннісного ставлення до природи у дітей молодшого шкільного віку.....</i>	<i>98</i>
<i>Стрелюк Інна. Екологічне виховання молодших школярів засобами екологічного театру.....</i>	<i>100</i>
<i>Романюк Дар'я. Природа як джерело естетичного виховання.....</i>	<i>103</i>
<i>Хомич Ірина. Виховання гуманної поведінки молодших школярів на основі КТС з використанням мультимедіа.....</i>	<i>105</i>
<i>Сауляк Катерина. Пізнавальна активність молодших школярів: сутність, структура та шляхи формування.....</i>	<i>107</i>
<i>Погребняк Алла. До проблеми формування творчих здібностей учнів початкової школи.....</i>	<i>111</i>
<i>Васильчук Любов. Розвиток творчих здібностей молодших школярів засобами ігрових технологій.....</i>	<i>113</i>
<i>Реготун Аліса. Особливості навчально-пізнавальної діяльності учнів початкових класів та шляхи її активізації.....</i>	<i>116</i>
<i>Сергієнко Світлана. Методика реалізації індивідуального підходу до учнів початкової школи в умовах малокомплектної школи.....</i>	<i>119</i>
<i>Повар Аліна. Педагогічні технології формування естетичних почуттів у молодших школярів у процесі позакласної роботи.....</i>	<i>121</i>
<i>Шевчук Ірина. Психолого-педагогічні основи адаптації шестиліток до навчально-пізнавальної діяльності.....</i>	<i>124</i>
<i>Сушицька Світлана. Підготовка дітей шестирічного віку до навчання в школі.....</i>	<i>127</i>
<i>Умінська Світлана. Виховання молодших школярів „групи ризику”</i>	

засобами зображального мистецтва.....	130
<i>Ткаченко Ольга</i> . Особливості роботи вчителя початкової школи із здоров'язбереження учнів.....	132
<i>Зінчук Олена</i> . Формування культури здорового способу життя дітей старшого дошкільного віку в дошкільному закладі.....	134
<i>Зошук Леся</i> . Формування здорового способу життя старшокласників засобами фізичного виховання.....	136
<i>Нечипорук Ірина</i> . Розвиток фізичних якостей дітей молодшого шкільного віку засобами рухливих ігор.....	139
<i>Велікдус Катерина</i> . Формування гармонійно розвиненої особистості учнів початкових класів на уроках фізичної культури засобами рухливих ігор.....	142
<i>Лубішева Аліна</i> . Використання фізичних вправ для оптимізації функцій хребтового стовпа підлітків.....	145
<i>Лукашенко Віталій</i> . Фітболгмнастика як інноваційний та оздоровчий метод профілактики та корекції порушення постави дітей дошкільного віку.....	147
<i>Бойченко Наталія</i> . Вплив класичної музики на розвиток особистості дитини.....	150
<i>Корнійчук Світлана</i> . Організаційно-педагогічні умови самовиховання учнів основної школи.....	152
<i>Денисюк Катерина</i> . Психолого-педагогічні основи реалізації взаємонавчання учнів початкових класів на уроках іноземної мови.....	154
<i>Панасюк Олена</i> . Педагогічні умови морального виховання учнів основної школи у навчальному процесі.....	157
<i>Шуренок Наталія</i> . Формування професійних інтересів в учнівської молоді (9 клас).....	159
<i>Ломачук Тетяна</i> . Формування пізнавальної активності учнів 7-8 класів на уроках біології.....	166
<i>Тимошенко Галина</i> . Соціальний захист дитини як правова проблема.....	168
<i>Пісенко Ірина</i> . Насильство в сім'ї як соціальна проблема.....	171
<i>Пилипчук Алла</i> . Правові умови та педагогічні особливості виховання дітей у прийомних сім'ях.....	174
<i>Цьомик Вікторія</i> . Вулична соціальна робота як форма волонтерської діяльності.....	177
<i>Гаврилюк Таїсія</i> . Волонтерський рух як засіб формування здорового способу життя студентів.....	180

#### РОЗДІЛ 4. ЗМІСТОВО-МЕТОДИЧНІ ОСНОВИ ВИВЧЕННЯ ДИСЦИПЛІН ГУМАНІТАРНОГО ТА ПРИРОДНИЧО- МАТЕМАТИЧНОГО ЦИКЛІВ

<i>Горідько Ірина</i> . Перехід до Комплексної програми розвитку дітей „Росток” : від стандартних ЗУНів – до розвивального навчання.....	184
---	-----

<i>Горбова Ірина. Жанрово-стильові модифікації у малій прозі</i> <i>М. Коцюбинського.....</i>	<i>186</i>
<i>Градомський Роман. Мовні та позамовні параметри</i> <i>художнього тексту.....</i>	<i>188</i>
<i>Даценко Наталія. Шляхи епізації драми у Бюхнера.....</i>	<i>190</i>
<i>Бовсуновська Інна. Гастрономічні культурні константи</i> <i>англомовного простору.....</i>	<i>192</i>
<i>Бондаренко Світлана. Формування лексичного компонента</i> <i>мовленнєвих умінь учнів середнього етапу ЗНЗ</i> <i>в умовах диференційованого підходу.....</i>	<i>195</i>
<i>Якубович Тетяна. Компетентнісний підхід до розвитку мовленнєво-</i> <i>комунікативних умінь молодших школярів на уроках української мови....</i>	<i>197</i>
<i>Пилипчук Вікторія. Взаємозв'язок текстової категорії "континуум"</i> <i>і філософських понять часу і простору.....</i>	<i>200</i>
<i>Мальченко Михайло. Оцінка у текстах преси та публіцистики.....</i>	<i>202</i>
<i>Десюк Юлія. Особливості стратегій комунікативного впливу в рекламі.....</i>	<i>204</i>
<i>Волкова Олена. Особливості актуалізації концептів</i> <i>СПРАВЕДЛИВІСТЬ-НЕСПРАВЕДЛИВІСТЬ</i> <i>у романах Д. Грішема ("The Rainmaker", "The Chamber").....</i>	<i>206</i>
<i>Волошин Віталій. Особливості самохарактеристики</i> <i>у внутрішньому мовленні головного героя</i> <i>роману Ернеста Хемінгуей „По кому подзвін”.....</i>	<i>208</i>
<i>Гайнулліна Олександра. Англійські фразеологізми на позначення</i> <i>позитивних і негативних рис характеру людини.....</i>	<i>210</i>
<i>Лукашко Ірина. Особливості англійської мови в дельті Темзи</i> <i>(Estuary English).....</i>	<i>212</i>
<i>Дем"янчук Олена. Частки в давньоанглійській мові</i> <i>(історичний аспект).....</i>	<i>214</i>
<i>Бірківська Анастасія. Аргументативний аспект текстів інтерв'ю</i> <i>(на матеріалі сучасної англомовної преси).....</i>	<i>216</i>
<i>Підгурська Аліна. Феномен комічного в американському</i> <i>художньому дискурсі.....</i>	<i>218</i>
<i>Петренко Юлія. Колірна метафора як засіб кодування</i> <i>емоційної інформації в художньому тексті.....</i>	<i>220</i>
<i>Сіваєва Ольга. Конвергенція стилістичних засобів:</i> <i>проблема визначення.....</i>	<i>222</i>
<i>Ярош Вікторія. Лінгвостилістичний аналіз</i> <i>екологічних рекламних текстів.....</i>	<i>225</i>
<i>Антипова Дар'я. Особливості функціонування сепаративних</i> <i>метатекстів у романі Ф. С. Фіцджеральда "Ніч лагідна".....</i>	<i>228</i>
<i>Софієнко Оксана. Навчання англійської мови на молодшому етапі</i> <i>за допомогою наочності.....</i>	<i>230</i>
<i>Самолук Ольга. Проблема навчання аудіювання в молодших</i> <i>класах загальноосвітньої школи.....</i>	<i>233</i>

Євпак Олена, Дембіцька Людмила. Про роль сучасних автоматизованих систем управління навчальним процесом у сучасному ВНЗ.....	236
Сарган Анастасія. Вплив синтетичних миючих засобів на фільтраційну активність живородки болотної (Mollusca: Gastropoda: Pectinibranchia: Viviparidae).....	239
Буднік Олена. Видовий склад птахів-синантропів гідропарку м. Житомира в літній та зимовий періоди за результатами обліків 2009-2010 рр. ....	241
Кириленко Олена. Молюски комплексу <i>Arion subfuscus</i> s. l. у фауні Житомирщини: поширення та морфологічні особливості.....	243
Чечет Інна. Дощові черви (Oligochaeta, Lumbricidae) Полісся: видовий склад і біотопічний розподіл.....	246
Федоренко Наталія. Фільтраційні можливості передньозябрових молосків родини Viviparidae.....	248
Рудницька Христина. Алелопатичний вплив хвоща польового ( <i>Equisetum arvense</i> L.) на проростання культурних рослин.....	251
Химач-Марченко Ірина. Морфологія нервової системи ссавців у порівняльному аспекті.....	252
Кондратюк Наталія. Алгоритм Евкліда і квадратні матриці.....	253
Олень Катерина. Геометрія і мистецтво.....	256
Богданець Юлія. Застосування комплексних чисел у геометрії.....	258
Омельченко Ірина. Використання інформаційних технологій на уроках фізики в основній школі.....	262
Остапчук Тетяна. Естетичне виховання на уроках математики.....	266
Паламаренко Ольга. Побудова системи натуральних чисел.....	274

## РОЗДІЛ 1. ІСТОРИЧНИЙ ДИСКУРС ОСВІТНЬО-КУЛЬТУРНОГО РОЗВИТКУ УКРАЇНИ

*Тетяна Шмуйло,  
магістрант ННІ педагогіки.  
Науковий керівник: канд. пед. наук,  
доцент Н.Г.Сидорчук.*

### **Історичні аспекти становлення дошкільної освіти**

Об'єктивні зміни в політиці, соціально-економічній сфері й духовному розвитку суспільства, формування державницької ідеології на основі Конституції, тенденції до впровадження у зміст освіти загальнолюдських ідеалів та цінностей народу України, втілення в практику вимог Закону України „Про освіту”, Державної національної програми „Освіта” (Україна ХХІ століття) зумовлюють пошук шляхів здійснення неперервної освіти в Україні, яка забезпечить організаційну та змістовну єдність, наступність і взаємозв'язок усіх її ланок.

Сучасні соціокультурні умови потребують від Української держави невідкладних заходів, спрямованих на реорганізацію існуючих і створення нових дошкільних навчальних закладів. Але ефективність роботи цих освітніх закладів залежить не лише від програм навчання і виховання, але й від готовності педагога до роботи у закладі даного типу.

Тому в сучасних психолого-педагогічних дослідженнях значна увага приділяється професійній підготовці майбутнього вчителя, зокрема змісту педагогічної освіти (А.М. Алексюк, С.У. Гончаренко, М.Б. Євтух, І.А. Зязюн, І.П. Підласий), вдосконаленню технологій навчання майбутнього вчителя (В.І. Бондар, О.Г. Мороз, О.М. Пехота, О.Я. Савченко, В.О. Семиченко), оптимізації методів і прийомів професійної підготовки майбутніх учителів (Д.Н. Кавтарадзе, М.М. Паташник, Т.С. Яценко). У різних аспектах досліджується проблема наступності у підготовці дітей до навчання (В.Г. Кузь, Є.І. Тіхєєва) та психолого-педагогічні основи наступності (Л.А. Венгер, Л.С. Виготський, В.В. Давидов, Д.Б. Ельконін, О.В. Запорожець, Г.М. Леушина, В.Я. Ликова, Г.О. Люблінська, М.М. Подд'яков). Проте підготовка вчителя початкових класів до роботи саме у дошкільних навчальних закладах потребує доопрацювання. Важливим аспектом розв'язання поставленого завдання є уточнення та узагальнення історичного аспекту розвитку дошкільної освіти.

Питання початкового виховання стояли перед суспільством упродовж усього історичного шляху розвитку Української держави і розв'язувалися залежно від економічних та соціальних умов того чи іншого періоду [6, 267].



Сім'я, що виступає поліфункціональною інституцією за своєю сутністю, є історично першою соціальною організацією, в якій зародилась система дошкільного виховання. Вона виступала первинним і основним виробничим колективом. Кровна спорідненість, єдність бюджету й майна роблять сім'ю додатковою виробничою силою, збільшуючи ефективність використання наявних у сім'ї засобів виробництва [4, 52].

Протягом XIX ст. проблемам початкового виховання в Україні приділялася особлива увага. З розвитком капіталістичного виробництва, залученням жінок до виробничої праці постало питання створення громадських форм початкового виховання. Так у XIX ст. у Києві, Харкові та інших містах України було створено перші дитячі садки. Є відомості, що у Полтаві в 1839 році було відкрито притулок, куди приймали дітей безоплатно від 3 років. У цьому притулку діти перебували з 7 години ранку до 21 години влітку, а взимку з 7 години до 20 години [2, 145].

В Україні Київ до Жовтневої революції був центром дошкільної роботи, оскільки там діяли різноманітні товариства та організації, а саме: Товариство народних дитячих садків, Фребелівське товариство, цілий ряд ліберально-філантропічних організацій. Метою їх діяльності була боротьба з бездоглядністю дітей. Дитячі заклади були двох типів: платні для заможних верств населення і безплатні – для бездоглядних дітей із бідних сімей, які повністю чи частково утримувались на кошти товариств і організацій [1, 9].

У розвитку питань дошкільної педагогіки, громадських форм виховання дітей дошкільного віку впродовж другої половини XIX ст. значну роль відіграв широкий суспільно-педагогічний рух. Поштовхом до нього стала стаття Миколи Івановича Пирогова "Питання життя", в якій було висунуто ідею про необхідність зміни поглядів на виховання, надавалося велике значення вихованню вже з перших років життя дітей і навіть з часу народження [6, 387].

У когорті відомих українських педагогів кінця XIX–початку XX ст., які прагнули побудувати систему освіти на національних засадах, помітне місце займають постаті визначних громадських та культурно-освітніх діячів – А. Животка, С. Русової, С. Сірополка.

А. Животко як педагог здійснив низку заходів із метою організації численних дошкільних закладів, зокрема у м. Кременець. За безпосередньої участі А. Животка у цьому регіоні було створено зразковий дитячий заклад, уперше залучено до організаційної роботи державні та громадські установи, які забезпечували матеріальну підтримку дошкільних закладів.

Щодо громадського дошкільного виховання особлива роль у розробці засад національного дитячого садка належить Софії Федорівні Русовій. У своїй педагогічній діяльності та підготовці педагогічних кадрів (викладання у Фребелівському жіночому педагогічному інституті), у педагогічних працях ("Дошкільне виховання", "У дитячому садку", "Теорія і практика

дошкільного виховання") С.Ф. Русова закликала до створення національних закладів для початкового виховання, палко обстоювала ідеї навчання рідною мовою, самобутності українського дитячого садка. Свої ідеї вона втілювала у життя і під час нетривалого перебування на посаді керівника Департаменту дошкільної та позашкільної освіти в уряді УНР [3, 92]. Софія із сестрою Марією 1 вересня 1871 року організували перший дитячий садок у Києві [5, 373]. У ньому виховувалися діти з родин української інтелігенції, був він водночас осередком національної культури України.

Серед відомих українських культурно-освітніх діячів початку ХХ століття почесне місце займає ім'я знаного фахівця у галузі дошкільної та позашкільної освіти Степана Сірополька. Як учений, Степан Онисимович зосереджує свою наукову діяльність на проблемах організації шкільної, дошкільної та позашкільної освіти: бере активну участь у розробці проекту організації єдиної школи в Україні.

Жовтневі події 1917 р. в Росії, а згодом революційні перетворення на інших територіях, що входили до складу Російської імперії (в Україні, Білорусі та ін.), призвели до кардинальних змін не тільки у державному та соціальному устрої цих країн, але й до відмови від тієї системи освіти, яка складалася упродовж десятиліть і навіть століть.

У 20-ті роки відбуваються значні зміни у підготовці дошкільних педагогів, зокрема організовано численні педагогічні курси з підготовки вихователів дитячих садків, відкрито перші вищі педагогічні заклади. У 30-ті роки створюються програми з дошкільного виховання. Серед недоліків цих програм слід передусім назвати невизначеність у їх структурі окремих вікових періодів, відсутність розділу з розвитку мови, недооцінка у виховній роботі ролі гри та перебільшення ролі трудових процесів [3, 115].

Із проголошенням незалежності України та побудовою нової самостійної держави гостро постало питання про докорінне реформування системи народної освіти, зокрема громадського дошкільного виховання. З перших кроків цього відбудовного періоду було прийнято низку державних та відомчих документів, спрямованих на відродження національної системи освіти, перебудову її структури та визначення змісту і методів освітньо-виховної роботи на всіх її рівнях.

Державна національна програма "Освіта" (Україна ХХІ ст.), Закон України "Про освіту" визначили основні стратегічні напрями розвитку освіти на період розбудови нової держави. Досягнення в цій галузі, як і в інших сферах суспільного та економічного життя, 1996 р. було закріплено та підтверджено Конституцією України.

Особливе місце у визначенні стратегії дошкільного виховання, головних завдань та змісту освіти в сучасних дошкільних закладах належить документу, який створено широким колом науковців, викладачів вищих навчальних закладів та коледжів, практичних працівників. Це – "Базовий

компонент дошкільної освіти в Україні", прийнятий 1998 р. Міністерством освіти і науки України та Академією педагогічних наук України.

Упродовж останнього десятиріччя значно підсилено підготовку педагогічних кадрів для дошкільних навчальних закладів. Змінюються також форми й методи навчального процесу у вищій школі. Йде пошук інтерактивних методів навчання, впроваджується інтегроване навчання, вдосконалюється теоретична та практична підготовка фахівців у галузі дошкільного виховання.

Розвиток теорії дошкільного виховання здійснюється багатьма вченими, психологами та педагогами, методистами з окремих методик освітньої роботи дошкільних навчальних закладів. Найактуальнішими проблемами у цій галузі нині є демократизація, гуманізація та індивідуалізація навчально-виховного процесу.

#### **Список використаних джерел**

1. Бондар А. З історії розвитку дошкільного виховання / Бондар А. // Дошкільне виховання. – 1966. – № 1. – С. 9.
2. Павловский И. Детский приют в Полтаве / Павловский И. // Киевская старина. – 1902. – № 12. – С. 145.
3. Поніманська Т.І. Дошкільна педагогіка: навч. посіб. для студ. вищих навч. закл. / Поніманська Т.І. – К.: "Академвидав", 2006. – 456 с.
4. Сироткін В.М. Сім'я. Кумівство. Побратимство / Сироткін В.М. // Поділля. – К.: Вид-во НКЦ "Доля", 1994. – С. 144.
5. Сірополко С. Історія освіти в Україні / Сірополко С. – К.: Наукова думка, 2001. – 911 с.
6. Хрестоматія з історії дошкільної педагогіки: навч. посіб. / Вступні нариси та упорядкув. З.Н. Борисової, В.У. Кузьменко; за заг. ред. З.Н. Борисової. – К.: Вища школа, 2004. – 511 с.

*Олена Маслюк,  
магістрант ННІ педагогіки.  
Науковий керівник: докт. пед. наук,  
професор А.А. Сбруєва.*

#### **Розвиток альтернативної педагогіки в кінці XIX – поч. XX ст.**

XX ст. можна назвати періодом реалізації людських прагнень, але деякі недоліки все ж є. Це помітили і видатні педагоги-реформатори. Суспільство, незалежно від континентів та країн, постало перед прагненням піддати критиці усі традиційні засади в навчанні, переосмислити традиційну педагогіку та освіту.

Мета статті – показати альтернативну освіту як предмет наукового дослідження у педагогічному просторі. Для цього в статті розкрито основні

ключові поняття та показано альтернативні системи освіти в зарубіжній педагогіці.

Альтернативне навчання не має давньої традиції, тому ще зарано говорити про значні результати в цій галузі освіти. Проте деякі публікації в цій галузі з'явилися уже в XIX ст. (Паплонський, 1879) і на початку XX ст. (Карт, 1902). Питання про те, чи є доцільним функціонування альтернативних закладів освіти, обговорювалися на наукових форумах багатьох країн. Усе це дало початок значним дослідженням. Матеріали для цих досліджень збиралися дослідниками під час „педагогічних подорожей”.

Як приклади таких подорожей, метою яких було дослідження та вивчення досвіду організації альтернативних освітніх закладів, можна навести такі:

- подорожі берлінських педагогів до Італії у 1986-1987рр. і у 1995-1996рр.(результати аналізу знаходяться у двохтомному виданні „Італійські справи” за ред. німецького педагога Юти Шьолер);

- подорож французького педагога Селестена Френе до Радянського Союзу у 1925р., подорож до Швейцарії, де він вивчав ідеї християнського педагога Адольфа Фер'єра, які висвітлені в журналі „Шлях освіти”.

Справжнім піком досліджень альтернативного навчання є останні 30 років. Причини цього – розвиток ідей і практики нетрадиційного навчання, авторських шкіл, недержавних шкіл.

Дискусії щодо альтернативності в освіті підтримуються теоретиками педагогіки, звучать на телебаченні й у газетах та часописах на наукових конференціях. У них відстоюється право людини на збереження особистості, індивідуальності, а також прагнення до повернення школі ознак всевладності й авторитарності. Для прихильників альтернативної педагогіки аргументами виступають толерантність, індивідуальна свобода, права людини, ініціатива в процесі виховання і навчання, опір формалізму, авторитаризму та консерватизму [3, 18-20].

Видатними діячами альтернативної педагогіки є Марія Монтессорі – італійський педагог, розділяла ідеї про неприпустимість насильства над дітьми, поваги до особистості вихованців. Вона говорила про існування світу дитинства, де розвиток дитини підпорядковано особливим законам. Жан-Овід Декролі (1871-1932), бельгійський лікар, педагог і психолог, висловив і здійснив ідею методу центрів інтересів у вигляді угруповання навчального матеріалу відповідно до дитячих потреб. Він писав, що педагогічна діяльність повинна сприяти усвідомленню дитиною свого Я, пізнання середовища перебування, де належить здійснити свої ідеали, цілі і бажання. Джон Дьюї (1859-1952) виступав за практичну спрямованість виховання, пропонуючи вирішувати педагогічні проблеми за допомогою спонтанного розвитку дитини. Німецький педагог Рудольф Штайнер (1861-1925) запевняв у можливості розвинути закладену в людині здатність

*духовного зору*, тобто бачити предмети і явища, які не осягаються звичайними почуттями. Німецький педагог Георг Кершенштейнер (1854 - 1932) бачив основну мету трудових занять у підготовці до професійної діяльності в галузі фізичної праці [2, 89-91].

У „Педагогічній енциклопедії XXI ст.” альтернативна педагогіка – це „течія педагогічної думки, яка сягає основ руху нового виховання, а на сучасному етапі пов’язана з досвідом практичного реформування шкіл, педагогічними інноваціями, експериментами чи новаторськими проектами, завданням яких є привнесення у педагогічну теорію і практику нових перспектив розвитку чи ідей. Цей тип педагогіки асоціюється з відмінними від загальноприйнятих, домінуючих форм, методів чи організаційних моделей навчання і виховання” [5, 102].

Можна виділити такі передумови, які спричиняють розквіт освітньої альтернативності: демократизація освітнього процесу; плюралізм педагогічної рефлексії; відхід від тоталітаризму і статичності навчальних закладів.

Відомий польський дослідник альтернативної освіти Богуслав Сліверський окреслив це явище так: „Причин виникнення альтернатив у освіті є чимало. Однією з них є зазвичай спонтанне або навмисне відкидання того, що здається непридатним до культивування в освіті” [4, 34].

Аби зрозуміти явище альтернативної освіти, важливо з’ясувати саме поняття. **Альтернативна освіта** – це свого роду форма опозицій існуючій освітній системі. Вона керується положеннями, визначеними альтернативною педагогікою.

На нашу думку, існують певні критерії, за якими можна визначити окремі пари або тематичні групи, один з елементів яких є загальновизнаним, традиційним, а інший – альтернативним:

- за джерелом фінансування (державні чи приватні заклади);
- за спрямованістю навчальної діяльності (навчання загальноосвітнє чи ні);
- за ставленням до релігії (світські чи релігійні освітні заклади);
- за організацією навчання (навчання сегрегаційне чи інтеграційне);
- за наявністю авторської концепції (школи традиційні чи авторські).

Хочемо звернути увагу на можливість входження одного закладу до різних класифікаційних груп, оскільки за одним критерієм він може бути альтернативним, а за іншим – традиційним. До груп альтернативних закладів середньої освіти, які потребують системного вивчення, відносимо:

- приватні школи, які, зазвичай, є конфесійними;
- чартерні школи, які поєднують приватну ініціативу і державне фінансування;
- спеціальні школи, призначені для навчання дітей з особливими потребами;

- авторські школи (школи Монтесорі, Штайнера, Френе, Ніла);
- школи з нетрадиційною організацією навчання (школи без стін, експериментальні школи, домашнє навчання, віртуальні школи);
- загальноосвітні державні школи з нетрадиційною концепцією організації навчання (школи з інтеграційним, корекційним навчанням) [1, 28-29].

Отже, альтернативними вважають, перш за все, ті підходи, які є спонтанними, органічними і не підпорядкованими жодним структурам. Значна сила альтернативної педагогіки полягає у її нескінченості. Не можемо не зазначити, що час – це той чинник, який часто переводить певні наукові, методичні й організаційні засади освіти з категорії альтернативних у категорію традиційних, загальновизнаних, якщо складаються відповідні умови, сприятливі для їх масштабної перевірки. І цілком можливо, що прогресивні альтернативні ідеї, які пробили свій шлях критикою традиційної освітньої системи, зазнавши значного поширення, піддаватимуться серйозній критиці з боку представників інших педагогічних течій, які опиняться по інший бік межі між традицією і альтернативою.

#### **Список використаних джерел**

1. Бім-Бад Б.М. Педагогічні течії на початку двадцятого століття / Бім-Бад Б.М. – М., 1994. – 294 с.
2. Гончаров Л.М. Школа і педагогіка США до другої світової війни. Історичний нарис / Гончаров Л.М. – М., 1972. – 185 с.
3. Джуринський О.М. Історія зарубіжної педагогіки / Джуринський О.М. – М., 1998. – 397 с.
4. Педагогічна енциклопедія XXI ст. – 518 с.
5. Сліверський Б. Альтернативна освіта, дилеми теорії і практики / Сліверський Б. – Харків: Імпульс, 1992. – 322 с.

*Катерина Боцанюк,  
магістрант ННІ педагогіки.  
Науковий керівник: докт. пед. наук,  
професор О.Є. Антонова.*

#### **Великий педагог-новатор**

Йоган Генріх Песталоцці визначав основне завдання виховання – розвиток здібностей дитини відповідно до законів природи. Він вважав, що дитина народжується із задатками, з прагненням до діяльності, в процесі якої й розвиваються здібності. Й. Г. Песталоцці розробив теорію елементарної освіти, спрямовану на забезпечення гармонійного розвитку дитини, що охоплює розумове, морально-естетичне й фізичне виховання у тісному взаємозв'язку.

У вихованні дитини Й. Г. Песталоцці радив починати з найпростіших елементів. У моральному вихованні таким найпростішим елементом він вважав любов дитини до матері, яку дитина природно й поступово спочатку переносить на членів своєї сім'ї, а потім – на навколишніх і, нарешті, – на все людство. У розумовому вихованні основним завданням Й. Г. Песталоцці вважав засвоєння дитиною знань, які ґрунтуються на чуттєвому досвіді, та розвиток розумових здібностей.

Йоган Генріх Песталоцці є одним із перших педагогів, які прагнули практично пов'язати навчання з продуктивною працею вихованців. Для підготовки дитини до трудової діяльності він намагався створити „елементарну гімнастику” – систему вправ, спрямовану на розвиток фізичних сил, набуття дитиною необхідних у житті трудових умінь. Для дітей, які в майбутньому працюватимуть у промисловості, педагог вважав за необхідне розробити на основі „елементарної гімнастики” „індустріальну гімнастику”, яка б складалася зі спеціальних вправ для рук і пальців, що допомагали б оволодіти різноманітними й, часом, складними трудовими прийомами.

Педагогічні погляди Й. Г. Песталоцці, особливо ідея розвивального навчання, значною мірою вплинули на розвиток дидактики, часткових методик у багатьох країнах світу, в тому числі й на погляди М. Монтессорі щодо виховання та навчання як розумово відсталих, так і здорових дітей.

Й. Г. Песталоцці висунув цікаву ідею створення „азбуки навичок”, в основу яких покладено типові для дитини природні рухи. Запропонував систему „елементарної гімнастики”, що містила б фізичні вправи у сфері найпростіших видів трудової діяльності: носити, кидати, штовхати, боротися та ін. Оволодівши такою азбукою, дитина могла б всебічно розвивати свої фізичні сили й одночасно опановувати трудовими навичками та вміннями. Наступним кроком „азбуки навичок” має стати „промислова гімнастика”, яка, на його думку, підготує дітей до трудової діяльності.

Фізичну „елементарну” освіту педагог трактує досить широко: це розвиток не тільки тіла, а й почуттів. Він наводить чимало позитивних прикладів домашнього фізичного виховання через систему „елементарної гімнастики” у творі „Як Гертруда вчить своїх дітей” (1801). У романі „Лінгард і Гертруда” (1781–1787) Й. Г. Песталоцці описує школу, в якій діти проводять цілий день за прядильними й ткацькими верстатами, де на присадибній ділянці кожна дитина обробляє свої грядки, доглядає тварин. Окрім того, діти навчаються обробки льону та вовни, знайомляться з найкращими господарствами в селі, а також із кустарними майстернями.

Праця Й. Г. Песталоцці „Про фізичне виховання як основу досвіду побудови елементарної гімнастики” стала першою такого роду в світовій педагогічній теорії та практиці.

Одним із головних чинників виховання Й.Г. Песталоцці вважав підготовку педагогів. За його переконанням, вони мають бути гармонійно розвиненими особистостями, здатними спостерігати красу, спрямованими на різноманітну діяльність з привнесенням у неї естетичних елементів. З цією метою в Івердонському інституті під його керівництвом майбутні вчителі, крім знань, умінь та навичок з основної професії, були зобов'язані оволодівати певним видом мистецької діяльності. На думку вченого, самовдосконалення та духовний розвиток особистості вчителя має привести в дію всі гармонійні сили, допомогти й надалі глибше пізнати особливості кожної дитини, відчути „красу і користь” своєї діяльності в процесі розвитку її здібностей.

#### Список використаних джерел

1. Философские основы „элементарного образования” И. Г. Песталоцци / В. А. Рыбин // Вопр. философии. – 2006. – № 7. – С. 74–83.
2. Песталоцци : [Избранные труды] / И. Г. Песталоцци ; [сост., авт. вступ. ст. В. М. Кларин]. – М. : Амонашвили, 1998. – 222 с. – (Антология гуманной педагогики).
3. Попытка дать матерям наставление, как самим обучать своих детей // Песталоцци И. Г. Избранные педагогические сочинения: в 2-х т. / Под ред. В.А. Ротенберг, В.М. Кларина. – М.: Педагогика, 1981. – Т. 1. – С. 6 -212.
4. Історія педагогіки та освіти. Від зародження виховання в первісному суспільстві до кінця XX століття / За ред. акад. РАВ А.І. Піскунова. – М., 2001. – С. 114 – 153.
5. Й.Г.Песталоцці // Джуринський О.М. Історія педагогіки. – К., 2002. – С. 96 – 111.

*Марина Бутрик,  
магістрант історичного факультету.  
Науковий керівник докт. іст. наук,  
доцент І. І. Ярмошик.*

#### Українські студії польського історика Олександра Яблоновського

Звернення до минулого з метою осмислення сучасного розвитку української нації вимагають усвідомлення тієї ролі, яку відіграли громадські діячі, історики у виробленні провідних ідей українського буття. Стає все більш очевидним, що історична пам'ять народу, акумульована в історіографії, виступає консолідувальним фактором, усвідомленням цілісності та спадкоємності вітчизняного історичного процесу. “Історіографія, – стверджував М. Грушевський, – взагалі відіграє велику роль в культурнім і спеціально – в національному житті. Недурно її називають “самосвідомістю” народу. Але в історії деяких народів, особливо



покривджених історією, – як от наш український, історіографія відіграла роль прямо таки колосальну” [1, 138].

Вивчення персоналій необхідне також для проникнення в суть історичних концепцій, всебічної оцінки ролі й місця конкретних істориків у розвитку знань, для з’ясування міри їхнього впливу на подальшу еволюцію різних напрямів і відтворення картини загального процесу розвитку національної історичної науки.

Серед таких істориків помітним є Олександр Валеріанович Яблоновський, як один із найавторитетніших зарубіжних дослідників історії України XV - XVII ст. Він був членом Товариства історії і старожитностей російських у Москві, Нестора-літописця в Києві, Історичного і Геральдичного у Львові, Наукового у Варшаві, Королівського у Лондоні, автором кількох наукових праць. О. Яблоновський проявив себе в багатьох галузях знань: історії, археографії, історичній географії, етнографії та ін. [3, 380].

У кожному з них він вніс оригінальні ідеї, щоправда, не всі вони сприймалися сучасниками і часто призводили до гострих дискусій між польською й українською історіографією. Предметом його особливого дослідницького інтересу були Волинь, Поділля і „Київська Україна”.

Важливим моментом біографії О. Яблоновського стало його знайомство з професором Варшавського університету і директором Варшавського архіву давніх актів Адольфом Павінським (1840-1896 рр.). Разом із ним О. Яблоновський приступив до реалізації грандіозного плану з видання матеріалів з історії Речі Посполитої під загальною назвою „Źródła dziejowe” („Джерела історичні”).

У 1877 р. він видав перші два томи з цієї серії. Обидва вони були присвячені історії України. Перший том „Revizya zamków Ziemi Wołyńskiej w połowie XVI-tego wieku” написаний переважно на актовому матеріалі, містив багаті відомості про економічний розвиток Волині. Другий том „Lustracya królewsczyzn Ziem Ruskich, Wołynia, Podola i Ukrainy w pierwszej połowie XVII-tego w.” був наповнений почерпнутими з польських архівів важливими документами з історії колонізації і соціальних стосунків в українських землях і доведений у хронологічному відношенні до 1630 р. [3, 116].

Перша, більша за обсягом частина цього серійного видання „Polska w XVI w pod względem geograficzno-statystyczny”, охоплювала XII-XXIV томи. Вони містили поборові відомості із підскарбових книг, укладені відповідно до воєводства. Друга частина містила матеріали правління Стефана Баторія, про фінансовий стан того часу, матеріали люстрації (томи III, IV, VII, IX, XI). Томи V, VI, XIX, XX, XXI, XXII безпосередньо присвячені минулому Волині та Правобережної України [4, 226].

Власне волинські матеріали поміщені в V, VI, XIX томах. У п’ятому томі описуються королівські надання магнатам та шляхті на теренах Волині.

У шостому містяться дані люстрацій волинських замків (Володимирського, Луцького, Кременецького), волинсько-подільських (Вінницького, Брацлавського) та, за висловом О. Яблоновського, на древлянському розграницчі Житомирського у 1545 р. [5, 153]. Дев'ятнадцятий том містить статистичні дані про господарський розвиток Волинського та Подільського воєводств у другій половині XVI століття. Кожному із цих томів передують глибоке монографічне дослідження відповідних проблем, яким присвячений даний том; автором передмов до волинських та українських томів був О. Яблоновський.

Здобутий архівний матеріал був опрацьований ученим у монографії „Starostwa Ukraińskie w pierwszej połowie XVII w.”, опублікованій як додаток до V тому „Źródła dziejowe”. У ній він виступив зі своєю теорією заселення української території в часи після татарської навали. Поява праць О. Яблоновського була неоднозначно зустрінута дослідниками історії України. Вихід такого фундаментального видання документів показав високий рівень соціально-економічного розвитку волинського регіону в складі тогочасної Речі Посполитої, що відмітили рецензенти у своїх відгуках на вихід згаданих томів.

Уже в середині 80-х років XIX ст. О. Яблоновський вважався провідним фахівцем історії України XV - XVII ст. Саме так його атестує редакція журналу „Киевская Старина”, вміщуючи на сторінках видання переклад праці польського дослідника „Zadnieprze”, підготовлену ним для XVI тому фундаментального „Słownika geograficznego”.

У 90-тих роках учений приділяє Україні особливу увагу. З-під його пера виходить серія статей з історії, етнографії та історичної географії. Виданий у 1911 р. великий третій том семитомного зібрання „Pisem” О. Яблоновського, практично повністю укомплектований працями з української тематики, що були написані дослідником у цей відрізок часу.

Дуже активною була й археографічна діяльність польського вченого. Він продовжує публікувати у виданні „Źródła dziejowe” підбірки актового матеріалу із соціально-економічної історії України, поєднуючи її з ґрунтовним критичним аналізом у спеціальних розвідках. Найважливіші з них: „Ziemie ruskie – Ruś Czerwona” (Т. XVIII), „Ukraina” (Т. XX–XXI), „Wołyń i Podole” (Т. XIX), „Ukraina, Kijów-Braclaw” (Т. XXII).

Останньою великою працею О. Яблоновського стала „Historia Rusi południowej do upadku Rzeczypospolitej polskiej”, видана в 1912 р., за рік до його смерті. Як і більшість попередніх, вона була присвячена українській проблематиці. Книга викликала значний науковий інтерес і серед українських істориків.

Як дослідник історії України, О. Яблоновський особливу увагу приділив періоду пізнього середньовіччя. У хронологічному аспекті переважна більшість його праць охоплює, власне, XV – першу половину

XVII ст. Тематичний діапазон їх окреслений нахилом до висвітлення соціально-економічної проблематики й історії культури. Політична історія в наукових працях дослідника відступає на задній план.

Значну увагу О. Яблоновський звернув на теорію заселення України, висвітливши цю проблему на сторінках „Źródła dziejowe” і написавши з цього приводу кілька спеціальних розвідок.

Він перший у тогочасній польсько-українській історіографії виступив з критикою канонізованої українською історичною наукою XIX ст. легенди про організацію Стефаном Баторієм у 1576 р. українського козацтва. Думка О. Яблоновського знайшла пізніше своє підтвердження в працях українських істориків: О. Стороженка, В. Доманицького, І. Крип'якевича.

Отже, можна зробити висновок, що навіть короткий огляд творчої спадщини О. Яблоновського свідчить, що перед нами оригінальний і самобутній дослідник, який відкрив нові шляхи в сфері наукового пізнання історії України. Звичайно, далеко не всі теоретичні узагальнення польського історика можуть сприйматися сучасними науковцями на віру. Частина з них уже спростована ходом розвитку історичної науки, але величезний фактичний матеріал, зібраний шляхом нелегкої праці в архівах, неординарні міркування й погляди на ключові проблеми української історії дають підставу констатувати, що без використання праць ученого неможливо вести мову про наукову розробку української історії XV – першої половини XVII ст.

#### **Список використаних джерел**

1. Грушевський М. „Малороссийские песни” М. Максимовича і століття української наукової праці / М. Грушевський. // Український історик. – 1984. – № 1-4 (81-84). – С. 132 - 147.
2. Nalecz - Dobrowolski M. Alexsender Jabłonowski zarys zywota i przegląd dzieł / M. Nalecz – Dobrowolski // Przegląd Historyczny. – 1913. – Т. XVII. – Zeszyt 1. – S. – 239 - 253.
3. Ярмошик І. Польська історіографія 1800-1939 рр. суспільно-політичного і культурно-духовного розвитку Волині / І. Ярмошик. – Житомир: „Волинь”, 2010. – 512 с.
4. Źródła dziejowe. - T.V. Lustracya królewsczyzn Ziem Ruskich, Wołynia, Podola i Ukrainy w pierwszej połowie XVII-tego w. – Warszawa: druk E.Skiwskiego, 1877. – 226, [2] s.
5. Źródła dziejowe. - T.VI. Revizya zamków ziemi Wołyńskiej w połowie XVI-tego wieku (1545 r). - Warszawa: druk J. Bergera, 1877. - CIX, 153, VIII s.
6. Киян О. Олександр Яблоновський як дослідник історії України / О. Киян // Український історичний журнал. – 1994. – №4. – С. 61-74.

*Оксана Біла,  
магістрант історичного факультету.  
Науковий керівник: канд. іст. наук,  
доцент П. І.Натикач.*

### **Українсько-білоруські відносини в галузі енергетики на сучасному етапі**

Кінець XX століття вніс кардинальні зміни у „розклад” геополітичних сил планети. Крах Радянського Союзу детермінував нову епоху в системі міжнародних відносин. У 1991 р. почали утворюватися ряд незалежних держав, серед них була й Україна. Перед Україною з усією гостротою постало питання власного зовнішньополітичного вибору. Логіка розвитку політичних процесів на європейському континенті свідчить, що Україна з її колосальним економічним, науковим, культурним, демографічним потенціалом не може залишатись осторонь інтеграційних процесів, що відбуваються в наш час. За роки незалежності Україна утвердилася як повноправний суб’єкт європейського і світового співтовариства, отримала міжнародні гарантії безпеки, уклала договори про дружбу і співробітництво практично з усіма країнами-сусідами.

Разом із тим, Україна залишається важливим геополітичним „гравцем” і на пострадянському просторі. Налагодження розгалужених двосторонніх, ефективних стосунків з колишніми країнами СРСР відповідає корінним

інтересам нашої держави. І одним із пріоритетних напрямків зовнішньої політики є українсько-білоруське співробітництво, яке розвивається в площині різних напрямків: політичному, торговельно-економічному, науково-технічному та гуманітарному.

Метою статті є здійснити аналіз стану, тенденцій розвитку, проблем та можливих перспектив українсько-білоруського співробітництва в галузі енергетики та дослідити вплив Європейського Союзу на розв’язання і втілення даного питання.

Енергетичні контакти та посилення українсько-білоруських енергетичних стосунків між Україною і Білоруссю були детерміновані рядом зустрічей на рівні глав держав, на рівні глав зовнішньополітичних відомств, на міжпарламентському рівні, в результаті яких були підписані двохсторонні договори. Так Міждержавною програмою довгострокового співробітництва між Республікою Білорусь і Україною на 1999 – 2008 рр. були передбачені заходи в енергетичній сфері [1].

23 листопада 2006 р. була проведена зустріч президента Республіки Білорусь Олександра Лукашенка з українськими журналістами, на якій він заявив про необхідність розвитку всього комплексу відносин з Україною, відзначаючи відсутність яких-небудь розбіжностей із сусідньою державою.

Він закликав Україну спільно вирішувати проблеми забезпечення енергетичної безпеки двох держав.

29 листопада 2006 р. президенти Білорусі, Азербайджану та України домовилися створити групу, яка повинна була займатися питанням транспортування каспійських енергоресурсів до європейських країн.

У Мінську 14 грудня 2006 р. глава Секретаріату Президента України Віктор Балога на зустрічі з Геннадієм Невігласом акцентував увагу на необхідності „формування нового порядку денного для українсько-білоруських взаємин”. У рамках зустрічі було вирішено питання про підготовку зустрічі президентів України і Білорусі в Чорнобилі в лютому-березні 2007 р [3]. На розгляд планувалося винести і старі невирішені проблеми, зокрема, 12 травня 1997 р. президентом України Леонідом Кучмою і президентом РБ Олександром Лукашенком був підписаний Договір між двома країнами про державний кордон, угода була ратифікована Верховною Радою України 18 липня 1997 р., у той час як питання ратифікації документа білоруською стороною залишилося відкритим [6, 7]. Тривалий час здійснювалися спроби досягнути певного порозуміння з питання боргу України перед Білоруссю. Однак запланований офіційний візит у 2007 р. не відбувся [3].

7 жовтня 2008 р. в Києві було проведено 15-те засідання міжурядової українсько-білоруської змішаної комісії з питань торговельно-економічного співробітництва, до порядку денного якого увійшло питання двосторонніх стосунків у сфері енергетики [3, 2]. Роль Києва, як посередника у відносинах Європейського Союзу з Білоруссю, а також орієнтація на розвиток енергетичних проектів були публічно задекларовані О. Лукашенком під час цієї зустрічі. Європейська платформа стала також основою порядку денного робочої зустрічі президентів О. Лукашенка і В. Ющенка в Гомелі 6 травня 2009 р. На зустрічі, окрім обговорення перспективних проектів співпраці та вирішення існуючих проблем, мова також йшла про можливість підтримки України в поглибленні контакту Мінська з Брюсселем, зокрема, у форматі повноправної участі Білорусі у „Східному партнерстві”. Символічно, що зустріч відбулася напередодні Саміту „Східного партнерства” у Празі 7 травня 2009 р. [12].

29 квітня 2010 р. відбувся робочий візит президента України В. Януковича до Білорусі, де були напрацьовані перспективні напрямки українсько-білоруського співробітництва [14]. Проте візит О. Лукашенка до України, який планувався на кінець травня, так і не відбувся, однією з причин є питання про „неврегульованість” відшкодування Києвом боргу, хоча українська сторона заявляла про повне дотримання досягнутих домовленостей [3].

1 грудня 2010 р. відбулася чергова зустріч Президента України Віктора Януковича з Президентом Республіки Білорусь О. Лукашенком у рамках

саміту ОБСЄ в Казахстані. Ця зустріч була досить напруженою, під час якої Лукашенко заявив: "На жаль, вошивості вистачає і у нинішнього керівництва України". Він зазначив, що керівництво України продемонструвало несамостійність своєї політики щодо Білорусі, відкликавши під тиском Єврокомісії своє запрошення, направлене білоруському лідеру на Київський саміт з питань безпечного та інноваційного використання ядерної енергії. За його словами, Київ почав „танцювати під дудку” Брюсселя у відносинах з Білоруссю. „Янукович поміняв енергетичну дружбу з Лукашенком на аналогічну дружбу з ЄС”, – зазначив експерт [11, 8].

За підсумками першого кварталу 2011 р. „Укртранснафта” скоротила транзит нафти на 6% – до 4,7 млн. тонн – і за підсумками року ризикує повторити торішній антирекорд – падіння транзиту нафти на 30%, порівняно з 2009 р.

За словами нового посла України в республіці Білорусь Віктора Тихонова: „Ми працюємо над створенням трьохстороннього консорціуму – Росія-Україна-Євросоюз – і намагаємося знайти баланс інтересів, який би відповідав довгостроковим інтересам України. У першу чергу необхідно переглянути існуючі газові угоди, за якими Україна купує російський газ за найвищою в Європі ціною. Крім того, в плани нашого уряду входить скорочення споживання російського газу, збільшення власного видобутку палива і, звичайно ж, дослідження і розвиток альтернативних джерел енергії” [7]. Також, говорячи про те, в яких сферах потрібно наладити співпрацю, він зазначає: „Багато ідей, які ще потрібно реалізувати” [7].

По-перше, це стосується налагодження торгівельно-економічної співпраці, зокрема вирішення конфлікту, що тягнеться вже декілька років, – завершення ратифікації згоди про кордон між Україною і Республікою Білорусь. „У цьому питанні ми досягли компромісу і надіємося в найближчий час поставити крапку”, – зазначив В. Тихонов [7].

По-друге, співпраця в сфері альтернативної енергетики: сонячної та вітряної – вирішення питання щодо транзиту електроенергії через територію Республіки Білорусь у країни Балтії, а саме Литви. Як ми знаємо, в Білорусії будуються власні атомні електростанції. Україна, маючи великий потенціал і досвід роботи в цій сфері, може надати допомогу своєму сусіду, як технічну, так і в підготовці кадрів для Білоруської АЕС. Хоча це питання є дуже спірним, як зазначає голова Ради Рівненської громадської організації „Екоклуб” А. Мартинюк: „У результаті будівництва АЕС у Білорусі можливі значні негативні впливи на довкілля та здоров’я людей в Україні” [4, 10].

Отже, як ми бачимо, одним із пріоритетних напрямків двостороннього співробітництва між Україною та Республікою Білорусь є співпраця у галузі транспортування енергоносіїв, що зумовлено політизацією торгівлі енергоносіями та зростанням геостратегічного значення країн-експортерів і

країн-транзитерів енергоресурсів. Співробітництво з Україною та Республікою Білорусь у галузі транспортування енергоресурсів з регіону Каспійського моря, які розташовані на півшляху від країн-виробників (Росії, Казахстану, Азербайджану тощо) до країн-споживачів нафти та газу з Європи, набуває все більш стратегічного значення для європейських партнерів, і співпраця в цій галузі економіки може дати значні доходи в економіку для двох держав [9].

Європейський Союз поступово створює новий регіональний енергетичний ринок із залученням країн-сусідів ЄС, до нього 1 лютого 2011 р. увійшла й Україна. У повідомленні Єврокомісії визначається важлива роль української ГТС. Зокрема, наголошується, що близько 20 % усіх газових поставок до країн ЄС здійснюється через Україну. Також слід відмітити, що за запасами вуглеводневих паливно-енергетичних ресурсів Україна належить до відносно забезпечених ресурсами країн світу. В Україні розвідано понад 314 родовищ нафти й газу, серед яких 57 класифікуються як середні, великі, крупні та унікальні за своїми запасами [5, 13]. Наша держава має всі шанси стати основною сполучною ланкою між регіонами видобутку та споживання нафти і газу. У процесі вирішення нагальних проблем транзиту нафтогазової промисловості через свою територію між країнами-сусідами та Центральною і Західною Європою ми повинні здійснювати проекти і власної національної політики. При цьому плідно співпрацювати та поліпшувати відносини з країнами-сусідами, зокрема, для усунення проблем та збільшення енергетичного співробітництва між Україною і Республікою Білорусь необхідно створити умови для впорядкування системи контролю на кордонах, зниження вартості послуг, що надаються митницями і транспортними терміналами, усунення бюрократичних перепон при оформленні транзитних перевезень, підвищення швидкості доставки вантажів, врегулювання тарифів тощо. Консолідація зусиль могла б принести суттєві дивіденди в проведенні переговорного процесу з Росією та з іншими поставниками.

Отже, Україна та Республіка Білорусь, завдяки своєму вигідному розташуванню, мають усі шанси стати основними сполучними ланками між регіонами видобутку та споживання нафти та газу, варто лише розробити й послідовно реалізовувати довгострокову стратегію завоювання ринків збуту своєї продукції. Україна та Республіка Білорусь мають унікальну можливість як для просування своїх інтересів, так і для європеїзації свого енергетичного ринку. Існує унікальна перспектива стати частинами ЄС в енергетичному плані, не будучи її членами у політичному сенсі. Це дасть змогу вивести Україну та Республіку Білорусь на рівень конкурентоспроможних і рівноправних партнерів як із країнами-членами ЄС, так і з сусідніми державами.

### Список використаних джерел

1. <http://portal.rada.gov.ua/> (Офіційний веб-сайт Верховної Ради України).
2. <http://www.belarus.mfa.gov.ua/belarus> (сайт Посольства України в Республіці Білорусь).
3. <http://www.ukraine.belembassy.org/> (сайт Посольства Республіки Білорусь в Україні).
4. Будівництво АЕС у Білорусі загрожує Україні! [Електронний ресурс]. – 2010. – Режим доступу: <http://atom.org.ua/?p=893>.
5. Діак І. В. Україна-Росія: історія та сучасність [Електронний ресурс] / І. В. Діак. – К.: ВАТ "Книжкова друкарня наукової книги", 2001. – Режим доступу: [http://fmm51.org.ua/html\\_books/politik/diyak\\_ukr-mosk.htm](http://fmm51.org.ua/html_books/politik/diyak_ukr-mosk.htm).
6. Долженков О. О. Трансформація політичних систем України та Білорусі: порівняльний аналіз: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня д-ра політ. наук: спец. 23.00.02 / О. О. Долженков. – К., 2005. – 32 с.
7. Інтерв'ю Посла України в Республіці Білорусь газеті "Известия" [Електронний ресурс] / 2011. – 28 жовтня. – Режим доступу: <http://www.belarus.mfa.gov.ua/belarus/ua/news/detail/69798.htm>
8. Каплюк Г. Як вплинуть на Україну газові відносини Росії та Білорусі [Електронний ресурс] / Галина Каплюк, Альона Блохтур // Главком. – 2011. – 11 листопада. – Режим доступу: <http://glavcom.ua/articles/5449.html>.
9. Люта Г. ЄС має говорити одним голосом і координувати свої зусилля на світових енергетичних ринках [Електронний ресурс] / Ганна Люта // Дзеркало тижня. – 2011. – 9 вересня. – №32. – Режим доступу: [dt.ua/tags/inside\\_politics](http://dt.ua/tags/inside_politics).
10. Мартинюк В. Українсько-білоруські відносини: перспективи в енергетичному вимірі [Електронний ресурс] / Мартинюк Віталій. – 2008. – 27 жовтня. – № 37/555. – Режим доступу: <http://www.ucipr.kiev.ua/modules.php?op=modload&name=News&file=article&sid=6032626>
11. На Україну та Білорусь чекає дипломатична війна, вважає експерт [Електронний ресурс] // Укрбізнес новини тм. – 2011. – 27 квітня. – Режим доступу: <http://news.ub.ua/14496-na-ukrayinu-ta-bilorus-chekae-diplomaticzna-viyna-vvjae-ekspert.html>.
12. Пласенко М. Актуальні питання українсько-білоруських відносин у контексті ініціативи ЄС „Східне партнерство” [Електронний ресурс] / Марія Пласенко. – Режим доступу: [http://old.niss.gov.ua/book/StrPryor/St\\_pr14\\_15/27.pdf](http://old.niss.gov.ua/book/StrPryor/St_pr14_15/27.pdf).
13. Стан і перспективи співпраці між Україною і ЄС в Чорноморсько-Каспійському регіоні у сфері забезпечення енергетичної безпеки [Електронний ресурс] // Регіональний філіал НІСД в м. Одесі. – Режим доступу: <http://old.niss.gov.ua/Monitor/august08/25.htm>.
14. Сусіди завжди знайдуть спільну мову [Електронний ресурс] // Урядовий кур'єр. – 2011. – 6 червня. – Режим доступу: <http://www.ukurier.gov.ua/index.php?news=1&id=4427>.



*Микола Драч,  
магістрант історичного факультету.  
Науковий керівник: канд. іст. наук,  
доцент І.І. Ярмошик.*

### **Заснування і видання Євгеном Чикаленком першої української щоденної газети**

На початку XX століття більша частина українських земель перебувала у складі Російської імперії. Український суспільно-політичний рух розвивався під пильним оком царської адміністрації та зазнавав значних утисків. Цей період ознаменувався появою в Наддніпрянській Україні ряду політичних партій та осередків, які часто мали свої друковані органи, але вони не були щоденними та не мали міцного підґрунтя, тому швидко зникали. Основна частина тогочасної преси, поширюваної серед українців, була російською або проросійською. Необхідність появи щоденної постійної української газети була продиктована зростанням суспільно-політичного руху в українському суспільстві. За реалізацію цієї необхідності взявся меценат, громадсько-політичний діяч, член УДРП Євген Чикаленко.

Метою статті є популяризація відомостей про формування щоденної української преси Наддніпрянщини та про діячів, причетних до цієї справи.

Перша російська революція 1905-1907 років та маніфест 17 жовтня 1905 року були сприятливими подіями для народження щоденного періодичного видання. Варто зазначити, що на той момент, незважаючи на існування ще Емського указу 1876 року, в Наддніпрянщині видавалися різноманітні друковані органи, провідне місце серед яких займала „Киевская старина”. Але громадянство відзначало потребу в щоденному виданні. За реалізацію проекту української щоденної газети взявся Євген Чикаленко, не полишаючи активного політичного життя. Варто зазначити, що в тодішніх умовах справа ця фінансово була безнадійно збиткова [1, 12]. Однак Євген Чикаленко був захоплений цією ідеєю і розпочав втілення її у життя. Наприкінці 1905 року він обходить масу державних інстанцій з метою отримання дозволу на видання газети, активно працює над формуванням її бюджету та редакційного комітету. Співвласниками та співвидавцями газети стали В. Смиренко та В. Леонтович. Так зародилась українська щоденна преса – справа, якій Євген Чикаленко віддав увесь свій потенціал, як моральний, так і матеріальний, адже знав, що робить усе це не дарма.

Отже, 1 січня 1906 року світ побачила перша українська щоденна газета „Громадська думка”, й одразу на плечі безпосереднього видавця Євгена Чикаленка та редакційний комітет лягли труднощі, яких ніхто не передбачав: змістовна спрямованість газети і конфіскація першого номеру поліцією за гострі матеріали, відсутність досвідчених кадрів у газетній справі й суперечки всередині колективу [2, 102]. Левову частку цих проблем

довелося вирішувати Євгену Чикаленку. Питання з цензурою було залагоджено досить просто і звично для тих часів – щомісяця Євген Чикаленко давав 50 рублів хабаря київському цензору та по 25 рублів двом його помічникам [3, 50]. Але це не змінило ситуацію докорінно: арешти, конфіскації та штрафи продовжувалися.

Як відомо, газета живе тільки тоді, коли її читають і вона цікава для громадськості. Попит на „Громадську думку” через три місяці з моменту виходу значно знизився з 5 тисяч до 2,5, тобто аж на половину. Цей невтішний показник став першим тривожним сигналом для видавців. Вони почали розмірковувати про невідповідність соціального напрямку газети (вона спочатку призначалася для „трудящих мас”), її тематики, шукати й інших хиб [4, 69]. Слабкий інтерес до української газети пояснювався й конкуренцією з боку російської преси, до якої вже призвичаїлись українці і якій влада не вставляла палиці в колеса. Більше того, значною проблемою була мова газети. До Євгена Чикаленка та до редакції надходило багато листів з пропозиціями писати „мовою Шевченка” без якихось штучно „викуваних” слів.

Але незважаючи на труднощі видання, „Громадська думка” виходила у світ до 18 серпня 1906 року. Цього дня у редакції газети київська жандармерія зробила трус і виявила революційні матеріали у співробітників.

Такий крок з боку влади не зупинив видання українського щоденника. Євген Чикаленко одразу взявся за продовження справи, враховуючи попередні помилки. Наступницею та більш успішною щоденною українською газетою стала „Рада”. Матеріальну підтримку Євген Чикаленко отримав від В. Симиренка та В. Леонтовича, хоча останній і відійшов від статусу офіційного видавця, не погоджуючись з її змістовим напрямом.

Нова газета проіснувала протягом восьми з половиною років до 20 серпня 1914 року. Всі ці роки були сповнені невимовних труднощів, подолання яких потребувало від Євгена Чикаленка значних зусиль та матеріальних ресурсів. Але без газети він уже не міг жити. „Я не можу собі уявити тепер Україну без газети”, – писав Євген Чикаленко М. Аркасові [4, 69].

Великою проблемою української газети був брак у неї талановитих дописувачів, бо на той час іще не сформувався український професійний журналістський корпус, не було „геніїв слова”, здатних захопити читача своїми дописами. Вони формувалися разом з газетою. Євген Чикаленко неодноразово звертався до публіцистів із закликами писати такі статті, щоб вони „палили серця”, зробили газету змістовною і популярною, а не наводили „сон-дрімоту”.

Видавець мріяв і про змістовні різні жанри, які забезпечували б газеті тисячі передплатників. Але тут виринала інша проблема: редакція неспроможна була оплатити працю талановитих дописувачів, пропонувала

їм мізерні гонорари, бо передплата не покривала збитків, а видавці були обтяжені іншими видатками [4, 71]. Щороку газета давала більше десяти тисяч дефіциту. Євген Чикаленко постійно шукав засобів для їхнього перекриття. З цією метою він продавав свої землі, іноді відривався від газети до господарства, звертався з Л. Жебуньовим до громадянства. Саме Л. Жебуньов написав у 1910 році лист до передплатників та прихильників газети „Рада” [5, 126]. У результаті число передплатників зросло на 700 чоловік. Це пояснюється тим, що українці все ж таки вірили в українську пресу, але не всі могли дозволити собі її передплатити, оскільки місцева адміністрація всіляко обмежувала розповсюдження газети, боячись її як революційної „крамоли”. „Поки не зміняться обставини, поки не запанує законність, доти газета наша не може мати широкого розповсюдження в селі, не тільки серед народу, але й серед сільської інтелігенції. Учителі, священники, дяки, лікарі, писарі та інші бояться її виписувати, щоб не втратити посади”, – пише у своєму „Щоденнику” Євген Чикаленко [5, 47]. Але навіть за таких несприятливих обставин знаходилися люди, які передплачували „Раду” і всіляко їй допомагали. Ця моральна підтримка піднімала дух Євгена Чикаленка, який іноді впадав у крайнощі через нестачу коштів для видання газети. Цією проблемою він переймався найбільше і ніколи не опускав рук, повторюючи свою звичну фразу „А ти, Марку, грай” [5, 50].

Окрім фінансових питань, Євген Чикаленко дбав про склад редакційного комітету, часто сам брав участь у редагуванні текстів для газети. Напередодні кожного нового видавничого року він сподівався на народження нових талантів, зокрема видатних гумористів.

Неврожайні передвоєнні роки посилили матеріальну скруту Євгена Чикаленка. Для подальшого видання газети він був змушений закласти свій київський будинок. Справа з газетою ставала все більше безнадійною, але продовжувалась далі.

Перша світова війна внесла свої корективи в роботу українських періодичних видань – їх було закрито. Не обминули можновладці й „Ради”. 20 серпня 1914 року газету закрито.

Отже, перша українська щоденна газета „Рада” мала непересічне значення. Її поява та існування засвідчили зростаючий масштаб українського руху. Непарламентська влада вела проти газети боротьбу, обмежуючи її всіма можливими засобами, адже розуміла, що український щоденник – це фактор посилення національної свідомості. Щоденна газета також сприяла появі та розвитку потужного редакційно-журналістського складу, який у подальшому сприяв розширенню українських друкованих органів. А це в свою чергу давало можливість охопити значно більшу частину українського населення, несучи на своїх шпальтах ідеї національного відродження.

### Список використаних джерел

1. Галина Басара-Тиліщак. „Головний ткач нації” (до 145-річчя від дня народження Євгена Чикаленка) / Галина Басара-Тиліщак // Історія та правознавство. – 2006. – №32. – С.10-12.
2. Євген Чикаленко – меценат, видавець, мемуарист // Хорунжий Ю. Мужі чину. – К., 2005. – С. 89-121.
3. Панчук І. Євген Чикаленко. Сторінки біографії / Панчук І. // Мандрівець. – 1998. – №1. – С. 48-53.
4. Старовойтенко Інна. Євген Чикаленко: людина на тлі епохи: монографія / Старовойтенко Інна. – К.: Темпора, 2009. – 544 с.
5. Чикаленко Євген. Щоденник (1907-1917). У 2-х т.: Документально-художнє видання / Чикаленко Євген. – К.: Темпора, 2004. – Т. 1.: 428 с.
6. Дорошенко Дмитро. Євген Чикаленко. Його життя і громадська діяльність. Проект [Електронний ресурс]. «Ukrainica ad fontes» / Дорошенко Дмитро. – Режим доступу : <http://www.ukrcenter.com>
7. Миронець Н. Історія наша... се боротьба за національне існування / Миронець Н. // Пам'ять століть. – 2001. – №6.
8. Чикаленко Є. Спогади 1861-1907. Документально-художнє видання / Чикаленко Є. – К.: Темпора, 2003. – 416 с.

*Тетяна Коляда,  
магістрант історичного факультету.  
Науковий керівник: канд. іст. наук,  
доцент П. І. Натикач.*

### Житомирський період діяльності О. Шумського та Українська комуністична партія (боротьбистів)

Сьогодні актуальним є вивчення українського націонал-комунізму як своєрідної суспільно-політичної течії, представники якої вбачали становлення радянської влади в Україні власними місцевими силами, що робило можливим реалізацію національного інтересу. О. Шумський є яскравим представником даної течії й безпосередньо пов'язаний з історією Житомирщини. Тому вивчення краєзнавчого аспекту діяльності даного політичного діяча є важливим для становлення історії рідного краю. Також виникнення та політичні позиції Української комуністичної партії (боротьбистів) є невід'ємною сторінкою історії українського націонал-комунізму.

Історіографія діяльності О. Шумського на Житомирщині охоплює декілька статей у збірнику „Велика Волинь”, зокрема В.О. Косенка „Шумський – революціонер і публіцист”. Також детальний аналіз агітаційної та публіцистичної роботи Шумського можна знайти на сторінках „Українського історичного журналу” (І.Ф. Курас, П.П. Овдієнко, „О.Я. Шумський у роки Жовтня і громадянської війни: еволюція поглядів і

політична діяльність”). Одним із найбільших дослідників життя та діяльності нашого земляка є Май Панчук, статті якого можна знайти у „Літературній Україні”, газеті „Друг читача”, у збірнику „Маршрутами історії”. Але основним джерелом для наукової роботи з даного питання залишаються документи, представлені в Державному архіві Житомирської області. Перш за все це публіцистика, наявні примірники головного друкованого органу УКП (боротьбистів) „Пролетарської боротьби”, що вимагають детального аналізу та наукових узагальнень.

Метою даної статті є вивчення політичної діяльності О. Шумського на Житомирщині, аналіз його публіцистичної та агітаційної роботи, еволюції поглядів від члена ЦР до одного із засновників Української комуністичної партії (боротьбистів).

Після підписання Центральною Радою Брест-Литовського мирного договору 9 лютого 1918 року О. Шумський опиняється в Житомирі. 16 березня він був обраний головою Волинського земельного комітету, а трохи пізніше — 14 квітня – членом губернського комітету УПСР. Водночас він керує виданням партійної газети „Молот”, у статтях якої виступає з критикою ЦР щодо зволікання проведення закону про соціалізацію землі [8, 106].

Після гетьманського перевороту ліва течія УПСР зайняла цілком визначену антигетьманську позицію. Шумський очолює боротьбу робітників і селян Житомирщини проти військових формувань гетьмана [7, 66]. 3 травня „Молот” опублікував написану ним відозву до робітників і селян Волині з повідомленням про „захоплення влади поміщиками, заводчиками і генералами”. Від імені комітету УПСР він закликав „готуватися до рішучої відсічі хижакам – капіталістам і генералам”. І хоч у документі не було ясних політичних настанов, Шумський проте був визнаний окружним судом таким, „що явно збуджував ворожнечу між деякими класами суспільства”. Відозва ж Шумського не отримала гучного відгуку [6, 74]. Саме період антигетьманської боротьби став для О. Шумського періодом переосмислення поглядів, зміни політичної платформи. Ліве крило УПСР (зокрема, О. Шумський, В. Еланський (Блакитний), Г. Гринько, Г. Михайличенко, П. Любченко) поступово схиляється до прийняття платформи радянської влади [6, 75].

З 23 лютого 1918 року ліва опозиція в УПСР починає видавати свою газету „Боротьба”, через яку і заявила про розрив із попереднім курсом, зробивши важливий крок на шляху утворення Української комуністичної партії (боротьбистів). Її остаточне оформлення припадає на серпень 1919 року [9, 6]. Радянська історіографія, замовчуючи революційну суть боротьбистів, характеризувала їх як дрібнобуржуазну націоналістичну партію, що претендувала на політичну гегемонію в Україні й вела боротьбу проти КП(б)У. Насправді ж революційні представники наполягали на

створенні загального революційного центру, де б на відміну від тимчасового робітничо-селянського уряду України на чолі з Х. Раковським, обраного на однопартійній основі (в чому боротьбисти вбачали „загрозу революційному рухові”), були представлені всі партії революційного соціалізму.

У листопаді 1919 року Шумський знову опиняється в Житомирі, де активно займається агітаційно-пропагандистською роботою. 6 листопада 1919 року виходить у світ перший номер органу Волинського комітету Української комуністичної партії (боротьбистів) „Пролетарська боротьба” [1, 1]. Разом із Левком Ковалівим та Іваном Косачем Шумський редагує перших 12 номерів цієї газети [3, 2].

Так із сторінок „Пролетарської боротьби” за 19 листопада 1919 року читаємо: „Українська комуністична партія (боротьбистів):

1) ... стоїть в рядах III Комуністичного Інтернаціоналу і бореться за об’єднання коло його робочих і селян всього світу.

2) Ця партія стоїть за федерацію Радянських республік, в яку має увійти і Україна, як окрема республіка.

3) Ця партія стоїть за одбудування зруйнованої УСРР силами робочих і селян України.

4) Ця партія стоїть за утворення підвалин робочо-селянської республіки Української Червоної Армії, яка рука об руку з ЧА Росії била ворогів робочого народу: Петлюру, Галера, Денікіна та інших.

Товариші селяни і робітники! Радянська Україна вмерла – Нехай живе УСРР!” [5, 2].

Аналізуючи першоджерела, можна визначити позицію Шумського на користь побудови радянської влади на Україні. Читаємо у номері за 6 листопада 1919 року: „Уникнути можливості використання „малих” націй капіталістами можна лише відмовившись од шкідливої для революції тактики РКП(б) фронтального наступу на ці країни, од тактики розсування кордонів радянських республік, не рахуючись з особливостями місцевості, куди сунеш. Необхідне обережне відношення до цих особливостей, необхідна допомога зросту й зміцненню місцевих комуністичних сил” [1, 1]. Тут Шумський підтримує не насаджувану радянську владу, яку населення не сприймає, а її побудову місцевими силами – „...повстання було підняте, але замало було в нас сил для утворення Радянської України, тому ми вітали прихід нам на поміч більшовиків з Росії, ... але, на жаль, домовитись не прийшлося, більшовики, упоєні успіхом, одмовилися від об’єднання, місцеві сили були усунуті від влади, їм не довіряли” [2, 3].

Тому Українська радянська республіка, за поглядами Шумського, має бути суверенною державою у федерації радянських республік, а Комуністична партія більшовиків не повинна втручатись у справи Української комуністичної партії боротьбистів. Ці думки були викладені в лекції „Федерація Радянських Республік і місце в ній Радянської України”, з

якою Шумський виступив 16 листопада 1919 року в Житомирі о 18 годині в „домі освіти” по вул. Великій Бердичівській [4, 2].

Виступаючи за створення федерації радянських республік, Шумський наголошував на тому, що „майбутня федерація не матиме нічого спільного з буржуазними федераціями”. У дебатах представники різних партій звинуватили лектора в націоналізмі. Наприклад, більшовик Латіон сказав, що „перспективи соціалістичного будівництва не можуть базуватися на націоналістичному елементі” [4, 2]. Шумський у відповіді опонентам зазначив, що про національне питання взагалі не говорив, а зупинився на точці зору боротьбистів на військове будівництво в Радянській Україні. Звинувачення О. Шумського в націоналізмі в 1933р. погано узгоджуються з його виступами та боротьбою за консолідацію комуністичної партії.

Отже, житомирський період в житті О. Шумського – це період його журналістської діяльності, публіцистичної та агітаційної роботи, період, коли його світоглядні позиції остаточно стають на шлях побудови Радянської України місцевими, самостійними силами, спираючись, а не нехтуючи національними особливостями. Саме в цей період формується його національне бачення майбутньої України, але радянської. Шумський повністю підтримує ідею Леніна про військову федерацію радянських республік, але роль України для нього є абсолютно відмінною від тієї, яку їй відводили більшовики.

#### Список використаних джерел

Державний архів Житомирської області (ДАЖО)

1. Тези до меморандуму УКП (боротьбистів) // Пролетарська боротьба. – 1919. – 6 листопада.
2. Святкування других роковин Революції // Пролетарська боротьба. – 1919. – 11 листопада.
3. Поліська конференція УКП (боротьбистів) // Пролетарська боротьба. – 1919. – 13 листопада.
4. Доклад про проведену лекцію Шумського // Пролетарська боротьба. – 1919. – 19 листопада.
5. До всіх, хто задумується над станом революції // Пролетарська боротьба. – 1919. – 19 листопада.
6. Косенко В. О. Я. Шумський – революціонер і публіцист (початок) // Проблеми українського державотворення: історія та сучасність : у 2 – х тт. / Косенко В. О.; голов. ред. М. Ю. Костриця. – Житомир: М. Косенко, 2007. – Т. 1. – С.73 – 83.
7. Костриця М. Провідник українізації – Олександр Шумський / Костриця М. // Минуле і сучасне Волині. – Луцьк: Надстир’я, 1998. – С. 66 – 68.
8. Курас І. Ф. О. Я. Шумський у роки Жовтня і громадянської війни: еволюція поглядів і політична діяльність / Курас І. Ф., Овдієнко П. П. // УІЖ. – 1990. – № 12. – С. 105 – 116.
9. Панчук М. Життя і смерть О. Шумського / Панчук М. // Літературна Україна. – 1989. – 26 січня. – С. 6.

*Наталія Новосадова,  
магістрант історичного факультету.  
Науковий керівник: канд. іст. наук,  
доцент Л.В.Гуцало.*

### **Феномен кінематографу України 1896-1920 рр.**

Культура, її творення, розвиток та збереження є невід'ємною частиною історичного процесу. Починаючи з того часу, коли Україна стала на шлях незалежності, найважливішим завданням є визначення напрямів розвитку культури, її пріоритетів, оскільки успішне будівництво майбутнього можливе за умови ґрунтовного вивчення та критичного аналізу попередньо набутого досвіду.

Історіографія даного питання, як за радянських, так і за часів незалежності України, не характеризується багатством поглядів та ідей. Період 1896-1920 рр. й на сьогодні залишається малодослідженим. Радянські вчені: Б. Балаш, Т. Духота, І. Корнієнко, Б. Крижанівський – через ідеологічні рамки історію кінематографу починали з 1917-1920 рр. Серед вітчизняних істориків дану проблему досліджують: С. Безклубенко, Є. Глушенко, Н. Капельгорська, В. Миславський, Л. Пуха, Я. Савченко та іноземні дослідники – Б. Берест, М. Госейко. Джерельна база даної теми є скупোю та включає архівні матеріали і газетні публікації рекламного характеру. Вивчення малодосліджених сторінок українського кінематографу, виважене осмислення його ролі та впливу на українське населення і національну культуру взагалі, можливість використання набутого досвіду в культурному піднесенні незалежної України визначають актуальність теми дослідження.

День народження світового кіно датується 28 грудня 1895 р., коли на бульварі Капуцинів братами Люм'єр публічно були продемонстровані перші короткометражні стрічки: „Прибуття поїзда”, „Политий поливальник”, „Вихід робітників із фабрики”. Однак наступний факт про те, що до славнозвісних братів „рухомі фотографії” застосовували американці, поляки, росіяни та українці залишається малопопулярним і не цікавим.

Піонерами українського кінематографу вважають Й.Тимченка, А. Федецького та Д. Сахненка.

Невизнаним лідером кінематографу є одесит Йосип Тимченко (1852-1924), який продемонстрував свій винахід на три місяці раніше за Едісона й більш ніж за рік раніше братів Люм'єр, а саме в 1893 р. Однак дія Валуєвського та Емського указів на той час залишалися в силі, й винаходи, які Микола II назвав „повною нісенітницею”, не були взяті до уваги [2, 7].

Альфред Федецький (1857-1902) – уродженець м. Житомира, отримавши освіту в фотографічному інституті при Академії мистецтв у Відні, займався фотографією та навіть був „фотографом її Імператорської Величності Великої княгині Анни Петрівни” [3, 24]. У 1896 р. Федецьким



було знято перші документально затверджені фільми: „Урочисте перенесення чудотворної Озерянської ікони з Куряжського монастиря в Харків” (30.09.1896), „Джигітівка козаків Першого Оренбургського полку” (15.10.1896). Першою постановочною кінозйомкою не лише в Україні, але й на території Російської імперії, став його ігровий фільм „Фокусник Альбані”, знятий влітку 1897 р. в Харкові [1, 19].

Наступним, хто стояв у витоків кінематографу України, був Д. Сахненко, саме якого С. Гінзбург вважав піонером українського кінематографу. Ним було знято ряд документальних стрічок: „Повінь на Дніпрі”, „Катеринослав. Перший випадок холери у нашому місті” та інші.

Протягом 1909-1913 рр. у пресі з’являються оголошення наступного змісту: „...здам за оплату, для демонстрацій під час сеансів кіно, атракціони: велетня вагою 12 пудів, татуйовану американку і ... справжнього удава – боа-констріктора...” [4, 271]. Цей факт свідчить про те, що на початку ХХ ст. кіно зберігає характер мандрівного видовища. Особливий успіх „фільми” мали переважно в провінційних районах і були невід’ємним елементом ярмарку, цирку, сезонних народних гулянь.

Це були роки „кіно декламацій”, або „кіномовних картин”, з українськими прозовими та драматичними творами в своїй основі. Згодом, у великих містах – Києві, Одесі, Харкові, Катеринославі – відкриваються великі ілюзіони. Музичний супровід здійснювався за допомогою оркестру або грамофону. Тривалість сеансу складала 45 хвилин, перегляди регулювались місцевою владою та закінчувались близько одинадцятої години вечора. До революції 1917 р. „так званих” кінотеатрів по всій Україні налічувалось близько 250, з яких 35 – у Києві [4, 275].

Перша кінодекламація українською мовою була знята у 1909 році в Харкові. Комедія-водевіль „Як вони женихалися, або три кохання в мішках” була екранізацією повісті М.Гоголя „Ніч перед Різдвом”. Фінансував постановку харківський купець і прокатник Д. Харитонов. В Україні прем’єра картини відбулась 22 січня 1910 року в харківському кінотеатрі „Аполо” [3, 32].

За розвитком кінематографу в Житомирі спостерігав М.Коцюбинський, який на той час працював кореспондентом місцевої газети „Волинь”, де і були надруковані його спостереження.

У цей час Україна стає притулком для багатьох іноземних кіновиробників, перебування яких мало свої позитивні моменти – новий досвід, техніка, методика роботи. Однак, не знаючи мови, культури, звичаїв, іноземні режисери подають моменти українського життя спрощено та карикатурно, перекручують на свій мотив сюжети класичної літератури, що є негативом їх діяльності. Єдина картина, яка відрізняється від їх чисельної, проте низькопробної, продукції – „Українська легенда” на тему покращення українсько-польських відносин.

На початку 1911 р. кінематограф опановує новий жанр – комедію. Картини озвучуються в залі музикою та текстом акторів за екраном. Часто основою таких фільмів ставали українські літературні та драматургічні твори. Популярними режисерами того часу були Д. Байда-Суховій, О. Олексієнко та їх стрічки: „Як ковбаса та чарка, то минеться й сварка”, „Кум мірошник, або Сатана в бочці”, „Сватання на вечорницях”, „Жидівка-вихрестка” [6, 33-34].

До 1917 року в Україні різко зменшується випуск „кіномовних картин”, і основне місце в кіновиробництві займають професійні ігрові фільми нових кіностудій. Через кризу 1917 р. низка кінотеатрів України закрилась [1, 25].

Події національно-визвольної боротьби в Україні 1917-1920 рр. позитивно впливали на розвиток українського кінематографу. Після проголошення УНР Центральною Радою було створено організоване виробниче об'єднання „Українфільм”, яке мало розвивати українське кіно, але воно, на жаль, не встигло розгорнути своєї роботи.

Лише з приходом до влади у 1918 р. гетьмана П. Скоропадського спостерігається піднесення українського кінематографу. На цей час у єдиному руслі починають співіснувати і творити „дореволюційні”, „емігровані в Україну” та „новостворені” кіноструктури, з яких велика кількість і українських. З цього часу кінематографічне життя України стає різнобарвним. Однак усі намагання Гетьманату покращити стан і рівень українського кіно закінчились невдачею, оскільки після приходу Директорії до влади (у грудні 1918 р.) всі попередні надбання зберігались протягом невеликого періоду, але згодом були втрачені й відновлені лише в загальному контексті „кіно СРСР” [3, 41].

У 1919р. – Наркомвійськ України (редакційно-видавничий відділ) розробив рекомендаційний список тем для зйомок кіно – це село, куркуль, середняк і бідняк; Гетьманщина й Директорія; боротьба з бандитизмом тощо [2, 15]. Вони мали займати мінімум часу в глядача та нести максимум інформації. Це були „агітки” – своєрідні фільмові листівки з сумішшю кінохроніки, ігрового сюжету, малюнків, текстів, які були призначені для військових частин і показувались перед боєм. Найбільш відомі з них належать Бонч-Томашевському – „Вставайте, гнані і голодні!”, „Слухайте, брати!”, „Червоний командир” тощо [2, 17].

Після остаточного встановлення у 1919 р. більшовицької влади в Харкові та Києві кіноіндустрія починає поволі розвиватися. 20.01.1920 р. на екрани виходить біографічний фільм про Григорія Сковороду „Апостол”. Це один із небагатьох фільмів на українську тематику серед величезної кількості агіток. 23 червня 1920 р. було оприлюднено Декрет про націоналізацію всіх фільмів і кінопромисловості. Саме цей день вважають

завершальною датою народження кіномистецтва України та початком української радянської кінематографії.

Отже, варто визнати, що, на жаль, кінематограф України протягом 1896-1920 рр. мав набагато скромніші успіхи, ніж мистецтво і театр. Проте маємо враховувати, що воно було досить молодим мистецтвом, і брак досвіду, нестача фахівців давалися взнаки. Однак статистика українських стрічок за 1896-1921 рр. є приголомшливою – це близько 1160 фільмів, з яких 776 – хроніки, 384 – ігрові [3, 86]. На жаль, мало з них збереглось до сьогодні, але все одно це залишається нашим національним досягненням.

На сьогодні, питання розвитку кінематографу України 1896-1920 рр. залишається актуальним для подальших наукових досліджень, адже ще велика кількість архівних матеріалів, інформації тогочасної преси, спогадів не є досліджені повною мірою. Вивчення цієї теми є не лише цікавим за своєю суттю, але й корисним для української культури загалом, оскільки це, беззаперечно, є досвід, без якого не можливо рухатись вперед.

#### **Список використаних джерел**

1. Берест Б. Історія українського кіно / Б. Берест. – Нью-Йорк, 1982. – 182с.
2. Госейко Л. Історія українського кінематографа: 1896 – 1995 / Любомир Госейко; пер. із франц. – К.: Книжкове вид-во KINO-КОЛО, 2005. – 464 с.
3. Миславський В. Кіно в Україні. 1896-1921. Факти. Фільми. Імена / Володимир Миславський. – Харків: Торсинг, 2005. – 576 с.
4. Садуль Ж. Всеобщая история кино: в 6-ти томах / общ.ред. Юткевича С.И. – М.: Искусство, 1958. – Том 2. – 523 с.
5. Теплиц Е. История киноискусства. 1895-1927 / Е. Теплиц; пер. с польск. В. Головского. – М.: Прогресс, 1968-1974. – 336 с.
6. Тримбач С. Історія українського кіно (1910-1920-ті роки) / Тримбач С. // Нариси з історії кіномистецтва України . – К.: Інтертехнологія, 2006. – С.32-72.

*Наталія Іваненко,  
магістрант ННІ філології та журналістики.  
Науковий керівник: канд. філол. наук,  
доцент Г. І. Гримашевич.*

#### **Структура родильного обряду в говірці села Лумля Малинського району Житомирської області**

Одним із важливих елементів сімейної обрядовості є пологовий (родильний) обряд, який здавна привертав увагу дослідників, оскільки народження дитини – важлива подія не тільки для окремої сім'ї, а й для громади загалом.

Родильний обряд середньополіської говірки Малинського району Житомирської області складається з трьох етапів: допологовий, власне

пологовий і післяпологовий. Такі ж елементи пологового обряду виділяють й інші дослідники, який вивчають цей обряд на інших територіях українського діалектного континууму, зокрема М. Бігусяк [1], Л. Хомчак [4], Т. Тищенко [2], хоча вони виділяють ще й четвертий – соціалізуючий – етап, який у досліджуваній говірці знівельовався.

У результаті структурно-семантичного моделювання в тематичній групі родильної лексики виокремлюємо такі лексико-семантичні групи: назви учасників родильного обряду та конкретних дій, пов'язаних із половим періодом, назви матеріальних об'єктів родильного обряду, назви обрядодій.

Варто зазначити, що середньополіська родильна обрядовість, а водночас і її вербальний компонент, зазнали суттєвих трансформацій (від різних видозмін, спрощення до часткової нівеляції). Деякі обряди та назви номенів, пов'язані з народженням дитини, можемо лише реконструювати за свідченням респондентів найстаршого покоління. Для номінації обрядових реалій використовують як специфічну, так і загальноповивану лексику, яка в контексті родильного обряду набуває обрядового значення.

Складовими допологового періоду є обряди, які пов'язані з профілактичними заходами піклування про майбутню матір. Передродові обрядові дії були спрямовані на добре протікання вагітності жінки та її спокійне самопочуття. Цей період насичений багатьма обереговими діями та повір'ями. У них поєднувались як раціональні елементи народного досвіду, так і забобонні та магічні [3, 11-12].

Центральною постаттю допологового етапу родильного обряду є вагітна, яка в досліджуваній говірці с. Лумля має назви *бе'ремен:а*, *'рожен'іц'а*, *тоўс'та*. На позначення самої дії „завагітніти” використовують такі конструкції: *ўже тоўс'та*, *ўже бе'ремен:а*.

Складовими власне пологового етапу є обряди, пов'язані з народженням немовляти. Учасниками обряду в говірці с.Лумля є не лише жінка, яка народжує, як це було в передпологовому етапі, а й баба-повитуха, сама народжена дитина, чоловік.

На позначення баби, яка брала участь у пологах, активно функціонують номени *'баба*, *'бабушка*, *спа'с'іт'ел'ка-'баба*, *ста'рен'ка'баба*. Роль баби-повитухи полягала в тому, щоб прийняти пологи. У подальшій долі породіллі та немовляти баба ролі не відіграє. На позначення дитини, яка народилася, зафіксовано номени *ди'т'а*, *'іангол* (*й'анголе'н'аро'дилос'а*). Сам процес народження дитини номінують *'роди*, *'родини*. У результаті модернізації суспільного життя пологи приймають *'дохтор*, *аку'шерка*. Місцем народження дитини зараз є *бол''н'іц'а*, *ро'д'ілка*. Лексемою *чолоу'й'ек* у говірці с.Лумля позначають парубка, який одружився й має сім'ю. Безпосередньо в родильному обряді він функції не виконував, але

викликав бабу-повитуху і разом з іншими членами сім'ї чекав на звістку або в іншій кімнаті, або на вулиці.

Складовими післяпологового етапу є такі обрядодії: перше купання, хрещення, одвідини, догляд за дитиною, вибір імені, вибір кумів.

Провідування – невід'ємна частина звичаїв, пов'язаних із народженням дитини. Другого чи третього дня родичі, сусіди мали право *іти на 'роди*. Обов'язково потрібно було брати з собою хліб і подарунок дитині.

Важливим моментом у родильній обрядовості є вибір імені дитині. У говірці с.Лумля зафіксовано два варіанти вибору імені:

1. За бажанням батьків: *хто йа'кеза'хоче // хто йа'ким'хоче / до й нази'ваў*.

2. Ім'я обирав священик: *'бат'ушкада'ваўі'мен'ііе // 'вôз'мек'нижку і 'дивиц':а / йа'когочис'ларо'дилос'*.

Щодо першої купелі, то конкретних обрядодій не зафіксовано. Уперше дитину купала мати. Допомогати їй при цьому могла свекруха чи рідна мати. Під час першої купелі виконували певні дії: *йакку'найешди'т'а / 'к'ідаїг'роши і ў ко'лискукла'дик'нижку пуд 'голову / шоббу'лиг'роши і бу'лог'рамотне*.

Важливим елементом рольної обрядовості є кумівство. У досліджуваній говірці зафіксовані такі назви: *'куми* – хрещені батьки щодо батьків дитини, *хреши'чений'бат'ко*, *хреши'чена'мати* – для дитини. На позначення дитини стосовно хрещених батьків використовують лексеми *хреши'ченик*, *хреши'чениц'а*.

Отже, поліський родильний обряд має таку ж структуру, яка відзначена й на інших теренах України, хоча він відзначається деякими елементами. Структура поліського родильного обряду сягає своїм корінням у минуле, зберігає багато давніх звичаїв та традицій, які, на жаль, у сучасних умовах частково нівелюються, що призводить до змін у сфері номінації, семантики та функціонування.

#### Список використаних джерел

1. Бігусяк Михайло. З лексики родильного обряду у гуцульських говірках / Бігусяк Михайло // Український діалектологічний збірник. – Київ, 1997. – Книга 3. – С. 293-302.
2. Тищенко Т. Східноподільський родильний обряд через призму слова / Тищенко Т. // Мовознавчі студії. 2: Фразеологізм і слово у тексті і словнику (за матер. Всеукр. наук. конф. на пошану 75-річчя від дня народження професора Мар'яна Демського). – Дрогобич: Посвіт, 2010. – С. 405-407.
3. Українці: Свята. Традиції. Звичаї / упоряд. І. Коверець. – Донецьк: Альфа – Прес, 2004. – 304 с.
4. Хомчак Л. Назви учасників родильного обряду на Надсянні / Хомчак Л. // Діалектологічні студії. 8: Говори південно-західного наріччя / відп. ред. П. Гриценко, Н. Хобзей. – Львів, 2009. – С. 36-55.

*Інна Сорока,  
магістрант ННІ філології та журналістики.  
Науковий керівник: канд. філол. наук,  
доцент В. М. Титаренко.*

### **Назви біблійних осіб та церковно-міфологічних постатей у Пересопницькому Євангелії**

Пересопницьке Євангеліє (1556 – 1561 pp.) – найважливіша пам'ятка української книжної та народної мови XVI ст., а також незрівнянний зразок українського живопису та рукописної книги незадовго до початку друкарства на Україні (1574 р.). Це переклад на „просту мову” канонічного Євангелія. Мова пам'ятки, гранично зближена з живою народною мовою, дає повну можливість відтворити стан одного з двох типів старої української літературної мови (так званої „простої мови”) та визначити фонетичне, лексичне й граматичне обличчя самої народної української мови в другій половині XVI ст. Пересопницьке Євангеліє є свідченням завершення процесу формування української народності. Лексика Пересопницького Євангелія досліджені мало.

Дослідники вказують, що в лексичному складі пам'ятки є багато елементів специфічно українських, спільноруських і церковнослов'янських. Коли мова йде не про суто церковно-релігійні предмети та явища, то особливо рясно просочується в рукописах українська лексика. Деякі речення в рукописі просто здаються уривками з живої народної мови. Поряд із словами праслов'янськими, давньоукраїнськими, церковнослов'янськими та словами живої народної української мови в лексичному складі пам'ятки помітна й деяка домішка елементів із польської та чеської мов. В окремих місцях Пересопницького Євангелія відчувається своєрідне „осучаснення мови”, тобто церковнослов'янські або грецькі слова тексту іноді передаються або пояснюються словами, які служили для означення специфічних явищ тогочасного суспільного життя Польщі та Литви.

У „Пересопниці” наявні назви служителів релігійного культу (*діакони, архимандрить, єп(с)нь, патріархь*), назви богослужбових приміщень (*сьбо(р), храмь, црковь* тощо), назви церковних свят (*Великьднь, Пасха*), назви понять пов'язаних із релігійним ученням (*грѣх, ангима, вѣра*) і т. д. У статті аналізуємо назви біблійних осіб та церковно-міфологічних постатей, які вжиті у Пересопницькому рукописі.

У пам'ятці вживається праслов'янське слово *бгъ* (ПЄ, с. 38) 'верховна істота, що створила світ і керує ним'. Це слово має прайндоевропейське коріння. Є припущення, що в старослов'янській мові слово 'бог' означало насамперед 'пан, благодійник' [ЕСУМ 1, с. 219], а релігійне ж його значення було вторинним. Наявна також назва 'триєдиного божества' – *тройца* (ПЄ,

с. 3), у якій, згідно з християнським ученням, сполучається три іпостасі: *богъ-отець, сынъ божий та святий духъ*.

Серед назв церковно-релігійних істот використовується вживане й досі слово *англь* (ПЄ, с. 25) – надприродна істота, створена Богом для повідомлення людям Його волі. Ця лексема грецького походження (гр. *angelos* [ЕСУМ 1, с. 72]), означає 'вісник', 'посланець'. У переносному значенні *agg`ль* (ПЄ, с. 23) – це невинна, безгрішна людина, тобто щось довершено прекрасне та чисте в душі. У Євангелії ще фіксується слово *архаagg`ль* (ПЄ, с. 469), яке запозичене через церковнослов'янську мову з грецької (гр. *ἀρχάγγελος* [ЕСУМ 1, с. 89]). Лексема складається з префікса *ἀρχι-* 'старший' та іменника *ἄγγελος* 'ангел', 'вісник'. Отож, це є „старший ангел” (наприклад: Михаїл, Гавриїл, Рафаїл і т. ін.).

Також в аналізованій пам'ятці зафіксовано лексему *дияволь* (ПЄ, с. 371), запозичену з грецької через посередництво старослов'янської мови [ЕСУМ 2, с. 81]. Грецьке слово *διάβολος* 'наклепник', тобто той, хто сіє розбрат та зводить наклепи. Лексема *бѣсь* теж наявна. Є припущення, що слово має старослов'янське походження й пов'язане зі словом *bojatisę* 'боятися', й у такому випадку воно споріднене з литовським *baisà*, тобто 'страх'. Отже, ця істота сповнює людей страхом, „чорт, який сварить людей” [ЕСУМ 1, с. 201]. За церковно-міфологічним значенням це ті істоти, які схиляють людей до грішних учинків і відвертають від Божої віри надприродним шляхом.

В аналізованих пам'ятках представлені назви різних християнських святих, наприклад, апостолів, великомучеників, божих угодників і под. Часто трапляється слово *ап(ст)ль* (ПЄ, с. 128), яке запозичене через старослов'янську мову з грецької (гр. *apostolos* 'посланець') [ЕСУМ 1, с. 80].

Серед церковних святих ужито такі імена: *Мовциу* (ПЄ, с. 312), *Авраа(м)* (ПЄ, с. 381), *Гавріиль* (ПЄ, с. 206), *Соломонъ* (ПЄ, с. 21) і та ін.

У пам'ятці фіксується ім'я біблійного походження *Адамъ* (ПЄ, с. 217). За Біблією, це була перша людина створена Богом із пороку земного за його образом і подобою на шостий день створення Світу. З давньоєврейської мови це ім'я означає „людина” [1, с. 10] (за іншими джерелами – „земля” [5]). Але ми можемо вказати, що це не лише перша людина, створена Богом, але й людина, обдурена змієм, тобто в переносному значенні – людина, через яку все людство втратило можливість жити в райському саду й повинне зазнавати важкої праці, злиднів віками. Щодо етимології імені, то воно запозичене з гебрійської мови через посередництво старослов'янської та грецької мов (гр. *Αδάμ*). І знову на підтвердження слів А. Коваль, що ім'я *Адамъ* означає „людина”, можемо вказати, що гебрійське *Ādām* утворене від іменника *ādām* „людина” [ЕСУМ 1, с. 48].

Також у пам'ятках наявні назви такої біблійної істоти як *змїя* (ПЄ, с. 50). В етимологічному словнику української мови пояснено, що за

походженням це табуїстична назва плазунів, але за біблійними переказами ми пам'ятаємо, що саме „змій” обдурих першу людину на Землі. Тому церковнослов'янське „змій-іскуситель” стало крилатим виразом і означає „найпідступнішу й найхитрішу з усіх Богом створених істот” [1, с. 12].

У „Пересипниці” трапляється слово *Авель* (ПЄ, 100) – чоловіче ім'я, що від давньоєврейського означає „легкий подих”. За біблійними оповіданнями він був молодшим сином Адама та Єви. Авель був пастухом. Ця біблійна постать загинула від рук брата – Каїна. Тому ім'я *Авель* стало символом невинної жертви [1, 17].

Як зазначалося вище, в обох пам'ятках ужиті імена таких біблійних постатей як Соломон і Мойсей. Чоловіче ім'я *Моисей* (ПЄ, 312) віддавна стало крилатим. Уживається воно в значенні 'визволитель', 'провідник', 'пророк'. Слово через церковнослов'янське посередництво запозичено в давньоукраїнську мову з грецької. Тоді як грецьке *Μωϋσῆς* походить з єгипетської мови й тлумачиться як „узятий з води” чи „дитина, син”, або пов'язується слово гебрайським *māšāh* „він витягнув” і, таким чином, тлумачиться як 'визволитель' [ЕСУМ 3, с.498]. Щодо імені *Соломон* (ПЄ, с. 21), то це також чоловіче ім'я, яке в давньоєврейській мові означає „мирний”, „благодатний”. За біблійними оповідками, Соломон був мудрим правителем Ізраїльсько-їудейської держави, сповнений чеснот. У наш час відомим є крилатий вираз „Соломонів суд”, тобто суд справедливий, мудрий.

Фіксується в Пересопницькому Євангелії й лексема *Христось* (ПЄ, с. 364), тобто мається на увазі словосполучення Ісус Христос. Христос – це ім'я пізніше, друге, яке з вільного грецького перекладу означає „той, хто помазаний миром” (на царствування), „помазаник”. У Біблії це син Божий і син людський водночас, який сам себе називав добрим Пастирем (тобто пастухом людей – Божих овець), і який смертю своєю перейняв людські гріхи, рятуючи людей [1, с. 137-138]. Антонімом до цього слова в пам'ятці виступає термін *антихристь* (ПЄ, с. 179). Це суперник, ворог Ісуса Христа, який, за біблійними сказаннями, з'явиться під час кінця Світу та очолить боротьбу проти Христа, але (на щастя людству) буде переможений. Ця постать прагне зайняти місце Ісуса, тому й не сприймає Його законів. Антихристами віддавна називали багатьох відступників від віри та її гонителів. У переносному значенні – це запеклий злочинець, який уникає усіх церковних канонів. Щодо дослівного перекладу лексеми, то вона означає „противник Христа” (з грец. *antichristos*), тому що складається із заперечної частини *anti-* 'проти' та іменника '*christos*', який означає „рятувальник, спаситель”. Тобто це той, хто виступає проти спасіння людства. Отож, це не сатана, а лише людина, яка взяла всю його силу та діє за його велінням („посланець сатани”).



Трапляється лексема *Агнець* (ПС, с. 343), запозичена з старослов'янської, де зі значенням 'ягня' функціонувало кілька лексем *агньць, агнѧ, овьчѧ*, однак як метафоричне найменування Ісуса Христа вживалася лише форма *агньць*. Ю. В. Осінчук указує, що старослов'янська форма *агньць* є калькою грецького *ἀμνός* 'ягня', а переносне значення – „Ісус Христос” [2, с. 112]. Ця метафорична семантика почала витіснити первісне значення ('ягня'), унаслідок чого виникли нові похідні семи. Наприклад, „лагідна, безгрішна, покірна людина” або „частина просфори, яка переосутнюється в тіло Христове”. Щодо останнього, то *агньць* у богослужбових текстах уживали лише із церковно-обрядовим значенням. За іншими джерелами [1, с. 163], слово *агнець* уживається як іронічний вислів на позначення смирної громади, яка сліпо йде за провідцями та навіть не має власної думки. Та знову ж вказано, що Агнець Божий – це сам Ісус Христос, який був посланий врятувати людей, перейняти їхні гріхи, змивши свою кров'ю.

Цікавим є той факт, що синонімом до цієї лексеми в пам'ятках української мови є слово *хлѣбъ* [2, с. 113].

Отже, у Пересопницькому Євангелії наявні не тільки синонімічні ряди (*дияволь, бѣсъ; Христось, Агнець*), але й антонімічні пари (*бгъ – дияволь, Христось – антихристъ*). Більшість лексем цієї групи на сьогодні мають не лише в пряме, але й у переносне значення (*дияволь, агнець* і под.). Інші слова входять до складу популярних нині крилатих висловів (*агнець божий, соломонів суд, змій-іскуситель* тощо). І це лише в одній лексико-семантичній групі конфесійної лексики.

#### Список використаних джерел

1. Коваль А. П. Спочатку було Слово: Крилаті вислови біблійного походження в українській мові / Коваль А. П. – К.: Либідь, 2001. – 312 с.
2. Осінчук Ю. В. Історія української богослужбово-обрядової лексики: монографія / Осінчук Ю. В. – Інститут укр. мови НАН України, 2009. – 176 с.
3. Пуряєва Н. Словник церковно-обрядової термінології / Пуряєва Н. – Львів: Свічадо, 2001. – 160 с.
4. Тимченко Є. Матеріали до словника писемної та книжної мови XV – XVIII ст.: у 2-х книгах / Тимченко Є.; підгот. до вид. В. В. Німчук, Г. І. Лиса. – Київ – Нью-Йорк, 2002 – 2003.
5. Черній А. М. Словник з релігієзнавства: посібник / Черній А. М. – К.: Академвидав, 2003.

#### Список скорочень джерел

**ЕСУМ** – Етимологічний словник української мови / за ред. О. С. Мельничука: в 7-ми т. – К.: Наукова думка, 1982 – 2006. – Т. 1 – 5.

**ПС** – Пересопницьке Євангеліє 1556 – 1561: Дослідження. Транслітерований текст. Словопоказчик / підгот. І. П. Чепіга. – К.: Нац. бібліотека України ім. В. І. Вернадського, 2001. – 702 с.

*Костянтин Сидоров,  
магістрант історичного факультету.  
Науковий керівник: канд. юрид. наук,  
старший викладач О. П. Рудницька.*

### **Види господарських товариств**

Актуальність даної теми полягає у тому, що реформування цивільного та господарського законодавства, зокрема прийняття нових нормативно-правових актів у цій сфері, сприяло розвитку діяльності господарських товариств. Усе це зумовило потребу комплексного дослідження господарських товариств як суб'єктів цивільного та господарського права.

Метою даної статті є визначення видів господарських товариств.

Одним із найпоширеніших видів суб'єктів господарювання є господарські товариства. Їх правовий статус визначається положеннями Глави 8 ЦК України "Господарські товариства", главою 9 ГК України, та Законом України від 19 вересня 1991 року "Про господарські товариства" [1], [2], [3].

У пошуках цивільного та господарського права господарські товариства – це господарські організації, які створюються фізичними та / або юридичними особами на договірних засадах шляхом об'єднання майна та підприємницької діяльності з метою отримання прибутку [4, 98].

Товариства поділяють на дві групи: об'єднання капіталів та об'єднання осіб. До першої групи належать такі товариства, які при їх створенні передбачають об'єднання майна засновників та учасників і не обов'язкову особисту участь (тобто підприємницьку діяльність). До другої групи належать товариства, в яких їх засновники беруть участь не тільки майновими внесками, а й безпосередньо особисто. Як об'єднання капіталів, розглядають такі товариства: акціонерні та товариства з обмеженою і додатковою відповідальністю.

Доцільно дати загальну характеристику господарським товариствам, що передбачені цивільним законодавством України.

Повне товариство створюється і діє на підставі засновницького договору. Управління діяльністю повного товариства здійснюється за спільною згодою всіх учасників. При спільному веденні учасниками справ товариства для вчинення кожного правочину необхідна згода всіх учасників товариства. Прибутки та збитки повного товариства розподіляються між його учасниками пропорційно до їхніх часток у складеному капіталі, якщо інше не передбачено засновницьким договором або іншою угодою учасників.

Учасник повного товариства має право за згодою інших учасників товариства передати свою частку в складеному капіталі чи її частину іншому учасникові товариства або третій особі.

Повне товариство ліквідується на підставах, встановлених Цивільним кодексом України, а також у разі, якщо в товаристві залишається тільки один учасник. Цей учасник має право протягом шести місяців з моменту, коли він став єдиним учасником товариства, перетворити таке товариство в інше господарське товариство у порядку, встановленому Цивільним кодексом України.

Командитним товариством визнається товариство, в якому разом з учасниками, які здійснюють від імені товариства підприємницьку діяльність і відповідають за зобов'язаннями товариства солідарно усім своїм майном (повними учасниками), є один чи кілька учасників (вкладників), які несуть ризик збитків, пов'язаних з діяльністю товариства, у межах сум зроблених ними вкладів та не беруть участі в діяльності товариства.

Управління справами командитного товариства здійснюють тільки учасники з повного відповідальністю в порядку, встановленому для повного товариства.

Командитне товариство створюється і діє на підставі засновницького договору, який підписують усі повні учасники. Засновницький договір, крім відомостей, передбачених ст. 88 Цивільного кодексу України, має містити такі відомості: про склад складеного капіталу товариства; розмір та порядок зміни часток кожного з повних учасників у складеному капіталі; сукупний розмір вкладів вкладників. Сукупний розмір вкладів вкладників не повинен перевищувати 50 % складеного капіталу повного товариства [1].

Товариством з обмеженою відповідальністю визнається засноване однією або кількома особами товариство, статутний капітал якого поділений на частки визначених установчим документом розмірів. Максимальна кількість учасників товариства з обмеженою відповідальністю встановлюється законом. При перевищенні цієї кількості товариство з обмеженою відповідальністю підлягає перетворенню на акціонерне товариство протягом року, а із закінченням цього строку – ліквідації у судовому порядку, якщо кількість його учасників не зменшиться до встановленої межі.

Статут товариства з обмеженою відповідальністю, крім відомостей, передбачених ст. 88 Цивільного кодексу України, має містити відомості: про розмір статутного капіталу, з визначенням частки кожного учасника; склад та компетенцію органів управління і порядок прийняття ними рішень; розмір і порядок формування резервного фонду; порядок передання (переходу) часток у статутному фонді [1].

Товариством з додатковою відповідальністю визнається засноване однією або кількома особами товариство, статутний капітал якого поділений на частки, розмір яких визначений статутом. Учасники цього товариства несуть субсидіарну відповідальність за його зобов'язаннями своїм майном в однаковому для всіх розмірі, кратному до вартості внесених ними вкладів,

який визначається статутом. До товариства з додатковою відповідальністю застосовують правила Цивільного кодексу України про товариства з обмеженою відповідальністю – якщо інше не передбачено установчими документами товариства.

Акціонерним визнається товариство, статутний капітал якого поділений на певне число акцій; кожний учасник несе відповідальність за зобов'язаннями товариства лише у межах належних цьому учаснику акцій.

Воно може бути створено юридичними та (або) фізичними особами, а також може бути створене однією особою чи може складатися з однієї особи у разі придбання одним акціонером усіх акцій товариства. Установчим документом акціонерного товариства є його статут. Статутний капітал товариства визначає мінімальний розмір майна товариства, який гарантує інтереси його кредиторів. Він не може бути меншим, ніж розмір, передбачений законом.

Статут акціонерного товариства має містити відомості розмір статутного капіталу, умови про категорії акцій, що випускаються товариством, про номінальну вартість і кількість їх, про права акціонерів, про склад і компетенцію органів управління товариством і про порядок ухвалення ними рішень, у тому числі з питань, рішення щодо яких приймається кваліфікованою більшістю голосів.

#### **Список використаних джерел**

1. Цивільний кодекс України від 16 січня 2003 року № 435-IV // Офіційний сайт Верховної Ради України [Електронний ресурс] / Режим доступу: [www. rada. gov. ua](http://www.rada.gov.ua)
2. Господарський кодекс України від 16 січня 2003 року № 436-IV // Офіційний сайт Верховної Ради України [Електронний ресурс] / Режим доступу: [www. rada. gov. ua](http://www.rada.gov.ua)
3. Про господарські товариства: Закон України від 19 вересня 1991 року № 1576-XII // Офіційний сайт Верховної Ради України [Електронний ресурс]. – Режим доступу: [www. rada. gov. ua](http://www.rada.gov.ua)
4. Вінник О. М. Господарське право: Курс лекцій / О. М. Вінник. – К.: Атіка, 2004. – 624 с.

## РОЗДІЛ 2. ПРОФЕСІЙНА ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ТА ВИХОВНА ДІЯЛЬНІСТЬ У ЗАКЛАДАХ ОСВІТИ

*Наталія Вольнова,  
магістрант природничого факультету.  
Науковий керівник: докт. пед. наук,  
професор С.С.Вітвицька.*

### Інтерактивні технології навчання у вищій школі

Сучасна освітня ситуація вимагає нових технологій підготовки студентів до майбутньої професії, які б забезпечували творчу самореалізацію в соціокультурному просторі, розвивали теоретичний та емпіричний стиль мислення. На жаль, традиційна модель освіти, що спрямована лише на передачу знань, умінь та навичок, не відповідає вимогам сучасності. Діяльність викладача вищої школи зазнає переорієнтації від інформаційного до організаційного в керівництві самостійною навчально-пізнавальною, науково-дослідною і професійно-практичною діяльністю студентів із використанням інноваційних технологій [8, 5]. Найкраще цим вимогам відповідають технології інтерактивного навчання.

Теоретичною основою запровадження інтерактивних методів навчання є особистісно-зорієнтований та діяльнісний підходи до навчання; теорія оптимізації педагогічного процесу (Ю.К. Бабанський, М.М. Потапшик та ін.). Теоретико-практичні розробки в цій галузі здійснили В. Гузєєва, А. Гін, О. Пометун, Л. Пироженко та ін. Термін „інтерактивний” англійського походження та означає „взаємодіючий”. Інтерактивність означає здатність до взаємодії чи самої взаємодії, діалог з ким-небудь (наприклад, викладачем, іншими учасниками навчально-виховного процесу). Тому інтерактивне навчання – це найперше діалогове навчання, під час якого здійснюється взаємодія між суб'єктами процесу. Так О. Пометун та Л. Пироженко сутність інтерактивного навчання бачать у тому, що навчальний процес відбувається за умов постійної, активної взаємодії, є співнавчанням взаємонавчанням [6].

Слід зазначити, що тема технологій процесу навчання та педагогічних технологій у цілому виступала предметом дискусій і суперечок багатьох учених та педагогів, таких як В.І. Євдокимов, А.С. Макаренко, Н.І. Попова, І.Ф. Прокопенко, А.Г. Рівін, В.М. Сорока-Росинський, В.О. Сухомлинський, С.Т. Швацький та ін. [5, 3-17].

В Україні проблеми технологізації вищої освіти сьогодні опікуються багатьма вченими (І.М. Богданова, В.І. Бондар, П.М. Воловик, О.А. Дубасенюк, Г.С. Сазоненко, С.О. Сисоєва). Зокрема, особистісно-орієнтовані технології навчання стали предметом дослідження науковців

(О.М. Пехота, В.В. Рибалка). До інтерактивних технологій звертаються вітчизняні дослідники (К.О. Баханов, О.І. Пометун, Л.В. Пироженко).

Мета статті – проаналізувати потенціал інноваційних освітніх технологій у розвитку професійно важливих якостей студентів під час навчання у вищому навчальному закладі.

Освітня технологія відображає загальну стратегію розвитку освіти, єдиного освітнього простору. Призначення освітніх технологій полягає в розв'язанні стратегічних для системи освіти завдань: прогнозування розвитку освіти, проектування і планування цілей, результатів, основних етапів, способів, організаційних форм освітньо–виховного процесу [7, 56]. Сучасні освітні технології відображають особливості фахової підготовки; необхідність практичної орієнтації усієї системи підготовки фахівців, які матимуть не тільки знання, а й уміння та навички; індивідуальні переваги, багатоаспектність; перспективність на основі врахування тенденції розвитку суспільства, соціального прогнозування; розвиток у студентів методологічного мислення, здатності до здорового ризику, розвиток уяви й усього комплексу творчих здібностей, підвищення ролі студента в навчальному процесі, переміщення центру навчального процесу від викладача до студента. Предмет педагогічної технології в найзагальнішому аспекті нині визначається як галузь знань, що охоплює сферу практичних взаємодій вчителя і того, хто навчається, у будь-яких видах діяльності, які організовані на основі чіткого цілепокладання, систематизації, алгоритмізації прийомів навчання [3, 96].

Під час вибору технології навчання викладач повинен врахувати, що є два джерела цілей його діяльності: соціокультурний досвід, котрий передається через професійні знання та вміння, й особистість студента. Крім того, відбір треба узгоджувати з підготовкою майбутніх учителів у педагогічних вищих навчальних закладах принципом „дидактичного кільця” (Д.Г. Левітес). Сутність цього принципу полягає в тому, що „розвиток учня як суб'єкта діяльності відбувається шляхом вирощування в нього мети власної діяльності у такій послідовності потреба – мотив – мета”. Тому діяльність педагога має бути спрямована на вирощування таких потреб учня, що органічно відповідають основним компонентам освіти як відображення соціального досвіду [4, 131-132].

Інтерактивне навчання можна здійснювати, організовуючи групову або фронтальну взаємодію учасників навчального процесу. Перша передбачає роботу в малих групах (переважно від 2 до 5 осіб), друга – спільну роботу та взаємонавчання всього колективу студентів, зокрема і викладача [6]. Інтенсивність такого спілкування та взаємодії підсилюється використанням комп'ютерних засобів навчання.

Досить новим для вищої школи напрямом модернізації є розвиток різних форм і методів соціального партнерства між усіма зацікавленими

учасниками діяльності у сфері освіти: студентами, вищими навчальними закладами, роботодавцями, громадськими об'єднаннями, органами влади. Все це зумовлено метою глибшої інтеграції ВНЗ у навколишнє соціально-економічне середовище, надання їхній діяльності більшої динамічності й адаптованості [2, 55].

Найбільшою перевагою інтерактивного навчання є те, що під час такого навчання студент перестає бути об'єктом, а стає суб'єктом навчання. Це забезпечує внутрішню мотивацію навчання, що сприяє його ефективності. За такого навчання навіть не зовсім успішні студенти потрапляють у ситуацію успіху, що сприяє не лише кращому засвоєнню знань, умінь та навичок, а й кращому, більш позитивному ставленню до даного предмета та до навчання загалом. А загальна атмосфера співпраці та взаємопідтримки, що панує під час занять, впливає не лише на рівень знань, а й на рівень стосунків у колективі. Роль викладача, також суб'єкта інтерактивного навчання, зводиться до вмілої організації та ціленаправленого керування пізнавально-пошуковою діяльністю студентів [1, 34-45].

Серед інших переваг інтерактивного навчання можна назвати наступні: висока результативність у засвоєнні знань та формуванні умінь: обсяг виконаної роботи більший, якість знань – краща; розвиток критичного мислення у студентів; легкість контролю засвоєних знань та умінь; розширення пізнавальних можливостей студентів.

Висока продуктивність і якість навчання майбутніх фахівців залежать від вдалого вибору технологій навчання. У процесі вибору технологій слід враховувати особливості особистості студентів, колективу та рівня інформаційної культури вчителя.

Завданням вищої школи на сучасному етапі є надання майбутньому фахівцеві не тільки всіх необхідних знань, практичних навичок у предметній сфері, але й розвиток його здібностей як фахівця, духовних потреб і моральних принципів, допомога йому вдосконалити форми як професійного, так і особистісного самоствердження в суспільстві.

#### **Список використаних джерел**

1. Беспалько В.П. Слагаемые педагогической технологии / Беспалько В.П. – М.: Педагогика, 1989. – С. 34-45.
2. Гуревич Р. Впровадження нових інформаційних технологій у навчально-виховний процес / Р. Гуревич, М. Кадемія // Воспитание школьников. – 1999. – № 1.
3. Загвязинский В.И. Теория обучения. Современная интерпретация. Учебное пособие для студентов высших педагогических учебных заведений / Загвязинский В.И. – М: Издательский центр „Академия”, 2004.-192 с.
4. Левитес Д.Г. Автодидактика. Теория и практика конструирования собственных технологий обучения / Левитес Д.Г. – М.: Изд-во Московского социального института; Воронеж: Изд-во НПО “МОДЭК”, 2003. – 320 с.

5. Підласий І. Педагогічні інновації: Освіта XXI століття / І. Підласий // Рідна школа. – 1999. – № 2. – С. 3–17.

6. Пометун О. Інтерактивні технології навчання: теорія і практика / Пометун О., Пироженко Л. – К., 2002. – 136 с.

7. Селевко Г.К. Современные образовательные технологии / Селевко Г.К. – М: Народное образование, 2003. – 255 с.

8. Ткачук Л. Сучасні освітні технології в активізації пізнавальної діяльності студентів педагогічних університетів / Л.Ткачук // Вісник Львівського університету. Серія Педагогічна. – 2009. – Вип. 25, Ч. 2. – С. 3-10.

*Наталія Кадлубовська,  
магістрант природничого факультету.  
Науковий керівник: докт. пед. наук,  
професор С. С. Вітвицька.*

### **Особливості підготовки педагога вищої школи до професійної діяльності**

Пріоритетна увага в реформуванні вищої освіти в Україні має надаватися підготовці нової генерації науково-педагогічних кадрів національної еліти, здатної трансформувати в собі нову освітньо-світоглядну парадигму національно-державного творення, гуманістичного вознесення самоцінності особистості вихованця.

Останнім часом дослідники розглядають концептуальні засади підготовки педагога (Д. Тхоржевський, В. Курок, О. Мороз, В. Сидоренко, В. Максименко та ін.), обґрунтовують необхідність психолого-педагогічної підготовки викладачів вищої школи (В. Головенкін, З. Курлянд, О. Мороз, Л. Подоляк, О. Полозенко, З. Слєпкань, М. Фіцула, В. Ягупов та ін.); аналізують особливості професійної підготовки майбутніх магістрів (Ю. Косенко, Г. Сухорукова, О. Жилінська, В. Четет, І. Грига, О. Іванова та ін.). Водночас проблема становлення особистості майбутнього викладача вищої школи як важлива передумова його кар'єрного росту є малодослідженою [5].

З огляду на це метою статті є аналіз проблеми формування готовності педагога до професійної діяльності.

Підготовка та атестація науково-педагогічних кадрів вищої кваліфікації здійснюється в Україні насамперед через аспірантуру і докторантуру, система якої запозичена з радянської пори і є досить розгалуженою. За умови ефективного функціонування, вона є безсумнівно значущою щодо піднесення науково творчого потенціалу країни. Водночас повністю забезпечити систему вищої освіти висококваліфікованими фахівцями, які б відповідали сучасній професіограмі викладача вищої школи, вона не може. Думка про те, що вчорашній випускник педагогічного навчального закладу за умови отримання ґрунтовної науково-теоретичної й



методично-практичної підготовки може успішно справитися і з новими функціями викладача вищої школи, видається непереконливою. Причина цього не лише у дії відомого принципу Л.Дж. Пітера: "В ієрархії кожен індивідуум має тенденцію підніматися до свого рівня некомпетентності" [4, 49]. Учитель, який має вищу педагогічну освіту, який закінчив аспірантуру і захистив дисертацію, зустрічається з новою педагогічною системою.

Науково-педагогічна діяльність викладача вищої школи – це не просто поєднання педагогічної діяльності, до якої його готували у ВНЗ і яку він реалізовував у школі, а й наукової діяльності, досвід якої здобутий у процесі роботи над дисертаційним дослідженням. Науково-педагогічна діяльність викладача – це принципово відмінна філософія професійної життєдіяльності. "Вища наукова школа, чи університет, є неподільна єдність викладання і дослідження. Це є викладання через дослідження, яке здійснюється на очах тих, хто навчається" [2, 310].

Г. Балл вважає, що основу професійної готовності становить комплексна здібність фахівця до діяльності певного типу, в якій він виділяє дві сторони: 1) мотиваційну – схильність до відповідного типу діяльності; 2) інструментальну – володіння ефективними стратегіями діяльності, узагальненими способами дій та операцій. Вони забезпечують вільну орієнтацію у відповідному предметному полі, гнучке пристосування до особливостей конкретних ситуацій [1, 99].

Професійна діяльність викладача вищої школи вимагає наявності певних особистісних якостей, соціально-психологічних рис і педагогічних здібностей. Серед них основні такі:

1. **Загальногромадянські риси:** широкий світогляд, принциповість і стійкість переконань; громадянська активність і цілеспрямованість; національна самосвідомість, патріотизм і толерантність щодо інших народів і культур; гуманізм і соціальний оптимізм; високий рівень відповідальності й працелюбність.

2. **Морально-психологічні якості:** чесність і ясність у взаєминах з людьми; високий рівень загальної й психологічної культури; повага до професіоналізму інших і наукової спадщини; акуратність і охайність; дисциплінованість і вимогливість.

3. **Науково-педагогічні якості:** науково-педагогічна творчість; професійна працездатність; активна інтелектуальна діяльність, науковий пошук; педагогічне спрямування наукової ерудиції; педагогічна спостережливість; педагогічна уява й інтуїція; володіння педагогічною технікою; активна інтелектуальна діяльність, науковий пошук; гнучкість і швидкість мислення у педагогічних ситуаціях; висока культура мови і мовлення (фонетична чіткість, лексична науковість і точність, експресивність, емоційність і виразність); володіння мімікою, тоном голосу, поставою, рухами і жестами.

**4. Індивідуально-психологічні особливості:** високий рівень соціального сприйняття і самопізнання; висока інтелектуально-пізнавальна зацікавленість і допитливість; інтерес до розвитку потенційних можливостей студентів і потреба в педагогічній діяльності з ними; позитивна "Я - концепція", високий рівень домагань; емоційна стійкість, витримка й самовладання; саморегуляція, самостійність і діловитість у вирішенні життєво важливих завдань; твердість характеру.

**5. Професійно-педагогічні здібності:** адекватне сприйняття студента і безумовне прийняття його як особистості; педагогічний оптимізм; проектування цілей навчання і прогнозування шляхів професійного становлення майбутнього спеціаліста; конструювання методичних підходів і здатність передбачати можливі результати; організаторські й комунікативні здібності; духовно-виховний вплив на академічну групу й особистість студента, організація розвиваючої інтеракції [5].

Згідно з сучасною парадигмою вищої освіти існує об'єктивна потреба в спеціальній підготовці викладацьких кадрів. Великої уваги слід приділяти підготовці та перепідготовці викладачів, для цього розробляти методологію, теорію та здійснювати практику з обов'язковим включенням технічних, технологічних і людських знань в області педагогіки, психології та в інших сферах. Перефразовуючи відомий вислів, можна стверджувати: якщо знаєш тільки одну педагогічну освіту, то не знаєш жодної [3].

Узагальнення психолого-педагогічного досвіду професійного розвитку педагога, сутності професійної адаптації викладача ВНЗ дає підстави розуміти під цим феноменом складний, системний, неперервний процес активної взаємодії особистості та професійного середовища, що забезпечує ефективність професійної педагогічної діяльності та є основою професійного саморозвитку й самовдосконалення викладача.

#### Список використаних джерел

1. Балл Г. О. Про психологічні засади формування готовності до професійної праці / Балл Г. О. // Психолого-педагогічні проблеми професійної освіти: наук. метод. зб. / ред. кол.: І.А. Зязюн та ін. – К., 1994. – С. 98–100.
2. Гессен С. И. Основы педагогики. Введение в прикладную философию / Гессен С. И. – М.: Школа - Пресс, 1995. – 448 с.
3. Луговий В. І. Педагогічна освіта в Україні: структура, функціонування, тенденції розвитку / В.І. Луговий; за ред. О.Г. Мороза. – К.: МАУП, 1994. – 196 с.
4. Питер Л. Дж. Принцип Питера, или Почему дела идут кривь и кось / Питер Л. Дж. – М.: Прогресс, 1990. – 320 с.
5. <http://www.psyh.kiev.ua>

*Лариса Задерей,  
магістрант ННІ педагогіки.  
Науковий керівник: докт. пед. наук,  
професор С. С.Вітвицька.*

### **Значення мови в професійній підготовці педагога**

В умовах особистісно-орієнтованого підходу до навчання і виховання актуальними завданнями постають розвиток усіх позитивних якостей, створення умов для самовизначення та розкриття неповторності кожного учня. У цьому процесі вирішальну роль відіграє культура спілкування вчителя з учнями. Адже саме культура спілкування є одним із вирішальних чинників у налагодженні вчителем соціальних, професійних контактів. Мова і мовлення є важливим засобом самовираження вчителя, вони віддзеркалюють ціннісні орієнтації, гармонію професійних знань, комунікативних і морально-психологічних можливостей, характеризують його вихованість, уміння висловлювати думки, дотримуватися етичних норм спілкування тощо.

Значення мови педагога в розумінні молодим поколінням законів розвитку природи, суспільства, в набутті досвіду етичних взаємин з людьми – факт беззаперечний, доведений багатовіковим існуванням педагогічної професії.

Діяльність викладача пов'язана проблемами розвитку мови, і перш за все з мовною культурою, яка розвивається на основі принципу об'єктивно існуючих зв'язків між мовою і пізнавальними процесами. Проблема мовної культури в професійній діяльності розроблялася психологами і педагогами Л.С. Виготським, Л.А. Введенською, П.Я. Гальперіним, В.В. Ільїним, А.Н. Ксенофонтовою, В.І. Максимовим, Л.В.Соколовою та іншими.

Метою цієї статті є виокремлення найважливіших характеристик мовлення вчителя.

Мовна діяльність у педагогічному процесі, за словами А.Н. Ксенофонтової, виконує важливе завдання створення умов для стимулювання і прояву активної позиції учня.

Поза мовною діяльністю неможливо уявити собі жодної сфери людської діяльності, спілкування людей, духовної культури людства. Ще Л.С. Виготський виділяв мовну діяльність як фундаментальну і бачив у ній багатющі можливості розвитку особи, свідомості, всіх пізнавальних процесів людини.

Взаємодія вчителя та учнів відбувається переважно у вербальній (словесній) формі. Тому мова є найважливішим засобом комунікації вчителя з учнями, безпосереднього впливу на свідомість і поведінку учнів, головним інструментом педагогічної праці [2, 24].

За словами В.Сухомлинського: „Найважливішим засобом впливу на дитину, облагороджування її почуттів, думок, переживань, є краса і велич, сила і виразність рідного слова. Роль цього засобу в початковій школі, де кожна зустріч з новим явищем навколишнього світу пробуджує в серцях дітей почуття захоплення, неможливо переоцінити” [3, 40].

Вимоги до якості мови педагога обумовлені перш за все педагогічними функціями. Одна з основних функцій — забезпечення повноцінної презентації (передачі) знань. Існує пряма залежність між особливостями мови педагога і успішністю сприйняття і запам'ятовування знань учнями. Мова педагога може зробити це сприйняття доступним, цікавим, а може утруднити його.

Про значущість цієї функції мови говорить той факт, що знання часто закріплюються надовго в пам'яті тих, що навчаються, завдяки особливостям педагогічної мови: зберігаються емоційне забарвлення голосу педагога, його інтонації, ритмічність мови, характер вимови слів. Мовлення вчителя повинне забезпечувати вирішення завдань навчання та виховання школярів, тому перед ним (мовленням) стоять, крім загальнокультурних, і професійні, педагогічні вимоги. Вчитель несе соціальну відповідальність і за зміст, якість свого мовлення, і за його наслідки. Ось чому мовлення вчителя є важливим елементом його педагогічної майстерності.

Педагогічна ефективність мовлення вчителя залежить від рівня володіння мовою, правильного вибору мовних засобів, культури мови. Воно має бути змістовним, логічним, ясным, стислим, простим, емоційно виразним, образним, барвистим [4, 13].

Кожне осмислення думки, власної або чужої, може бути правильно виражено й так само сприйнято слухачами лише в тому разі, коли читець (мовець) правильно використає всі компоненти мовлення (системи його звуків, складобудови, словесного наголосу) та інтонації (органічної єдності пауз, логічної та емоційної функції наголосів, мелодики, темпу, ритму й голосового тембру) [2, 18].

Найважливішими характеристиками мовлення вчителя є:

- *правильність* мовлення: відповідність прийнятим літературним нормам (орфоепічним, орфографічним, граматичним, лексичним). Розвитку правильності мовлення сприяють тренінги (власні вправи), робота із словниками, спеціальною лінгвістичною літературою, написання листів, слухання та аналіз зразкового правильного мовлення;

- *виразність* мовлення: забезпечує вплив на емоції та почуття аудиторії. До засобів виразності відносять: засоби художньої виразності (порівняння, епітети, метафори); фонетичні засоби (інтонація, тембр голосу, темп мовлення, дикція); приказки, прислів'я, цитати, афоризми, крилаті слова і вирази; нелітературні форми функціонування національної мови (соціальні, територіальні діалекти, просторіччя); синтаксичні фігури (звертання,

риторичне запитання, інверсія, градація, повтор, період). Виразність розвивається на основі тренінгів, власної творчості, спостережень над мовленням різних соціальних груп, аналітичного читання художньої літератури тощо;

- *ясність* мовлення: доступність мовлення для слухачів. Вона забезпечує адекватне розуміння сказаного. Неясність мовлення зумовлюють такі причини: порушення промовцем норм літературної мови; перенасиченість мовлення термінами, іноземними словами; індивідуальне слововживання. Чим частіше педагог вступає в процес комунікації, тим більше уваги приділяє роботі над ясністю мовлення;

- *точність* мовлення: відповідність слів і думок їх мовним значенням (знання мовцем предмета мовлення, володіння словниковим запасом). Розвивається вона в процесі роботи зі словниками, навчальною, науковою літературою, візування власного та чужого мовлення тощо;

- *стилістичність* мовлення: виявляється у виборі мовних засобів для вираження головної думки, тези;

- *доцільність* мовлення: відповідність мовлення умовам спілкування. Її розвивають виступи з певною темою в різних типах аудиторії. Доцільність відточує мовне чуття педагога, допомагає керувати поведінкою аудиторії (знімати роздратування, викликати симпатію);

- *логічність* мовлення: відповідність законам логіки. Нечіткість і заплутаність виразів свідчить про заплутаність думок;

- *простота* мовлення: природність, відсутність пишномовності [5].

Таким чином, **культура мовлення** – широке і об'ємне поняття, але передусім це – грамотність побудови фраз, простота і зрозумілість викладу, виразність, яка досягається вмінням дібрати потрібні слова та синтаксичні конструкції й активним використанням основних компонентів виразності усного мовлення – тону, динаміки звучання голосу, темпу, пауз, наголосів, інтонації, дикції, правильна вимова слів, правильне використання спеціальної термінології, небагатослів'я. Безсумнівно, для успішної професійної діяльності вчителя необхідними є такі риси його мовлення, як бездоганна дикція, дотримання всіх орфоепічних норм сучасної української літературної мови, добре поставлений голос, уміння керувати диханням, тобто професійне володіння технікою мовлення.

#### Список використаних джерел

1. Бочкарева Т. С. Развитие речевой культуры студентов / Бочкарева Т. С. // Вестник Оренбургского государственного университета. – 2001. – № 2.
2. Якушева С.Д. Основы педагогического мастерства : учебник для студ. сред. проф. учеб. заведений / С.Д.Якушева. – М.: „Академия”, 2008. – 256 с.
3. Сухомлинський В.О. Серце віддаю дітям / Сухомлинський В.О. // Вибр. твори: у 5 т. – К: Рад. шк., 1977. – Т.3. – С.202.

4. Волкова Н. П. Педагогіка: навч. посіб. / Волкова Н. П. – [2-ге вид., перероб., доп.]. – К.: Академвидав, 2007. – 616 с.

5. Волкова Н. П. Професійно-педагогічна комунікація: навч. посіб. / Волкова Н. П. – К.: „Академия”, 2006. – 256 с. (Альма-матер).

*Тетяна Остапчук,  
магістрант фізико-математичного факультету.  
Науковий керівник: докт. пед. наук,  
професор С.С.Вітвицька.*

### **Наукова діяльність студентів у вищому навчальному закладі**

*У вузі наукова робота така ж важлива, як і навчальна,  
і з цією останньою взаємопов'язана і переплетена...*

*В. Вернадський*

Інтеграція України у світовий економічний простір, швидкий розвиток науки, потреба висококваліфікованих фахівців вимагають постійного вдосконалення і модернізації системи освіти.

Поєднання освіти і науки є умовою модернізації системи освіти, головним чинником її подальшого розвитку, що забезпечується залученням до наукової діяльності обдарованої учнівської та студентської молоді [1].

Як зазначається у Законі України „Про вищу освіту”, у вищому навчальному закладі наукова і науково-технічна діяльність є невід’ємною складовою освітньої діяльності й здійснюється з метою інтеграції наукової, навчальної й виробничої діяльності в системі вищої освіти [2]. Вона створює нові фундаментальні знання, які використовуються в навчальному процесі. Освіта, науково-дослідна та виробнича, підприємницька діяльність – саме в цьому інноваційному трикутнику ми зможемо знайти опору у виході нашої країни на якісно новий рівень розвитку [3].

Проблему наукової діяльності студентів вивчали зарубіжні та вітчизняні педагоги та науковці, зокрема О.О.Лебедев, В.Я.Сердобінцев, В.І.Андрєєв, С.П.Бадашова, С.П.Щербакова, О.О.Салата та інші.

Метою даної статті є аналіз сутності та особливостей організації наукової діяльності студентів у вищому навчальному закладі.

Сучасні дослідники під науковою діяльністю у вищому навчальному закладі розуміють навчально-дослідницьку та науково-дослідницьку роботу студентів. Але що слід розуміти під цими поняттями?

На думку В.Я.Сердобінцева, навчально-дослідницька діяльність – це оволодіння технологією творчості, знайомство з технікою експерименту, з науковою літературою, а науково-дослідницька діяльність – це такий вид діяльності студентів, у якій проявляється творче дослідження теми [4].

О.О. Лебедев зазначає, що навчально-дослідницька робота – це така робота студентів, яка забезпечує отримання ними необхідних навичок

творчої дослідницької діяльності та завершується самостійним розв’язанням проблеми. А при виконанні науково-дослідницької роботи студент отримує новий для науки результат [4].

Слід зазначити, що навчально-дослідницька робота відрізняється від науково-дослідницької мірою самостійності її виконання та рівнем новизни результатів, а навчально-дослідницьку роботу можна розглядати як етап підготовки студентів до науково-дослідницької діяльності.

Метою організації наукової діяльності студентів є надання максимальної можливості для розвитку особистісних і професійних якостей, творчої індивідуальності майбутнього фахівця.

Наукова робота студентів може включатися в навчальний процес або ж виконуватися в позанавчальний час. Наукова робота студентів, яка включена в навчальний процес, передбачає виконання навчально-дослідницьких завдань: написання рефератів, складання бібліографій, підготовка курсових і дипломних робіт, виконання нетипових завдань експериментального характеру в період практики чи лабораторного практикуму та опрацювання одержаних даних. А наукова робота, що виконується в позанавчальний час, зазвичай носить науково-дослідницький характер і організовується у таких формах, як: робота у студентських наукових гуртках, робота у творчій співдружності з викладачем, участь у наукових конференціях, розробка макетів і навчальних тренажерів для лабораторних та практичних занять.

Зокрема, студентська наукова робота нашого університету організовується і скеровується кафедрами та науковим студентським товариством.

Як зазначає проректор з наукової роботи Житомирського державного університету імені Івана Франка Н.А.Сейко, протягом 2011 року в нашому університеті на кожному факультеті та інституті плідно працювали 46 наукових гуртків та 137 проблемних груп, 3 творчі лабораторії, 4 клуби та методичний театр [5, 4].

Студенти університету беруть активну участь у Всеукраїнському конкурсі студентських наукових робіт та Всеукраїнській студентській олімпіаді, займаючи при цьому призові місця; співпрацюють із викладачами при створенні проектів, що визнані на вседержавному та рівні. Зокрема, це проект „Е-OLIMP. Інтернет-портал організаційно-методичного забезпечення дистанційних олімпіад з програмування для обдарованої молоді України”, створений на кафедрі прикладної математики та інформатики; науково-дослідний проект „Проблеми комплексного та гіперкомплексного аналізу”, розроблений колективом кафедри математичного аналізу тощо.

Слід зазначити, що науково-дослідницька робота студентів – не довільний процес. Його детермінують соціальні, гносеологічні, професійні, психолого-педагогічні та інші фактори. Саме тому, організовуючи науково-дослідницьку роботу студентів, важливо враховувати рівень сформованості

у студентів здібностей до дослідження та дотримуватися наступних принципів: свідомо навчально-пізнавальна діяльність, зокрема усвідомлення головної, кінцевої мети своєї діяльності; співставлення об'єктивно існуючої мети з особистісно значущими мотивами; надання переваги тим мотивам, які одночасно будуть сприяти успіху навчально-творчої діяльності та будуть особистісно значущими для студента.

Крім того, завдання, які пропонуються студентам, повинні відповідати таким вимогам: мати суспільно-корисну значущість; відрізнятися високим рівнем складності; потребувати від студента активного застосування теоретичних знань, а також додаткового використання наукової та довідкової літератури; передбачати можливість колективної діяльності студентів та залучення їх до виробничих чи наукових колективів.

А ефективність науково-дослідницької діяльності студентів може бути досягнута за умови, якщо: зміст та структура освітнього процесу в університеті буде зорієнтована на розвиток науково-дослідної компетентності студента; колективи кафедр будуть орієнтуватися на створення спеціального науково-методичного та інноваційно-технологічного забезпечення студентської наукової роботи [5, 4].

Слід відмітити, що здійснення наукової діяльності сприяє мотивації навчання. Студент краще усвідомлює значення одержаних результатів для практики, бачить реальне їх застосування для вирішення як наукових, так і професійних задач.

Таким чином, аналіз документів у галузі освіти та сучасної психолого-педагогічної літератури дозволяє стверджувати, що наукова діяльність студентів є важливою складовою освітнього процесу у вищому навчальному закладі, оскільки сприяє пробудженню в особистості студента як майбутнього фахівця інтелектуальних, моральних сил; надає максимальну можливість для розвитку особистості та професійних якостей, творчої індивідуальності майбутнього фахівця; сприяє розвитку творчих здібностей і активізації розумової діяльності та формуванню потреби безперервного самостійного поглиблення знань.

#### **Список використаних джерел**

1. Національна доктрина розвитку освіти // Освіта. – 2002. – №26.
2. Закон України „Про вищу освіту” // Освіта. – 2002. – №17.
3. Ніколаєнко С.М. Вища школа і наука – найважливіші сфери відповідальності громадського суспільства та основа інноваційного розвитку / Ніколаєнко С.М. // Вища школа. – 2005. – №1. – С. 23-27.
4. Драч І. Організація наук. Діяльності студентів і ВНЗ / Драч І. // Проблеми освіти: наук.-метод. зб. – Вип.47 – К., 2007. – С. 20-23.
5. Науковий пошук молодих дослідників: зб. наук. праць студ., магістрантів та викладачів – Ж.: Вид-во ЖДУ ім. І.Франка, 2011. – 252 с.



*Юлія Фльорко,  
магістрант ННІ педагогіки..  
Науковий керівник: докт. пед. наук,  
професор О.Є. Антонова.*

### **Педагогічні умови підготовки майбутнього вчителя початкової школи до застосування диференційованого підходу в навчанні учнів**

Реформування загальної середньої освіти передбачає реалізацію принципу гуманізації освіти, переорієнтацію процесу навчання з інформативної на продуктивну форму з використанням диференційованого підходу до навчання, оцінювання навчальних досягнень кожного учня.

Сучасна чотирирічна початкова школа покликана забезпечити становлення особистості молодшого школяра шляхом вивчення і цілеспрямованого розвитку здібностей, формування умінь і бажання вчитися. Практична реалізація цих завдань корегує освітню мету: виховання особистості дитини у процесі навчальної діяльності. Сучасний учитель використовує безліч різноманітних прийомів, засобів та методів для покращення навчального процесу. Навчальний процес, що враховує типові індивідуальні здібності учнів, прийнято називати диференційованим.

З метою виявлення проблеми диференційованого навчання, рівня усвідомлення його сутності та ставлення до нього вчителів, було проведено анкетування у Торчинському початково-виховному комплексі І-ІІ ступенів, яке показало наступні результати. На питання щодо сутності диференційованого навчання 89% виділили ключове слово „розподіл”, більшість учителів (94%) вважають, що диференційоване навчання є актуальним напрямком процесу навчання. 75% використовують такий підхід у педагогічній діяльності у школі. Диференційоване навчання (від лат. differentia – різниця) стосовно загальноосвітньої школи – розподіл навчальних планів і програм у середній школі.

У Державній національній програмі "Освіта" говориться, що одним із пріоритетних напрямів реформування освіти є запровадження диференційованого та індивідуального навчання. Це створює значно кращі умови для диференційованого навчання, врахування індивідуальних особливостей розвитку учнів. Диференційоване навчання й виховання учнів стають провідним принципом діяльності середніх загальноосвітніх навчальних закладів. Існують різні класифікації диференційованого навчання. М.М.Фіцула виділяє таку: за здібностями, відсутністю здібностей, інтересами учнів, талантами дітей та майбутньою професією. Інша класифікація створена на основі організаційного рівня гомогенних груп (групи учнів, складені з урахуванням наявності у них яких-небудь значущих для навчального процесу загальних якостей):

- внутрішньо шкільна (рівні, профілі, відділення, потоки);

- у паралелі (групи в класах різних рівнів, гімназійні класи);
- міжкласова (факультативні, з'єднані, різновікові групи);
- внутрішньо класні або внутрішньо предметні групи у складі класу.

Диференціація за здібностями – це різновид класно-урочної системи, яку за організаційними ознаками можна віднести до мангеймської системи навчання, яка тією чи іншою мірою використовується в школах ряду європейських країн. Вона передбачає комплектування класів за рівнем інтелектуального розвитку дітей та їх здібностями – загальними й спеціальними. Учні з найвищим балом зараховують до першої групи, з середнім – до другої, із нижчим – до третьої, четвертої ... і т.д. Класам відповідно присвоюють літери А, В, С і т.д. В основі розподілу учнів по класах за рівнем інтелектуального розвитку лежить так званий " коефіцієнт обдарованості", який визначається спеціальними тестами. Тести складають таким чином, що успішно виконати їх може лише той, хто має великий словниковий запас, розвинену мову, певні знання про оточуюче середовище.

Взагалі до комплектування класів за здібностями й рівнем інтелектуального розвитку учнів слід підходити досить обережно. Здібності людини і її інтелектуальний розвиток не аналітична, а динамічна якість. Вона зумовлена спадковістю, соціальним чинником та діяльністю індивіда. Крім того, групуючи дітей за здібностями й рівнем інтелекту, завжди можна помилитися, що в умовах диференційованого навчання призводить до тяжких наслідків. Формується однобока особистість, затримується її гармонійний розвиток.

Існує також така колективна форма праці учнів, як групова робота, за якою клас поділяється на декілька груп, які виконують однакові чи різні завдання. Залежно від цього розрізняють єдину та диференційовану групову роботу, до того ж як у першому, так і в другому випадку вона тісно пов'язана із фронтальною та індивідуальною роботою учнів. Особливістю роботи в групах є спільне обговорення змісту, завдання й шляхів його виконання, здійснення спільного аналізу, спільна оцінка висунутих гіпотез, звернення за порадою один до другого у процесі виконання завдання.

Диференційоване навчання у практичній діяльності вчителя може виражатися в тому, що всі учні отримують завдання однакової складності, але слабкішим під час їх виконання надають індивідуальну допомогу, або дають окремі посильні для них завдання. Інколи учням пропонують легкі завдання, згодом ускладнюють їх додатковим завданням, яке вони виконують відповідно до своїх навчальних можливостей.

Отже, діяльність учителя передбачає вивчення індивідуальних рис характеру, пізнавальних інтересів і схильностей учнів, їх врахування в організації навчально-виховних процесів та цілеспрямованому розвитку творчих якостей і природних здібностей особистості.

#### Список використаних джерел

1. Фіцула М.М. Педагогіка / Фіцула М.М. – К., 2000.
2. Форми навчання в школі / под ред. Ю.У.Мальованого. – К., 1992.
3. Ильина Т.А. Педагогіка / Ильина Т.А. – М., 1984.
4. Педагогика / под. ред. Ю.К. Бабанского. – М., 1983.

*Олексій Антонов,  
магістрант ННІ іноземної філології.  
Науковий керівник: докт. пед. наук,  
професор С.С.Вітвицька.*

#### **До проблеми змісту професійно-педагогічної підготовки майбутнього вчителя у країнах Західної Європи**

На сучасному етапі формування єдиного європейського простору найголовнішими ознаками професійної підготовки вчителя-європейця має бути її сконцентрованість навколо ідей демократії та інноваційного навчання. Водночас, в основу багатьох особливостей систем і моделей педагогічної освіти в країнах Західної Європи покладено національні традиції й стереотипи професійної підготовки вчителя. Європейська традиція так званої типізованої підготовки вчителів, тобто автономної підготовки, для різних ланок шкільної та професійної освіти сягає своїм корінням у ХІХ ст. Відмінності між підготовкою вчителів початкової школи, молодшої й старшої середньої школи та професійно-технічної освіти зумовлені традиційним для Європи розривом між початковою школою для більшості населення та середньою — для привілейованої меншості.

Концептуальні ідеї інтеграції, професіоналізації, універсалізації тощо (педагогічні реформи 60-х та 80-х рр.), ставши головним напрямом у галузі освіти на європейському континенті, реалізуються в оптимальному структуруванні та інтеграції знань у змісті підготовки вчителя, в різних теоретично обґрунтованих моделях і підходах.

Взаємозв'язок та взаємопов'язаність складових навчальної програми загальної освіти, спеціальної підготовки простежується у функціонуванні кількох найпоширеніших моделей [7].

Перша — „паралельна” — будується за принципом паралельності всіх складових навчальної програми протягом усього терміну підготовки майбутнього вчителя. Наприклад, у Англії для одержання диплома бакалавра освіти треба пройти чотирирічну програму базової підготовки вчителя, яка передбачає паралельне вивчення всіх означених компонентів цілісної підготовки.

У другій моделі — „інтегрованій” — вивчення складових навчальної програми здійснюється не тільки одночасно, а й у взаємозв'язку одна з

одною загалом на професійно доцільних темах та через інтеграцію теорії з практикою. Особливо поширена названа модель у скандинавських країнах, переважно в галузі підготовки вчителів початкової школи.

Третя модель — „послідовна” — є найпоширенішою в Західній Європі. Вона передбачає вивчення загальних і спеціальних дисциплін на першому етапі навчання, а вивчення дисциплін психолого-педагогічного циклу й навчальну практику — на другому, завершальному етапі. Існує кілька варіантів „послідовних моделей”, серед яких вирізняється „цюрихська модель” (психолого-педагогічна підготовка здійснюється раніше від вивчення спеціальних дисциплін і методик їх викладання) [7].

Різноманітність навчальних програм виявляється не тільки в різній структурній побудові, а й у змісті. Приміром, кількість навчальних годин на педагогічну практику коливається від 0 до 50% сумарного освітнього часу. Такі самі показники характерні й для інших складників — загального та спеціального.

Як відомо, головне завдання професійно-педагогічної підготовки студентів — це оволодіння певним обсягом теоретичних знань з дисциплін педагогічного циклу, а також практичними вміннями і навичками для роботи в школі, формування особистісних якостей, потрібних майбутньому вчителю для співпраці з учнями.

На основі аналізу сучасних досліджень І. Глазкова [3] виділяє три складові професійної підготовки вчителя:

1) психолого-педагогічна підготовка (Н. Кузьміна, О. Піскунов); взаємозв'язок теоретичної підготовки та педагогічної практики (О. Абдулліна, Л. Кондрашова), професійна освіта (В. Сластьонін, Н. Хмель); 2) спільна діяльність професорсько-викладацького складу зі студентами (М. Кобзев, В. Страхов); 3) професійно корисні види діяльності (С. Вершловський, Л. Лесохіна) [3].

Головною ланкою в змісті педагогічної освіти є теоретичний і практичний компоненти у підготовці майбутнього вчителя.

Нині розв'язання проблеми професіоналізації підготовки вчителя пов'язане з науковим обґрунтуванням і практичним удосконаленням змісту педагогічної освіти в напрямі більшої збалансованості її складників: загального, спеціального й професійного (педагогічної теорії та практики). Першочергової розробки потребує база професійних знань учителя, яка має включати не тільки знання концепцій, технологій і володіння педагогічною технікою, а й уміння розвивати й оцінювати свою професійну діяльність.

Спеціально-предметна (академічна) підготовка має забезпечити такі професійні знання та вміння випускників педзакладів [5]:

- оволодіти знаннями, концепціями та навичками викладання фахових дисциплін, розуміти їх місце у навчальному плані школи;

- збагнути мету та завдання національного навчального плану школи, застосовувати вимоги пропорційно до рівня знань учнів різних вікових груп;
- демонструвати широту і глибину знань з фахових дисциплін (ці знання повинні виходити за рамки шкільних екзаменаційних вимог) [1, 8-9].

Методична підготовка повинна забезпечити таке коло знань і вмінь:

- складати план уроку згідно з положеннями національного навчального плану школи, враховуючи при цьому тип школи та спеціалізацію;
- забезпечити етапність і поступову прогресію засвоєння знань учнями, враховуючи їх здібності та індивідуальні особливості;
- послуговуватись різними методиками навчання, новітніми технологіями;
- викладати матеріал доступною для учнів мовою, всіляко заохочуючи їх до навчання;
- сприяти розвитку мовного апарату учнів і навичок спілкування з людьми;

використовувати новітні інформаційні технології в навчальному процесі [2, 9-10].

У Західній Європі протягом тривалого часу ведеться дискусія про кількісне співвідношення у навчальних планах гуманітарних і природничо-наукових дисциплін, про гуманізацію освіти [8].

На думку більшості дослідників, у центрі уваги має бути формування людини, яка знаходиться у гармонії з природою, навколишнім світом і з самою собою. У зв'язку з цим на передній план висувається проблема гуманізації діяльності й особистості вчителя. Прихильники такого підходу [8] вважають важливим орієнтування вчителя на усвідомлення своєї діяльності як глибоко людської, мотивованою щирим інтересом до особистості дитини, шанобливим ставленням до неї й спрямованої на створення умов для самореалізації учня, його успіху в шкільному житті.

У вирішенні цього завдання головну роль відіграватимуть предмети психолого-педагогічного циклу [6], при гармонійній рівновазі у викладанні гуманітарних і спеціальних дисциплін. При цьому традиційно провідною дисципліною є психологія, яка охоплює вікову і педагогічну. Педагогічна психологія є „практичною методологією”, яка теоретично обґрунтовує навчально-виховний процес і дозволяє безпосередньо вийти до педагогічної практики.

Прикладом такого динамічного процесу є введення спеціальних курсів у західноєвропейській педагогічній вищій школі: курс із виховання та освіти; пасторальна програма (Англія); курси „Аналіз конфліктів”, „Стили виховання”, „Спілкування вчителя з учнями” (Німеччина) та інші.

Крім цього, на думку більшості західноєвропейських учених, саме знання з педагогіки та психології не тільки сприятимуть кращій орієнтації у

конкретних педагогічних ситуаціях, але й дозволять учителям критично оцінювати свою роботу [9, 309].

Таким чином, професійно-педагогічна підготовка вчителя повинна включати такі *компоненти* [3]: опанування теоретичних дисциплін педагогічного циклу; професійні курси; педагогічна практика в школі.

Метою педагогічної практики є підвищення рівня та якості підготовки вчителя, яка дає майбутньому вчителю дві можливості:

- адаптуватися до навчального середовища, в якій він займає активну позицію та у співпраці з учителями й учнями максимально розкриє свої професійні здібності;

- створити умови для переходу від навчально-пізнавальної до самостійної майбутньої професійної діяльності.

Основними *напрямами підготовки* студентів повинні бути:

- а) впровадження нового змісту академічних предметів для підвищення інтелектуального та наукового рівня майбутніх учителів;

- б) використання інноваційних методик проведення навчальних дисциплін;

- в) застосування сучасних педагогічних технологій;

- г) активізація практики студентів у школі;

- д) удосконалення системи екзаменів шляхом упровадження нових критеріїв оцінювання вмінь та знань студентів.

Принципом освіти вчителів повинна бути багатосторонність, широкий обсяг змісту навчання, пізнання і творення цінностей, а також володіння необхідними педагогічними здібностями. Навчання і професійне вдосконалення повинні творити основу професійного розвитку вчителя, а також сприяти оптимальному розвитку молоді та спрямуванню її розуміння на проблеми і виклики майбутності.

#### **Список використаних джерел**

1. Алферов Ю. С. Система педагогического образования в Англии.: дисс.... канд. пед. наук / Алферов Ю. С. – М., 1965. – 205 с.

2. Андреева Г. А. Инновационные процессы в содержании педагогического образования в Англии / Андреева Г. А // Педагогика. – 2003. – № 6. – С. 96 - 102.

3. Глазкова І. Я. Підготовка майбутнього вчителя до організації навчального діалогу в професійній діяльності: дис... канд. пед. н: 13.00.04 / Глазкова І. Я. — Х., 2004. – 273с.

4. Деркач С. Особливості та сутність професійної підготовки вчителя [Електр. ресурс ]. – Режим доступу: [http://www.nbuv.gov.ua/portal/Soc\\_Gum/Vird/2010\\_10/8.pdf](http://www.nbuv.gov.ua/portal/Soc_Gum/Vird/2010_10/8.pdf)

5. Ковальова С.М. Сучасні тенденції підготовки майбутнього вчителя у країнах західної Європи [Електронний ресурс]. – Режим доступу: : <http://studentam.net.ua/content/view/7681/97/>.

6. Парінов А.В. Реформа вищої педагогічної освіти в Англії: передумови і тенденції розвитку (кінець 80-х - початок 90-х років ХХ століття): дис. канд. пед. наук: 13.00.01 / Парінов А.В. – Київ, 1995. – 170 с.

7. Професійна підготовка вчителів у країнах західної Європи: різноманітність і спільність [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://ua.textreferat.com/referat-13021.html>.

8. Altrichter, H. / Posch, P (1992): Verhältnis der Fachhochschulen zu BHS und Universität. In BMWF (Hg.): Das österreichische Bildungssystem in Veränderung. Wien. S. 153-208.

9. Barrow R. Teacher Education: Theory and Practice / Barrow R. // British Journal of educational studies. – 1990.– №41. Vol. 38. – P. 308-318.

*Ольга Демчук,  
магістрант ННІ педагогіки.  
Науковий керівник: канд. пед. наук,  
доцент Н.А. Басюк.*

### **Формування гуманних якостей у майбутніх учителів**

У період становлення України як суверенної держави, відродження духовності суспільства проблема виховання особистості стоїть надзвичайно гостро. Спираючись на філософські, соціологічні, психологічні дослідження, педагогічна наука все активніше шукає шляхи виховання гуманної людини. При цьому вона використовує багатовікові традиції прогресивної зарубіжної та вітчизняної класичної педагогіки (Я. Коменський, Я. Корчак, Й. Песталоцці, М. Пирогов, Ж.-Ж. Руссо, Л. Толстой, К. Ушинський та ін.).

В. Сухомлинський сформулював педагогічну концепцію, основою якої є повага і довіра до дитини, визнання її унікальності та права на власний моральний вибір. У своїй педагогічній практиці В. Сухомлинський відстоював головну філософську ідею свого життя: гуманне суспільство можуть створювати лише мудрі, гуманні люди, а таких людей може виховати лише гуманізм. В. Сухомлинський у багатьох своїх працях зазначав, що у виконанні складних завдань навчання і виховання значна роль належить учителеві. Учений глибоко досліджував цю проблему та її особливості. Він стверджував: "...необхідно, щоб особистість учителя здійснювала найбільш яскравий, діяльнісний і благотворний вплив на особистість учня ..." [4, 449].

Метою статті є розгляд особливостей розвитку гуманних якостей майбутніх учителів початкової школи.

Гуманність – любов до дітей, вміння поважати їхню людську гідність, потреба і здатність надавати кваліфіковану педагогічну допомогу в їхньому особистісному розвитку. Найбільш важлива якість, яка повинна бути притаманна вчителю – любов до дітей. Любов до дитини – це, за словами В. Сухомлинського, “плоть і кров вихователя, як сили, здатної впливати на духовний світ іншої людини. Педагог без любові до дитини – це все одно,

що співак без голосу, музикант без слуху, живописець без відчуття кольору” [4, 459].

Аналіз змісту гуманного ставлення людини до людини передбачає визначення відмінностей у суміжних дефініціях „гуманізм” і „гуманність”.

У словнику іншомовних слів за редакцією О. Мельничука "гуманізм" (від лат. Humanus – людський, людський) – світогляд, заснований на ставленні до людини як до найвищої цінності, на захисті права особистості на свободу, щастя, всебічний розвиток і прояв своїх здібностей [2, 226].

Гуманізм – це вираження людяності в усіх багатоманітних проявах людської поведінки. У словнику іншомовних слів за ред. П. Пчолкіна "гуманність" – риса людини, яка проявляється у людяності у своїх діях і ставленні до інших людей [3, 48].

Отже, зазначене вище дає підстави стверджувати, що гуманність – особистісна якість, зміст якої обумовлений наслідуванням принципів гуманізму. Гуманність формується на основі повсякденного доброзичливого ставлення людини до оточуючих. Коли таке ставлення набуває глибокої усвідомленості, стійкості, воно перетворюється в особистісну якість.

"Гуманізм" є вихідною категорією для характеристики поняття "гуманізація виховання", визначення сутності, змісту й організації цілеспрямованої виховної роботи з гуманізації стосунків учнів.

Щоб діяльність учителя набула належного характеру, йому необхідне знання всіх суттєвих ознак гуманного ставлення людини до людей. Чітке усвідомлення мети гуманного виховання допомагає вчителю перетворити її у зміст прагнень своїх вихованців, залучити їх до стійкого вироблення у собі основних моральних якостей [1, 45].

Можна виділити найбільш суттєві з гуманних якостей особистості: чуйність, відповідальність, тактовність, безкорисливість, вимогливість до себе, відвертість, гідність, добродійність, доброзичливість, дружелюбність, людяність, милосердя, миролюбність, повага до гідності іншої людини, співпереживання, співчуття, такт, терпимість, толерантність, уважність.

Вивчення теоретико-методологічних аспектів проблеми гуманного виховання у процесі підготовки майбутніх учителів у вищих педагогічних навчальних закладах дало можливість зробити висновки про відсутність чітко визначеної програми реалізації моделі формування гуманних якостей у студентів. Серед основних причин такого становища можна виділити недостатню кількість розроблених методик і неналежну обґрунтованість потреби здійснення гуманного виховання під час викладання психолого-педагогічних, спеціальних, методичних дисциплін.

У нашій експериментальній роботі студентам пропонувалися форми і методи роботи, які спрямовані на формування гуманних якостей:

❖ прийом “Еврика” ми використовували для створення умов, за яких майбутні вчителі, виконуючи навчальне завдання, зненацька для себе



доходять висновку, що гуманне спілкування розкриває невідомі раніше можливості. Завдання педагога – помітити це глибоко особисте відкриття, всіляко підтримати словом, поставити нові завдання й надихнути на їх розв’язання. Однак допомога в створенні ситуації відкриття має бути якомога прихованішою.

❖ прийом “Навмисна помилка”. Його можна застосовувати з урахуванням знань студентів на відомому матеріалі, що використовується як опорне знання для організації гуманного спілкування.

❖ прийом “Лінія обрїю”. Перший успіх у спілкуванні відразу ж підхоплює викладач, пропонує нові способи, за допомогою яких можна збудити думку студента, вивести його на обрїї самостійного мислення, причому лінію цього обрїю викладач постійно відсуває.

❖ метод дискусія в стилі телевізійного ток-шоу, метою якого є отримання майбутніми педагогами навичок публічного виступу та дискутування висловлення й захисту власної позиції, формування гуманної особистості;

❖ педагогічні ігри, метою яких є удосконалення професійно-педагогічної підготовки студентів. Вони сприяють підвищенню психологічної культури вчителя, вихованню у нього вміння спілкуватися з учнями, їхніми батьками, колегами, дають змогу узагальнювати та пов’язувати з практикою наявні теоретичні знання.

До практичної, самостійної роботи зі спеціальної програми пропонується включити наступні форми роботи:

- *„круглий стіл” з учителями початкових класів;*
- *„вертушку” спілкування за підсумками лабораторних робіт;*
- *свято першого заняття чи уроку;*
- *дидактичний театр;*
- *студентську вітальню;*
- *педагогічні олімпіади;*
- *тиждень педагогічної майстерності;*
- *вивчення досвіду роботи з гуманного виховання.*

Отже, діяльність учителя надзвичайно багатогранна. Кожного дня і на кожному уроці він має вирішувати цілий комплекс завдань з навчання, виховання і розвитку своїх учнів. Складність його праці обумовлена не лише широким колом його завдань, а й зміною, неповторюваністю будь-якої педагогічної ситуації, яка не дає можливості раз і назавжди знайти кращий із розв’язків. А для того, щоб забезпечити найефективніше розв’язання завдань навчання в конкретних умовах, від учителя вимагається цілеспрямований вибір найкращого варіанта побудови навчально-виховного процесу.

Багатство педагога – його неповторна особистість. Отож, повернути школу до дитини зможе лише той учитель, котрий взяв на озброєння гуманістичні цінності та здатний реалізувати їх у своїй педагогічній

діяльності. Виокремимо такі ціннісні орієнтації вчителя-гуманіста: ставлення до педагогічної діяльності як до покликання; мотиваційна спрямованість учителя не тільки на предмет викладання, а й на учня; педагогічний гуманізм (повага до дітей, переконаність у їхніх здібностях і можливостях); прагнення і вміння відчувати іншого як себе, займати на його позицію, розуміти внутрішній світ дитини; діалогізм як бажання і вміння слухати та чути дитину; співпраця як настанова на взаємодію з учнем у процесі спільної діяльності.

Перспективи подальших пошуків у напрямку дослідження: передбачаємо висвітлення основних принципів розвитку особистості, які спрямовуються на відродження втрачених духовних цінностей і формування гуманних взаємовідносин між людьми.

#### **Список використаних джерел**

1. Бех І. Д. Духовні цінності в розвитку особистості / Бех І. Д. // Рідна школа. – 1997. – № 1. – С. 45-50.
2. Словник іншомовних слів / за ред. О. С. Мельничука. – 2-е вид. – К.: „Наукова думка”, 1985. – 432 с.
3. Словник іншомовних слів / за ред. П. Пчолкіна. – К., 1985. – 471 с.
4. Сухомлинський В. О. Вибрані твори: у 5 т. / В. О. Сухомлинський. – К.: Рад. шк., 1976. – Т. 2. – 521 с.

*Наталія Кадлубовська,  
магістрант природничого факультету.  
Науковий керівник: докт. пед. наук,  
професор С. С. Вітвицька.*

#### **Специфіка навчальних можливостей ділової гри як методу активного навчання в порівнянні з традиційними методами навчання у вищій школі**

Оскільки головним завданням вищої школи є підготовка озброєного системою знань зі спеціальності висококваліфікованого спеціаліста, у педагогів виникає необхідність застосовувати й реалізувати гнучкі педагогічні технології, поєднуючи всі можливі форми діяльності. Як вказує А.Вербицький, “послідовна трансформація однієї форми діяльності навчання в іншу все більше наближається до форм організації професійної діяльності, але не втрачає своїх педагогічних властивостей і можливостей” [2, 208].

Використання ділових ігор у професійній освіті (зокрема у педагогічних вищих навчальних закладах) залишається дотепер недостатньо дослідженою проблемою. Зокрема, не повною мірою виявлені дидактико-пізнавальні можливості ділових ігор у процесі професійного становлення майбутніх учителів.

На доцільність і необхідність використання ділових ігор у підготовці фахівців звертали увагу В.Бабурін, М.Бірштейн, Я.Бельчиков, А.Вербицький, С.Гідрович, Т.Долбенко, В.Єфімов, В.Комаров, Н.Кудінова, І.Куліш, І.Мамчур, П.Підкасистий, В.Рибальський, І.Ситник, Т.Хлебнікова, В.Христинко, Ж.Хайдаров, П.Щербань та ін. Вони наводять загальні правила організації, конструювання й проведення ділових ігор. Проведено дослідження та здійснено обґрунтування можливостей ділової гри у різних галузях науки та умов цілеспрямованого застосування ігрової діяльності в процесі формування професійних умінь і навичок (Я.Бельчиков, А.Вербицький, В.Єфімов, А.Ліфшиць, С.Хруцький та ін.) [3, 160-178].

Ігрові технології займають особливе місце в навчанні. Вивченням ділових технологій займалася Т. Калашнікова (розглядає їх у світлі освітніх інновацій), М. Воровка (у системі підготовки конкурентоздатного фахівця), В. Трайнев (як інтенсивні педагогічні технології). Питання розробки, впровадження і використання ділових ігор у професійній підготовці фахівця розкрито у працях А. Вербицького, В. Коваленко, І. Носаченко, П.Олійника. Вагомий досвід використання ділових ігор у підвищенні кваліфікації управлінських кадрів знайшов відображення у працях вітчизняних та зарубіжних дослідників (М.Бірштейн, В.Галушко, Ю.Геронімус, Р.Грап, К.Грей, М.Крюков).

На сучасному етапі розвитку освітнього простору в Україні виникла гостра необхідність орієнтації змісту і технологій навчання на розвиток індивідуальності майбутнього спеціаліста, які б максимально були спрямовані на професійне вдосконалення під час фахової підготовки. Такі підходи стали ще більш актуальними у зв'язку із входженням України у Болонський процес. Суттєвим потенціалом у цьому аспекті володіють інтерактивні технології навчання. Серед таких технологій чільне місце посідають ігрові технології [6; 9].

Мета статті – проаналізувати можливості ділових ігор як методу активного навчання порівняно з традиційними методами навчання у вищій школі.

„Ділова гра – форма відтворення предметного і соціального змісту професійної діяльності, моделювання систем відносин, характерних для даного виду практики” [8].

Освітня функція ділової гри дуже значуща, оскільки „ділова гра дозволяє задати в навчанні предметний і соціальний контексти майбутньої професійної діяльності і тим самим змоделювати більш адекватні порівняно з традиційним навчанням умови формування особистості фахівця” [1, 128].

Специфіка навчальних можливостей ділової гри як методу активного навчання, порівняно з традиційними методами, полягає в наступному:

1) „У грі відтворюються основні закономірності руху професійної діяльності й професійного мислення на матеріалі динамічно породжуваних і

вирішуваних спільними зусиллями учасників навчальних ситуацій” [1, 132]. Іншими словами, „процес навчання максимально наближений до реальної практичної діяльності керівників і фахівців. Це досягається шляхом використання в ділових іграх моделей реальних соціально-економічних відносин” [7, 4].

2) ”Метод ділових ігор являє собою не що інше, як спеціально організовану діяльність з операціоналізації теоретичних знань, перекладу їх в діяльнісний контекст. Те, що в традиційних методах навчання „віддається на відкуп” кожному учню без урахування його готовності й спроможності здійснити необхідне перетворення, в діловій грі набуває статусу методу. Відбувається не механічне накопичення інформації, а діяльнісне розпредмечування якоїсь сфери людської реальності” [4, 63].

Серед переваг ділових ігор у навчальному процесі можна виділити такі: гра дозволяє радикально скоротити час накопичення професійного досвіду; гра дає можливість експериментувати з подією, пробувати різні стратегії вирішення поставлених проблем; у діловій грі „знання засвоюються не про запас, не для майбутнього застосування, не абстрактно, а в реальному для учасника процесі інформаційного забезпечення його ігрових дій, у динаміці розвитку сюжету ділової гри, у формуванні цілісного образу професійної ситуації” [1, 129 ]; гра дозволяє формувати „у майбутніх фахівців цілісне уявлення про професійну діяльність у її динаміці” [1, 142]; ділова гра дозволяє набути соціального досвіду.

Останнім часом ділові ігри знаходять широке застосування в самих різних галузях підготовки фахівців у вищих навчальних закладах. Таким чином, в основі ділової гри лежить імітаційна модель, що реалізується завдяки діям учасників гри. На семінарських заняттях із практичним використанням ігрової технології відбувається поглиблення і закріплення знань студентів, удосконалюються вміння застосовувати їх на практиці. Ігрова діяльність виконує такі функції: комунікативну (засвоєння діалектики спілкування), ігротерапевтичну (перемога труднощів, які виникають у різних видах життєдіяльності), діагностичну (сприяння самопізнанню), соціалізаційну (включення в систему суспільних відносин). Ділова гра дає можливість студентам не боятись помилок і активізувати власний творчий потенціал. Учасники гри стають конкретними носіями виробничих відносин, які складаються в колективі [10].

Отже, моделюючи або імітуючи умови і динаміку відносин між студентами, ділова гра служить засобом актуалізації, застосування і закріплення знань і засобом розвитку комунікативної компетентності. Цей ефект досягається за рахунок взаємодії учасників гри [5]. Ділова гра спонукає майбутнього викладача оволодівати інноваційними технологіями.

#### Список використаних джерел

1. Вербицкий А. А. Активное обучение в высшей школе: контекстный подход: метод. пособие / Вербицкий А. А. – М.: Высш. шк., 1991. – 207 с.
2. Вербицкий А. А. Деловая учебная игра / Вербицкий А. А. // Основы педагог. и психол. высш. шк. – М., 1986.
3. Воровка М. І. Ділова гра як засіб підготовки майбутніх учителів до професійної діяльності : дис... канд. пед. наук. / Воровка М. І. — Запоріжжя, 2007. — С. 160-178.
4. Гинзбург Я. С. Социально-психологическое сопровождение деловых игр / Гинзбург Я. С., Коряк Н. М. // Игровое моделирование: методология и практика. – Новосибирск: Наука, 1987. – С. 61—77.
5. Євдокімов О.В. Ефективність нових технологій організації навчання студентів / Євдокімов О.В. // Педагогіка і психологія. – 1997. – №2. – С. 161-170.
6. Педагогічні технології у неперервній професійній освіті: монографія /С. О. Сисоева, А. М. Алексюк, та ін.; за ред. С. О. Сисоевої. – К.: ВІПОЛ, 2001. – 502 с.
7. Платов В. Я. Деловые игры: разработка, организация и проведение: учебник / Платов В. Я. — М.: Профиздат, 1991. – 156 с.
8. Психология. Словарь / под общ. ред. А. В. Петровского, М.Г. Ярошевского. – [2-е изд., испр. и доп.]. – М.: Политиздат, 1990. – 494 с.
9. Селевко Г. К. Современные образовательные технологии: учебное пособие / Селевко Г. К. – М.: Народное образование, 1998. – 256 с.
10. Романишина Л. М. Роль ділових ігор у процесі підвищення комунікативної компетентності студентів-психологів [Електр. ресурс] / Романишина Л. М., Калаур С. М. – Режим доступу: [http://www.rusnauka.com/NIO\\_2007/Pedagogica/18763.doc.htm](http://www.rusnauka.com/NIO_2007/Pedagogica/18763.doc.htm)

*Тетяна Кикла,  
магістрант ННІ педагогіки.  
Науковий керівник: канд. пед. наук,  
доцент Н.Г.Сидорчук.*

#### **Підготовка майбутніх учителів початкових класів до естетичного виховання учнів засобами образотворчого мистецтва: постановка проблеми**

Зміни в політичному, економічному та соціальному житті держави вимагають формування гармонійно розвиненої особистості. Однак досвід найбільш розвинених країн світу в галузі науки, освіти та культури свідчить про необхідність радикальної перебудови у напрямі створення умов для дитини вільно розвиватися. Одним із шляхів розв'язання визначеної проблеми є підвищення якості професійно-педагогічної підготовки студентів педагогічних навчальних закладів.

Особливої ваги у розгляді зазначеного завдання потребує питання озброєння студентів комплексом умінь, що, з одного боку, традиційно вважаються прикладними (уміння співати, танцювати, малювати), з іншого –

забезпечують естетичний розвиток підростаючого покоління. Додаткової уваги зазначена проблема набуває у контексті підготовки майбутніх учителів початкових класів, оскільки саме у молодшому шкільному віці закладаються основи сприймання дитиною краси, відбувається залучення дитини до естетичного досвіду людства, до творчої діяльності, що й є основою естетичного розвитку особистості.

Філософсько-естетичні аспекти окресленої проблеми розглядаються в наукових працях Ю. Борева, І. Гончарова, В. Ядова. Психологічні основи естетичного виховання розглядали Б. Ананьєв, Л. Божович, Л. Виготський, І. Кон, Б. Теплов та ін. Важливі питання теорії і методики естетичного виховання підростаючого покоління висвітлюються в працях І. Зязюна, Д. Кабалецького, Л. Коваль, Б. Неменського, В. Перерерій, Т. Цвілих.

Отже, шляхи забезпечення якості професійно-педагогічної підготовки майбутніх учителів початкових представлено широким колом наукових досліджень, однак проблема естетичного виховання молодших школярів засобами образотворчого мистецтва хоч і має вагомі традиції, але потребує оновлення відповідно до нових умов модернізації системи освіти.

Суспільству потрібні відповідальні, творчі, самостійні, естетично виховані, чутливі та ініціативні працівники. Підготувати їх можна лише за умови врахування бази розвитку сил, закладених у кожній людині, етапів формування її індивідуальних та загальних особливостей. Тому зміст, форми та методи роботи вищого навчального педагогічного закладу мають бути спрямовані на формування творчої особистості майбутнього вчителя початкової школи. Такий учитель має відзначитися досить високим рівнем естетичної культури, володіти методикою творчого пошуку, а також знатися на засобах образотворчого мистецтва. Адже розвиток художніх здібностей учнів молодших класів істотно залежить саме від учителя.

Кожний майбутній учитель початкових класів повинен мати власне професійне обличчя, працювати так, щоб процес засвоєння знань, оволодіння вміннями й навичками, розвиток творчих можливостей неминуче супроводжувався формуванням інтересу до навчання, до всієї роботи в класі та поза школою. Виховувати любов до праці та мистецтва неможливо, коли дитина не відчуває краси цих стосунків. Діяльність дітей має бути творенням краси, завдяки якій людина досягає досконалості, утверджується як особистість, є могутнім джерелом виховання. Почуваючи себе творцем, людина прагне бути кращою, ніж вона є.

Організуючи дослідження проблеми підготовки майбутніх учителів початкових класів до естетичного виховання учнів засобами образотворчого мистецтва, ми ставили перед собою такі завдання: здійснити історико-теоретичний аналіз досліджуваної проблеми; виявити стан підготовки майбутніх учителів початкових класів до естетичного виховання учнів засобами образотворчого мистецтва; визначити шляхи реалізації підготовки

майбутніх учителів до естетичного виховання учнів засобами образотворчого мистецтва на основі узагальнення теоретичного матеріалу та досвіду роботи вчителів образотворчого мистецтва; на основі досвіду роботи І. Волкова розробити орієнтовну тематику для спецкурсу "Теоретичні і практичні основи підготовки вчителів початкових класів до естетичного виховання учнів початкової школи засобами образотворчого мистецтва", що може бути запропонований для викладання у педагогічних навчальних закладах різних рівнів акредитації; експериментально перевірити ефективність впровадження елементів розробленого спецкурсу в навчальний процес педагогічних закладів освіти.

Розв'язання кожного з них визначить результат окресленої проблеми, стане важливим підґрунтям для удосконалення професійно-педагогічної підготовки до естетичного виховання майбутніх учителів початкових класів засобами образотворчого мистецтва.

#### **Список використаних джерел**

1. Волков И.П. Цель одна – дорог много: проектирование процессов обучения : книга для учителя : из опыта работы / Волков И.П. – М., 1990. – 154 с.
2. Карпенчук С.Г. Теорія і методика виховання : навч. посіб. / Карпенчук С.Г. – [2-ге вид., допов. і перероб.]. – К.: Вища школа, 2005.
3. Образотворче мистецтво: підруч. для 2 кл. / Л.М. Любарська, М.І. Резніченко, О.М. Протопопова. – К.: Форум, 2003.
4. Практикум з педагогіки : навч. посіб. / за заг. ред. О.А. Дубасеюк, А.В. Іванченка. – [2-ге вид., допов. і перероб.]. – Житомир, 2002.
5. Кабалевский Д.Б. Эстетическая культура в школе / Кабалевский Д.Б. // Советская педагогика. – 1970. – №1. – С.26-28.

*Ольга Сатановська,  
магістрант ННІ педагогіки.  
Науковий керівник: канд. пед. наук,  
доцент О.А. Гордієнко.*

#### **Формування вміння аналізувати художні твори у системі підготовки майбутніх учителів початкових класів**

У сучасних умовах модернізації освіти особливої значущості набуває проблема духовного розвитку особистості. Унікальним засобом формування загальної культури людини, її моральних орієнтирів і цінностей є художня література. Любов до книги, начитаність, уміння сприймати і глибоко розуміти мистецтво, а зокрема й художню літературу, усвідомлювати її сенс і естетичний зміст, грамотно й аргументовано доводити власні міркування – такі якості завжди вважалися необхідними складовими освіченості людини.

Знайомство з надбаннями художньої літератури, як вітчизняної, так і світової, починається вже в початковій школі. Саме тому в розвитку й вихованні молодшого школяра надзвичайно важливим є навчальний предмет „Читання”, який є складовою освітньої галузі „Мова і література”. Метою початкового курсу „Читання” є формування першооснов читацької культури молодших школярів, емоційно-оцінного ставлення до змісту прочитаного, формування особистості дитини засобами художнього слова. Відповідно до мети і завдань курсу „Читання” у структурі Державного стандарту виділено такі змістові лінії: художні твори для читання та їх зміст; розвиток навичок читання; літературознавча пропедевтика, розвиток уміння аналізувати художній твір (практично); розвиток в учнів навичок самостійного читання; розвиток творчої діяльності школярів [2, 25].

На важливості повноцінного сприйняття художнього твору молодшими школярами особливу увагу звертає сучасна методика. Повноцінне сприйняття художнього твору – це здатність читача співпереживати героям твору; відтворювати в уяві картини життя, створені письменником; бачити динаміку авторських емоцій; усвідомлювати причини, обставини, наслідки вчинків персонажів; осмислювати їх характери; визначати авторське ставлення до персонажів і подій, авторську позицію та художню ідею твору, а також знаходити у своїй душі відгук на порушені автором проблеми [5, 10]. Таке повноцінне розуміння твору залежить від того, який шлях аналізу літературного твору обере вчитель, отже, важливість означеного етапу важко переоцінити.

Найскладнішим у методичному відношенні є етап здійснення вчителем цілісного (в єдності змісту й форми) аналізу літературного твору. Залежно від жанру, сюжету, мови твору аналіз його тексту може бути проведений порізному. Так один твір вимагає посиленої уваги до характеристики персонажів, інший – до багатства художніх засобів або ж до особливостей композиції [1, 18].

Аналіз художнього твору завжди викликав чимало складностей у молодих учителів [3]. Як аналізувати художній твір у початковій школі? Які шляхи для цього обрати? Як сформувати в учнів навички аналізу художнього твору? Означене коло питань завжди залишається у полі зору провідних учених-методистів. Серед них О. Я. Савченко, В. В. Мельничук, В. О. Науменко, М. Р. Львов, М. П. Воюшкіна, Т. Г. Рамзаєва.

Наш невеликий досвід свідчить, що деякі молоді вчителі не володіють належним чином теоретичними основами аналізу твору. Повноцінний аналіз тексту часто підмінюється переказом, вибіркоким читанням окремих епізодів, переглядом кінофільмів тощо. Також типовим недоліком аналізу літературного твору в сучасній школі є те, що майбутні вчителі початкових класів намагаються відокремити одне від одного зміст і форму – основоположні літературознавчі категорії, які, акумулюючи в собі



внутрішню сутність і зовнішній бік твору, дають змогу всебічно пізнати художнє явище [5, 11]. Наприклад, студент-практикант може ставити запитання, які стосуються змісту твору, не розглядаючи при цьому способів його втілення; дійові особи обговорюються й оцінюються так, ніби це реальні люди, а не герої літературного твору, при цьому позиція автора, його оцінка зображуваних подій не беруться до уваги. На жаль, такі види роботи не ведуть до роздумів над текстом, до усвідомлення ролі того чи іншого художнього засобу в структурі цілого, а отже, не забезпечують повноцінного сприйняття твору і, відповідно, бажаного рівня літературного розвитку учнів.

Означені спостереження спонукають до того, щоб звернути особливу увагу на проблему формування вмінь у майбутніх учителів початкової школи аналізувати художні твори на уроках читання.

Аналіз означеної проблеми дав змогу зробити висновки, що серед завдань таких предметів, як „Методика викладання української мови в початкових класах”, „Методика викладання російської мови в початкових класах”, „Дитяча література з основами літературознавства”, „Виразне читання” можна назвати формування в майбутніх учителів початкових класів умінь аналізу художніх творів літератури. Опановуючи названі курси, майбутні вчителі засвоюють літературознавчі поняття, ознайомлюються з особливостями аналізу літературних жанрів, які прийнято в початковій школі, а також самостійно розробляють фрагменти аналізу літературних творів на уроках читання. Водночас теоретичні знання мають бути обов’язково підкріплені практикою, тому ми спрямували нашу увагу на роботу з майбутніми студентами-практикантами 3 курсу ННІ педагогіки.

Майбутні вчителі мають зрозуміти, що художній твір – це складне ціле, в якому всі його компоненти (ідейно-тематична основа, композиція, сюжет, художні засоби) взаємопов’язані між собою. Тому практична робота над текстом художнього твору має бути спрямована на з’ясування його теми та ідеї, сюжету і композиції, образів і засобів художньої виразності. На таких важливих питаннях ми зосередили нашу увагу під час експериментальної роботи з майбутніми практикантами.

У практичній роботі над художнім твором студенти мають дотримуватись трьох основних етапів: первинний синтез, аналіз, вторинний синтез [4, 276 – 281].

Перший етап – первинний синтез – присвячений знайомству учнів із конкретним змістом твору, його сюжетною лінією на основі цілісного сприйняття тексту та з’ясування емоційного впливу твору на дитину. Тут важливе значення має правильна підготовка до сприйняття та відповідна подача тексту вчителем – виразність та емоційність читання.

Другий етап – аналіз – вимагає від учителя правильного добору методичних шляхів та прийомів аналізу твору, який би відповідав його специфіці, тобто ідейно-художнім особливостям, родовим і жанровим

ознакам; особливостям сприймання твору молодшими школярами і рівневі їх літературного розвитку; навчально-виховній меті конкретного уроку. Основне завдання цього етапу – це глибоке усвідомлення ідеї художнього твору, що досягається спільною пошуковою діяльністю вчителя та учнів. Розкриттю ідеї допомагає аналітична робота над усіма компонентами художнього твору: образами, композицією, художніми засобами.

Третій етап – вторинний синтез – необхідний для узагальнення істотних рис дійових осіб, зіставлення героїв, надання оцінки художнього твору як джерела пізнання навколишньої дійсності і як твору мистецтва. Вчитель може поставити такі запитання: "Що ми дізналися нового?", "Чому вчить твір?", "Як автору вдалося передати свої настрої, думки, почуття?" тощо [4, 294 – 304].

Отже, зважаючи на те, що початкова літературна освіта є тим фундаментом, на якому ґрунтується весь навчальний процес середньої й старшої школи, можна зрозуміти, яка велика відповідальність лежить на вчителях початкових класів. Саме вони виховують здатність сприймати мудрість життя, привчають учнів серйозно ставитися до літератури, розуміти її високий сенс. Глибоке усвідомлення своєї відповідальності за долю підростаючого покоління, безперечно, надасть поштовх для подальших творчих пошуків майбутніх учителів початкових класів, зокрема й щодо оволодіння ними вміннями аналізувати художні твори на уроках читання.

#### **Список використаних джерел**

1. Гудзик І. П. Робота над змістом твору / Гудзик І. П. // Початкова школа. – 1993. – № 11. – С. 16 – 19.
2. Державний стандарт початкової загальної освіти // Початкова школа. – 2006. – № 2. – С. 2 – 31.
3. Пультер С.О. Аналіз художнього твору [Електронний ресурс] / Пультер С.О., Лісовський А.М., Савченко М.М. – Режим доступу: [http://www.zippo.net.ua/index.php?page\\_id=256](http://www.zippo.net.ua/index.php?page_id=256).
4. Савченко О. Я. Методика читання у початкових класах: посіб. для вчителів / Савченко О. Я. – К.: Освіта, 2007. – 334 с.
5. Фенцик О. Повноцінне сприйняття молодшими школярами художніх творів на уроках літературного читання / Фенцик О. // Початкова школа. – 2011. – № 11. – С. 9 – 14.

*Анна Пащенко,  
аспірант Житомирського державного університету ім. І. Франка.  
Науковий керівник: докт. пед. наук,  
професор С.С. Вітвицька.*

### **Культурологічна освіта учнів професійно-технічних закладів освіти**

Сучасному суспільству потрібна людина високої культури, здатна до життєдіяльності в умовах міжнародної інтеграції. Культурологічна освіта має бути спрямована на майбутнє, де відбуватимуться досить глибокі процеси з формування якісно нових матеріальних і духовних цінностей. В умовах сучасної глобалізації питання культурологічної освіти набуває особливої актуальності. Учені впевнені, що сьогодні ми, як ніколи, залежимо від культури, від рівня її розвитку, від доступності високої культури для молоді, від ступеня залучення культури до освітньо-виховного процесу.

Провідні вчені розробляють до визначення цієї проблеми такі підходи: філософський (В. Межуєв); природничо-науковий (О. Орлова); історичний (Г. Драч, А. Флієр); соціологічний (Б. Єрасов); гуманітарний (В. Розін). Виникає питання: яка “культурологія” повинна бути репрезентована у навчальних курсах професійно-технічних училищ.

Метою цієї статті є визначення сутності понять „культурологія” та культурологічна освіта в професійно-технічних училищах.

У зв'язку з тим, що наш світ став полікультурним, взаємозалежним, зростає відповідальність освіти за підготовку людини, здатної вижити в нових умовах. У якості такого суб'єкта соціально-історичного та культурно-відтворюючого процесу виступає гармонійна, моральна, духовно розвинена людина, що вибирає здоровий спосіб життя і вміє не тільки стати частиною навколишнього світу, але й активно діяти в ньому, бути стратегом своєї життєдіяльності. Ось чому організація роботи навчального закладу з урахуванням культурологічного підходу розглядається сьогодні як надзвичайно актуальна.

Одні відстоюють необхідність синтезу культурологічних предметів та знань на основі одного визначеного підходу, інші – виступають за поєднання в культурології різних підходів, треті – вважають за можливе і навіть необхідне вибудувати курс як сукупність культурологічних практик – засобів розвитку ціннісної особистісної суб'єктивності.

На думку одного з провідних російських учених-культурологів В.Розіна, мета культурологічної освіти в сучасному світі полягає у формуванні в підростаючих поколіннях „культурологічного співчуття”, „мудрого ставлення до культурологічного розмаїття” [7, 7], вмінні орієнтуватися в розмаїтті творів, жанрів художньої культури, виокремлюючи з них те, що є дійсно цінним і значущим для життя в полікультурному світі.

Польський дослідник Б.Барц визначає такі основні цілі культурологічної освіти в умовах міжкультурної інтеграції: навчити учнів поважати представників інших культур і їхній спосіб життя; толерантно ставитися до поведінки і дій представників інших культур; формувати повагу до етнічних меншин; знайомити із філософськими концепціями різних шкіл, напрямів і течій Сходу і Заходу; допомогти учням сприйняти елементи інших культур для власної системи мислення й мотивації [3, 42].

Опрацьовуючи досвід європейських країн та США, можна прийти до висновку, що метою культурологічної освіти вважається етичний розвиток особистості та формування “міжкультурної компетентності”, яка трактується як позитивне ставлення до розмаїття культур, мов, звичаїв, поглядів у всіх галузях життя. Українські науковці (А.Бичко, Л.Ващенко, Л.Левчук, О.Комаровська, Л.Масол, М.Миропольська, С.Ничкало, О.Онищенко, О.Щолокова та ін.) в основі культурологічної освіти в загальноосвітній школі вбачають художньо-естетичну складову.

Основним контингентом професійно-технічних закладів освіти є юнаки та дівчата підліткового віку. Саме цей період є досить важливим та актуальним для формування культурної особистості в умовах сучасної глобалізації.

Аналіз робочих навчальних планів професійно-технічних училищ сервісу і дизайну, розроблених на основі типової базисної структури навчальних планів підготовки кваліфікованих робітників у професійно-технічних навчальних закладах, затверджених наказом Міністерства освіти і науки України від 13.10.2010 року №947, показав, що вони включають такі предмети гуманітарного циклу, як: українська мова, українська література, англійська мова, світова література, історія України, всесвітня історія, англійська мова за професійним спрямуванням, правознавство, економіка, людина і світ, художня культура. Навчальні плани розробляються відповідно до програми для загальноосвітніх навчальних закладів 10—11 класи (рівень стандарту), затвердженої Міністерством освіти і науки України, наказом МОН від 28.10.2010 №1021. Програми зорієнтовані на підвищення загальної освіченості молодого громадянина України, сприяння всебічного розвитку, духовного збагачення, активного становлення і самореалізацію, виховання самосвідомого громадянина України, формування і утвердження гуманістичного світогляду особистості, національних і загальнолюдських цінностей, розширення культурно-пізнавальних інтересів учнів, розвиток творчих інтересів учнів. Але недостатньо звертається увага на розвиток уміння учнів жити в полікультурному світі, шанобливе ставлення культур інших народів та культурологічної освіти в цілому.

У зв'язку з цим ми розробили модель громадянина України.

На нашу думку, основні характеристики цієї моделі відображають: культурний кругозір та широта мислення; уміння жити у полікультурному середовищі; шанобливе ставлення не лише до своєї культури, а й до культур інших країн; почуття глибокого патріотизму; високий рівень фізичного та морального розвитку.

Подібна модель, будучи інтегративною та багатовимірною, тим не менш, має охоплювати найбільш важливі, базові характеристики суб'єкта, задаючи при цьому систему координат для того, щоб відстежувати, які якості майбутнього громадянина необхідно формувати в процесі національного навчання і виховання у професійно-технічних училищах сервісу і дизайну.

Таким чином, ми бачимо, що метою виховання учнів професійно-технічних училищ сервісу і дизайну є формування особистості, здатної прожити та примножити культурне надбання в загальному контексті світової культури на основі глибоких знань етнонаціональних та культурно-історичних традицій, укорінених у народному середовищі.

#### **Список використаних джерел**

1. Гайдамака О. Інтегративна мистецька освіта — крок у майбутнє / О.Гайдамака // Мистецтво та освіта. — 2006. — № 4. — С. 2-4.
2. Гаміна Т.С. Естетичні цінності творів мистецтва / Т.С.Гаміна, Н.С.Савченко // Наукові записки. — Кіровоград: РВЦ КДПУ ім.В.Винниченка, 1999. — Вип. 17. — С. 60-70. — (Серія „Педагогічні науки”).
3. Гофрон А. Різні погляди на Європу і проектування освітніх концепцій / А.Гофрон // Вища освіта України. — 2005. — № 1. — С. 37-45.
4. Жидков В. Искусство и социокультурная стратификация общества / [Электронный ресурс] / В.Жидков, К.Соколов. — Режим доступа: <http://www.narcom.ru>.
5. Масол Л. Концепція художньо-естетичного виховання учнів у загальноосвітніх навчальних закладах / Л.Масол // Інформаційний збірник МОНУ. — 2004. — № 10.
6. Масол Л. Концепція загальної мистецької освіти / Л.Масол // Мистецтво та освіта. — 2004. — № 1. — С. 2-5.
7. Розин В.М. Формирование, современные проблемы и методологический идеал культурологи / В.М.Розин // Культура в современном мире: опыт, проблемы, решения: научно-информационный сборник. — М.: РГБ, 2000. — Вып. 5. — С. 3-25.
8. Шибутани Т. Социальная психология / Т.Шибутани. — Ростов-на-Дону: Феникс, 1999. — 539 с.

### РОЗДІЛ 3. ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ ТА СОЦІАЛЬНІ АСПЕКТИ ВИХОВАННЯ ШКОЛЯРІВ

*Олена Євпак,  
магістрант фізико – математичного факультету.  
Науковий керівник: канд. пед. наук,  
доцент В. М. Єремєєва.*

#### **Індивідуальний підхід у навчанні обдарованих дітей**

Проблема обдарованості актуальна протягом кількох сторіч, але й до сьогодні залишається відкритою, оскільки цей потенціал є найціннішим ресурсом духовного поступу й матеріального розвитку людства, який слід вчасно виявити і розумно використати. У зв'язку з цим пошуки можливостей ідентифікації обдарованості та виділення шляхів реалізації індивідуального підходу в роботі з обдарованими дітьми вимагає аналізу концептуальних підходів до цього питання, що є метою даної статті.

Аналіз психолого-педагогічної літератури свідчить, що дослідженню проблеми обдарованості надається належна увага, зокрема таким її аспектам, як виділення сфер та видів обдарованості (Г. Бурменська, С. Гончаренко); питання виявлення і розвитку обдарованості учнів (О. Кульчицька, В. Крутецький та ін.). На початку 90-х років розроблено програму “Творча обдарованість”, яка була затверджена колегією Президії АН та Міністерством освіти України.

Вчителі у своїй професійній діяльності часто зустрічаються з обдарованими дітьми, які, порівняно зі своїми однолітками, краще вміють розкривати відношення між явищами, їх сутність, індуктивно та дедуктивно мислити, маніпулювати логічними операціями, систематизувати, класифікувати отриману інформацію.

Отже, обдарованим дітям властиві: інтерес до розумової діяльності; наукова компетентність; пошук причин фізичних явищ, які спостерігаються; прагнення відкривати та досліджувати нове; різнобічні інтереси та потреба в різнобічній інформації; ґрунтовні знання з різних дисциплін; добра пам'ять, багата фантазія, уява, винахідливість; схильність до ігор, які вимагають сконцентрованої уваги, та тих, які мають складні правила; високий рівень володіння мовою; терплячість у навчанні, захопленнях; готовність взяти участь у додаткових заходах, які підвищують інтерес до навчання (конкурси, олімпіади); глибокий інтерес до наукової літератури; політичні та світоглядні інтереси; проведення експериментів у домашніх умовах; почуття гумору; підвищене почуття відповідальності [3, 3-4].

Обдаровані діти – не просто абстрактні носії талантів, це передусім живі люди, саме тому за їх здібностями необхідно бачити перш за все людину з її достоїнствами та недоліками. Особистісний розвиток

талановитих дітей, розвиток їх здібностей здатний забезпечити індивідуальний підхід, оскільки спокійне і конструктивне ставлення до таланту дасть можливість відчувати себе повноцінною людиною, а не “білою вороною” [1].

Класно-урочна система потребує удосконалення навчального процесу індивідуалізацією завдань і організації навчання залежно від можливостей учнів. На цьому наголошував ще Я. А. Коменський, який писав, що без індивідуального підходу “залізо іржавіє, не знаходячи застосування, стояча вода на холоді замерзає, а розум людини – чахне” [1, 5]. Таким чином, навчально-виховний процес, який враховує типові індивідуальні особливості учнів, називають *індивідуальним*, а основним принципом такого навчання стає *індивідуальний підхід* [1, 2].

Індивідуальний підхід до навчання учнів потребує ґрунтовної підготовки педагога, сформованості групи спеціальних умінь (гностичні, конструктивні, проєктувальні, комунікативні, організаційні). Позитивним у індивідуальному навчанні є таке:

а) він надає можливостей ставити перед учнями різнорівневі навчальні завдання, що передбачають творчий пошук;

б) створюються передумови для використання комплексу розумових дій;

в) розв'язання навчальних завдань у процесі спілкування, що сприяє вихованню колективізму, формуванню комунікативних якостей, поділу праці між членами групи;

г) здійснення опосередкованого керівництва навчальним процесом.

Одним із важливих напрямів навчально-виховної діяльності в загальноосвітній школі є робота з учнями, які мають особливі здібності. Тому вчителю треба знати типи індивідуальної обдарованості, особливості їх проявів та подальшого використання у професійній діяльності. До них відносяться: а) *раціонально-мисленнєвий* – необхідний ученим, політикам, економістам; б) *образно-художній* – дизайнерам, конструкторам, іміджмейкерам, художникам, письменникам; в) *раціонально-образний* – історикам, філософам, учителям; г) *емоційно-почуттєвий* – режисерам, літераторам [4, 25].

Особливої уваги щодо продуктивного розвитку зазначених типів обдарованості учнів потребує вирішення питання про повне задоволення запитів дітей у поглибленому вивченні предметів на основі широкого ознайомлення їх із можливостями сучасних наук. Такий підхід надає можливості задля створення умов у задоволенні різнобічних пізнавальних інтересів і, водночас, розвиває здібності, що виявляються у певній галузі діяльності. Перспективним також є забезпечення можливостей для широкого вияву елементів творчості в навчальній і позашкільній роботі; залучення обдарованих учнів до надання допомоги своїм однокласникам у

навчанні, що сприяє розвитку їх навчальних можливостей, запобігає розвитку в них переоцінки своїх можливостей та лінощів через систематичну недонавантаженість [2].

Факультативи, групові та індивідуальні заняття на уроках і в позаурочний час є ефективними формами роботи з цією категорією учнів. Зміст навчальної інформації для них має доповнюватися науковими відомостями, які вони можуть отримати в процесі виконання додаткових завдань за той самий час, що й інші учні, але за рахунок прискореного темпу обробки навчальної інформації. У методах навчання цих учнів мають переважати самостійна робота, частково-науковий і дослідницький шлях засвоєння знань, умінь та навичок. Контроль за їх навчанням спрямовується на поглиблене вивчення навчального матеріалу, його систематизацію, класифікацію, перенесення знань у нові ситуації, розвиток творчих елементів у їх пізнавальній діяльності. Домашнє завдання для таких учнів повинні бути творчими [4].

Названі вимоги до організації навчальних занять мають доповнюватися системою позакласної та позашкільної роботи (виконання учнем позанавчальних завдань, відвідування занять гуртка або участь у масових тематичних заходах: вечорах, оглядах, конкурсах художньої, технічної та інших видів творчості тощо). Індивідуальні форми позакласної роботи передбачають виконання школярами різноманітних творчих завдань, участь в олімпіадах, конкурсах. Важливим завданням учителя є також керування позакласним читанням учнів, оскільки його спрямованість впливає на їх подальший розвиток. Учителі мають налагоджувати контакти з позашкільними установами, де займаються їх вихованці, контролювати та стимулювати їх успіхи [5, 15-16].

Таким чином, одним із важливих напрямів діяльності вчителя в загальноосвітній школі є його робота з обдарованими учнями. Індивідуальний підхід є ефективним, унікальним та важливим у навчально-виховному процесі під час взаємодії вчителя та обдарованої дитини.

#### **Список використаних джерел**

1. Бударный А. А. Индивидуальный подход в обучении / А. А. Бударный // Советская педагогика. – 1965. – № 7. – С. 1 – 7.
2. Галузинский В.М. Индивидуальный подход в воспитании учащихся / В. М. Галузинский . – К. : Радянська школа, 1982. – 150 с.
3. Дмитрієва С. М. Психолого – педагогічні аспекти індивідуалізації та диференціації навчально-виховного процесу / С. М. Дмитрієва // Педагогічна Житомирщина. – № 3. – 2009. – С. 3 – 4.
4. Кирсанов А. А. Индивидуализация учебной деятельности как педагогическая проблема / А. А. Кирсанов . – М.: Педагогіка, 1982. – 222 с.
5. Шемуда М. Г. Професійна підготовка вчителя до роботи з обдарованими дітьми / М. Г. Шемуда // Завуч.– 2008. – № 8. – С. 15 – 16.



*Тетяна Дворницька,  
магістрант ННІ педагогіки.  
Науковий керівник: докт. пед. наук,  
професор М.В. Левківський.*

### **Використання арт-педагогіки в освітній сфері**

Сучасний соціокультурний простір України характеризується втратою національних культурних традицій, зміною загальносуспільних духовних орієнтирів, деформацією цінностей сімейного виховання, засиллям псевдокультурних, агресивних та антигуманних тенденцій у засобах масової інформації. Це все значною мірою утруднює процес виховання старших дошкільників, оскільки засвоєння базових ціннісних орієнтацій відбувається в умовах постійного вибору між тим, що декларується в сім'ї, пропагується соціальними інститутами (дитячий садок, школа) та транслюється засобами масової інформації. Наявність ціннісних суперечностей у найближчому соціальному оточенні дитини призводить до зниження моральних критеріїв у її свідомості та поведінці, зростання тривожності, внутрішньої напруги, виникнення стресових та дезадаптивних станів.

В умовах соціокультурної кризи питання гуманізації освітнього простору набувають першочергового значення. Завданням педагогів має стати організація навчально-виховної взаємодії вихователя та вихованців, орієнтованої на особистість як найвищу цінність сьогодення.

Художньо-творча діяльність – це делікатна можливість спостерігати за дитиною в процесі спонтанної творчості, наблизитися до розуміння її інтересів, цінностей, відчутти її неповторність та унікальність. Тут виховний, розвивальний, діагностичний і корекційний процеси протікають водночас завдяки захоплюючій спонтанній діяльності, в результаті якої налагоджуються емоційні, довірливі комунікативні контакти між дорослим та дитиною, пізнаються закони ефективної соціальної взаємодії.

Забезпечуючи динамічну систему взаємодії між дитиною, продуктом її образотворчої діяльності і дорослим (психологом, педагогом, вихователем) та маючи міждисциплінарний характер, арт-терапія здатна не лише здійснити терапевтичний чи корекційний вплив на психічний та фізичний стан дитини, а й реалізувати основні функції освіти: виховну, розвивальну, діагностичну, корекційну, соціалізуючу, психогігієнічну тощо. Таким чином, на перетині століть науковці констатують формування нового, педагогічного напрямку арт-терапії – арт-педагогіки – що може стати інноваційною, здоров'язберігаючою технологією особистісно орієнтованого навчання та виховання.

Арт-педагогіка передбачає передусім роботу із здоровою особистістю шляхом організації живого конструктивного союзу дитини/дітей та

дорослого у культуротворчому мистецькому просторі з метою реалізації наступних освітніх завдань:

- розвиток емоційно-вольової сфери дітей;
- розвиток креативності як здатності до творчості та потреби до творчого самовираження;
- психогігієна (турбота про емоційний та психічний стан школяра – зниження внутрішньої тривожності та агресії, оволодіння навичками емоційної саморегуляції засобами художньо-творчої діяльності тощо);
- формування позитивної „Я-концепції” дошкільника на основі самопізнання та самоприйняття;
- забезпечення соціокультурної адаптації школярів (оволодіння поведінковими моделями у відповідності до соціально прийнятних морально-етичних норм, формування комунікативної культури та розвиток емпатійних умінь дошкільників);
- гармонізація особистісного розвитку учнів у контексті тріади „природа – я – соціум”.

Спробуймо охарактеризувати організацію арт-педагогічної роботи умовах навчального закладу. Будь-які тренінгові заняття (психотерапевтичного характеру) психологи радять проводити в групі до 15 чоловік. Це є доцільним, якщо такі заняття проводитиме практичний психолог чи соціальний педагог із групою учнів. Якщо ж заняття з елементами арт-терапії та арт-педагогіки проводитиме вихователь з метою більш глибокого вивчення внутрішнього світу своїх вихованців та формування міцного, дружнього дитячого колективу в результаті спільної художньо-творчої діяльності, то цінність арт-педагогічної роботи полягатиме саме у такій діяльності [5].

В умовах стандартної класної кімнати з метою організації своєрідного арт-терапевтичного простору увагу варто зосередити на організації двох робочих зон. Перша зона, на думку Л.Лебедевої, включатиме особисті робочі місця школярів (парту і стілець) для індивідуальної творчості, а друга – вільну від меблів частину класу, в якій легко можна було б пересуватися, рухатися чи навіть танцювати. Професійні арт-терапевти радять мати і "спецодяг" (фартух та наруківники) для занять із використанням фарб, щоб знизити тривожність дітей, у зв'язку з можливістю забруднитися [3].

Необхідними матеріалами для організації та проведення заняття є:

- олівці, фломастери, кольорова крейда, пастель, сангіна, художнє вугілля, акварель, гуаш;
- пензлі різних розмірів, палітра, баночки з водою, губка (для зафарбовування великих площ);
- папір різного формату, кольору та відтінку, щільності та текстури;

- картон, фольга, клей, скотч, ножиці, нитки, мотузки, клаптики тканини;

- серветки, ганчірки та скатертини тощо.

У роботі над колажами можуть знадобитися старі журнали, рекламні буклети, репродукції чи фотографії. На деяких заняттях можна використовувати пластилін (використання глини та спеціального тіста навряд чи буде зручним), пісок з мініатюрними фігурками, різноманітні природні матеріали для створення об'ємних композицій.

Враховуючи, що метою заняття є досягнення певного терапевтичного ефекту, вчителям, на думку фахівців, варто відмовитися від багатьох традиційних прийомів роботи, що зазвичай використовуються на уроках:

- недопустимі команди, накази, вимоги та примуси;

- дитина сама може вибирати для себе ті види та зміст роботи, зображувальні матеріали та власний темп, які їй підходять;

- вихованець може відмовитися від виконання деяких завдань, вербалізації своїх почуттів та переживань, колективного обговорення тощо (способи включення дітей у роботу багато в чому залежать від педагогічного такту та майстерності вчителя);

- дитина може лише спостерігати за роботою товариша або займатися чим-небудь за бажанням, якщо це не суперечить соціальним та груповим нормам;

- заборонена оцінка суджень, критика та покарання [3].

У структурі кожного арт-терапевтичного заняття повинні чітко прослідковуватися дві складові частини. Перша – невербальна, творча, неструктурована, де основним видом діяльності є сам процес творчості. Друга частина – вербальна інтерпретація створених зображень, асоціацій, емоцій та почуттів, що виникали в процесі роботи. Таким чином, структура арт-терапевтичного заняття повинна складатися з наступних етапів:

1. Налаштування на роботу ("розігрів").

2. Активізація різних чуттєвих сфер (зорової, слухової, смакової, нюхової, тактильної, кінестетичної) та актуалізація візуальних, аудіальних і кінестетичних образів (як варіант – застосування елементів медитації у поєднанні із музичним супроводом).

3. Індивідуальна творча робота.

4. Етап вербалізації.

5. Заключний етап – рефлексивний аналіз [1].

Підсумуємо, що, на відміну від занять образотворчим мистецтвом (спеціально організованої діяльності з навчання малюванню чи рукоділлю), використання арт-педагогічних методик мають спонтанний характер, а наявність художніх талантів чи спеціальної підготовки не відіграє значущої ролі. Під час проведення таких занять важливим є творчий акт, як такий, та

особливості внутрішнього світу творця, що виявляються у результаті втілення цього акту.

Таким чином, арт-педагогіка виходить за межі традиційної мистецької освіти і спрямована на формування позитивної „Я-концепції” та системи ціннісних орієнтацій школярів. Та все більшої актуальності набуває питання підготовки майбутніх учителів, практичних психологів та соціальних педагогів до реалізації психокорекційного, психотерапевтичного, розвивального та виховного потенціалу арт-педагогіки як інноваційної, здоров’язберігаючої технології особистісно орієнтованого навчання та виховання, що здатна забезпечити гармонійне формування особистості дитини через художньо-творче самовираження, самопізнання та самореалізацію.

#### **Список використаних джерел**

1. Вознесенська О. Особливості арт-терапії як методу / Вознесенська О. // Психолог. – 2005. – № 39. – С. 5 – 8.
2. Вчимося бачити прекрасне (Методичні рекомендації по ознайомленню дітей молодшого шкільного та старшого дошкільного віку з творами образотворчого мистецтва). – К.: Навчальні посібники, 1996. – С. 24-74.
3. Лебедева Л.Д. Арт-терапия в педагогике / Лебедева Л.Д. // Педагогика. – 2000. – № 9. – С. 27 –34.
4. Петрушин В.И. Музыкальная психология / Петрушин В.И. – М.: ВЛАДОС, 1997. – 384 с.
5. Петрушин В.И. Групповая психотерапия / Петрушин В.И. – СПб.: Питер, 2000. – 384 с.

*Людмила Дембіцька,  
магістрант фізико – математичного факультету.  
Науковий керівник: канд. пед. наук,  
старш. викл. О. А.Чемерис.*

#### **Методика колективних творчих справ**

На сучасному етапі розвитку освіти в Україні існує потреба у пошуку та впровадженні нових освітніх технологій, адже швидший розвиток науки, зростання обсягу нової інформації потребують від школи підготовки самостійних, активних людей із високим творчим потенціалом, які б уміли грамотно відтворювати інформацію та критично мислити. Отже, основне завдання сучасного педагога – залучити учнів до активної роботи.

У системі морально-духовного розвитку особистості велике значення має методика колективних творчих справ (КТС), яка спрямована на виховання патріота, становлення особистості, що здатна примножувати кращі надбання національної та світової культури, прагне до саморозвитку й

самовдосконалення. Дослідження умов виникнення та розповсюдження методики КТС є метою статті.

Уже в 20-х-30-х роках минулого століття з'явилося багато публікацій, у яких автори доводили педагогічну доцільність колективного виховання і розвивали його методику. На основі використання напрацювань західноєвропейських учених (Д.Гарсія, С.Френе, Ч.Купісевича) та досвіду вітчизняних педагогів (В. Дяченка, А. Макаренка, В. Сухомлинського) пізніше робилися спільні творчі пошуки вирішення поставлених завдань, однак „сліпе” наслідування зарубіжного досвіду, недооцінювання ролі колективу не дало очікуваних результатів.

Так уже 1964 року поширення технології пішло на спад, бо розроблена в той час структура учнівського самоврядування не відповідала офіційній структурі шкільних організацій. З 1986 року почався період відродження технології колективного творчого виховання, яка все ширше входила в життя школи. Цьому сприяла активна її пропаганда на сторінках „Учительской газеты” та журналу „Воспитание школьников”.

Якщо говорити про сучасність, то наукові підходи до розробки технологій виховання гуманної особистості були описані в дослідженнях, наприклад, С. Гончаренка, О. Кононко, О. Столяренко, Ю. Стежка, І. Шевчука та інших.

Сутність технології колективного творчого виховання – формування особистості в процесі роботи на користь людей, де все будується на засадах самодіяльності, самоуправління, самостійності, моральності та соціальної творчості. Тому досягнення мети ґрунтується на таких принципах:

- діалог усіх виникаючих точок зору;
- повага до самостійності дитини, її унікальної позиції в світі;
- соціальна спрямованість діяльності;
- педагогіка співробітництва, співтворчості суб'єктів виховання;
- використання феномену групового впливу на індивідуальні здібності особистості;
- створення вільних груп, у яких дитина відчуває себе розкуто;
- використання методик колективної роботи;
- створення умов для прояву та формування основних рис творчої діяльності.

Отже, у методиці КТС чітко окреслюються три складові: людяність, діяльність, творчість, які реалізуються у процесі спільної діяльності.

Колективні творчі справи розрізняються за напрямками виховання: трудові, пізнавальні, спортивно-оздоровчі, громадські, художньо-естетичні тощо. Зміст кожної з них складається з 6 взаємопов'язаних етапів, кожен з яких має свою специфіку, яка відображується у меті, принципах, методах та

формах роботи, але основним залишається – включення всіх у спільну діяльність.

У центрі уваги КТС трудового характеру – засвоєння трудової культури і ставлення до праці, приватної та державної власності, матеріальних цінностей народу, родини. Завдання педагога – виробити погляди на працю як основне джерело радісного життя, виховувати прагнення працювати творчо. Участь дітей у пізнавальних КТС сприяє розвитку наполегливості, спостережливості, прагнення проникнути в таємниці людського буття.

КТС художньо-естетичного характеру сприяють розвитку духовності, збагачують внутрішній світ людини. Презентація творчості поетів-початківців, художників є першою сходинкою до бажання випробувати себе у творчій діяльності, дарувати насолоду людям.

У центрі уваги КТС спортивно-оздоровчого характеру – розвиток громадянського ставлення до свого здоров'я, формування відповідального і дисциплінованого громадянина, наділеного умінням протистояти соціальному злу – курінню, алкоголізму, наркоманії.

Суспільно корисні КТС спрямовані на формування ціннісного ставлення до своєї держави і народу, його культури, до праці, природи тощо. Важливими заходами у виховній роботі є усі загальношкільні та державні свята: і День знань, День збройних сил України, Свято перемоги. Традиційними стала робота в МАН, захист проектів про космос, турнір знавців.

Важливе значення мають організаторські КТС, без яких не можна спланувати і провести жодну КТС. Існують різні варіанти засідань вищого органу самоврядування, на яких обговорюються найважливіші питання життя колективу.

Практика показує, що недоліки трапляються тоді, коли не проведена належна організаторська робота, відтак, виховний захід необхідно організувати таким чином, щоб члени колективу розуміли – зусилля кожного члена потрібні для всіх. Отже, основними перевагами КТС є:

- сприяння позитивному ставленню до навчання;
- надання змоги реалізувати природне прагнення кожної людини до спілкування;
- досягнення високої активності всіх учасників;
- можливість кожному учню використати свої знання;
- створення передумов для аналізу особистісного досвіду кожного члена навчальної групи;
- формування комплексу позитивних якостей особистості;
- швидка адаптація в нестандартних ситуаціях;

- готовність брати на себе відповідальність, правильно розподіляти й організовувати роботу.

Колективна творча справа, збагачуючи колектив і особистість соціально цінним досвідом, дозволяє кожному проявити і вдосконалити кращі людські задатки і здібності. Зрозуміло, що з переходом колективу на вищий рівень розвитку, виховна справа планується і здійснюється всіма учасниками колективу, які ведуть спільний пошук найкращих шляхів вирішення спільного завдання. Наш час потребує реальної участі школярів у навколишньому житті, тому потрібно не відводити дітей від складних проблем, а разом з ними шукати шляхи їх вирішення. Іти вперед потрібно під таким девізом: “Наша мета – щастя людей!”.

#### **Список використаних джерел**

- 1.Вишневецький О. І. Гуманізація шкільного життя / Вишневецький О. І. // Рад. школа. – 1990. – №1. – С. 23-27.
- 2.Волинець А. Г. Сучасні педагогічні інновації і школа майбутнього / Волинець А. Г. // Рідна школа. – 1993. – №8. – С 12-15.
- 3.Воробьев Г. Г. Школа будущего начинается сегодня / Воробьев Г. Г. – М., 1991. –С. 22-24.
- 4.Голубев Н. К. Введение в диагностику воспитания / Голубев Н. К., Битинас Б. П. – М., 1989. – С.8-13.
- 5.Національна програма виховання дітей та учнівської молоді в Україні. – Чернівці: Видавничий дім "Букрек", 2005. – С. 56.

*Наталія Єфімчук,  
магістрант ННІ педагогіки  
Науковий керівник: канд. пед. наук,  
доцент В.А. Ковальчук.*

#### **Формування творчого освітньо-виховного середовища в початковій школі**

Проблема створення творчого освітньо-виховного середовища в закладах освіти є відносно новою для української педагогічної науки. У науковій літературі сучасних досліджень висвітлені теоретичні концепції, класифікації та дефініції поняття „середовище” (К. Ясперс, В. Ясвін, С. Сергєєв тощо). Набув поширення термін „освітнє середовище” (Є. Бондаревська, А. Лукіна, В. Веснін, І. Левицька, Л. Кепачевська, І. Улановська), робляться спроби класифікувати освітні середовища. Категорію „освітньо-виховне середовище” вивчали Л. Буєва, Ю. Мануйлов, Л. Новикова, Н. Селиванова, В. Петрівський, І. Якиманська, В. Ясвін та інші; „творче освітнє середовище” – В. Ясвін. Аналіз робіт вищезгаданих авторів свідчить, що всі вони містять багатий теоретичний та емпіричний матеріал,

який складає фундамент джерельної бази дослідження. Разом з тим, різновид підходів до проблеми формування творчого освітньо-виховного середовища свідчить про те, що, з одного боку, цей феномен має широке практичне використання, з іншого – це складне педагогічне явище, що вимагає додаткового дослідження.

Проблема створення творчого освітньо-виховного середовища навчальних закладів викликана рядом причин: недостатнім рівнем духовної, моральної, правової та інформаційної культури в суспільстві, низьким рівнем особистої компетентності, що веде особистість до внутрішнього спустошення, з роками – до депресії і втрати сенсу життя.

Як зазначає І.Д.Бех, основними потребами дитини в початкових класах є необхідність: у спілкуванні з людьми, в емоційному контакті, визнанні, оцінці своїх дій та вчинків, виявленні власних позицій у ставленні до інших, світу, в дружбі, товарищескості, повазі до особистості, самоповазі, набутті нових знань та вмінь для пізнання довкілля [1, 80]. Для неї сім'я займає важливу роль у формуванні моральних основ особистості, світогляду, громадянської свідомості й самосвідомості, вихованні поваги до батьків, родини, старших, близьких людей, суспільства. Змінити в позитивному напрямку або надолужити упущене, формувати внутрішню культуру – основна місія школи, в якій є творче освітньо-виховне середовище, посередник між реальністю і дійсністю, і яке розвиває креативність, тобто поведінку, спрямовану на опанування соціальними предметними технологіями допомоги іншим.

На нашу думку, створення творчого освітньо-виховного середовища сприятиме попередженню девіантної поведінки, подоланню підліткової зухвалості, зайвої самовпевненості, підвищенню успішності навчання як мотиваційної діяльності, що мало особистісний смисл для учня, зменшення кількості негативних ситуативно-особистісних реакцій, таких, як: відсутність бажання контактів з навколишніми людьми; проявів позиції пасивності – демонстративна грубість або внутрішня образа, і, навпаки, – збільшенню проявів компенсації – прагненням учня приховати свою слабкість або нездатність у певній сфері діяльності, яка йому відразу не піддалася, через спрямованість на реалізацію „само” – самоосвіту, самооцінку, самоідентифікацію тощо, тобто перебудову своїх особистісних якостей.

Наукові дослідження сучасних педагогів констатують той факт, що творче освітньо-виховне середовище виконує соціально-терапевтичні функції [2, 313]. Воно служить фундаментом школи життєвої самотворчості як закладу, що формує компетентність, інтелект, досвід, креативність і критичність мислення, відповідальність як регламентацію поведінки, через метапізнання, метамислення, метапам'ять, способи і стратегії переосмислення життєдіяльності як життєвої самотворчості. Саме тому,



перед педагогами стоїть завдання створити ефективне творче освітньо-виховне середовище в початковій школі.

На думку К.І. Приходченко, творче освітньо-виховне середовище – це таке оточення особистості, в якому гармонізується стан людини, нейтралізуються наслідки стресу, розвиваються творчі здібності, здійснюється оздоровчий вплив на весь організм, взаємовідносини із соціальним оточенням спрямовуються у конструктивне русло, полегшуються контакти з власною сутністю, з внутрішнім „я”, збільшуються можливості включення до процесу творчої імпровізації з максимально можливою самореалізацією, саморозвитком і самотворчістю, зростають виявлення цілеспрямованої творчої активності, осмислення і визначення можливостей та життєвих цілей [3, 160].

Важливим аспектом в організації творчого освітньо-виховного середовища школи є залучення учнів до соціального пізнання і громадської активності, до усвідомлення своїх громадянських чеснот, які також є невід'ємним і необхідним елементом структури сильного духовно-творчого, активного середовища. Саме в шкільному колективі й у живому спілкуванні з учителями, вихователями й однолітками у дитини з'являється можливість певним чином впорядкувати ту безмежну інформацію, яка надходить із зовнішнього середовища. У зв'язку з цим, шкільне середовище стає ціннісною базою для формування світоглядної системи особистості.

Таким чином, для вирішення цього завдання пропонуємо:

- створення програми виховання для окремого класу з урахуванням індивідуально-педагогічних можливостей класних керівників, батьків, а також результатів вивчення рівнів фізичного, психічного, творчого та духовного розвитку учнів;
- змістове наповнення програми виховання з урахуванням вікових особливостей учнів;
- реалізацію у процесі роботи особистісно орієнтованого, діяльнісного, системного, творчого та компетентнісного підходів до організації освітньо-виховного середовища в класному колективі;
- оптимальне поєднання форм організації виховної роботи: індивідуальної, групової, масової;
- створення належних умов для творчого зростання кожного вихованця (створення ситуацій успіху та підтримки), його психолого-педагогічний супровід;
- співпрацю з органами учнівського самоврядування, дитячими громадськими організаціями.

Виховання молодших школярів у процесі навчально-пізнавальної діяльності як провідної необхідно здійснювати шляхом внесення ціннісних складових у зміст навчальних предметів, відведення належного місця "спільно-взаємодіючій діяльності" як на уроках, так і в позаурочний час;

гуманізації взаємин у системах "учитель — учень", "учень — учень"; використання вчителем демократичного стилю спілкування з учнями; створення умов для творчої самореалізації кожної особистості.

Завдання учителя, який намагається максимально об'єднати учнів і тим самим долучитись до створення творчого освітньо-виховного середовища, можна охарактеризувати дієсловами: спрямовує, допомагає, спостерігає, стимулює. Творцем, все ж таки, залишається сам учень.

#### **Список використаних джерел**

1. Бех І.Д. Виховання особистості : підручн. для студ. вищ. навч. закладів / Бех І.Д. – К. : Либідь, 2008.
2. Приходченко К.І. Роль творчого освітньо-виховного середовища у формуванні компетентісно орієнтованої особистості учнів / Приходченко К.І. – Запоріжжя, 2007.
3. Приходченко К. І. Творче освітньо-виховне середовище навчального закладу : навчальний посібник / К. І. Приходченко. – Харків : „Основа” : „Тріада+”, 2007.

*Ганна Нестеренко,  
магістрант ННІ педагогіки.  
Науковий керівник: канд. пед. наук,  
доцент Н.Є.Колесник.*

#### **Вплив народного мистецтва на формування національної самосвідомості молодших школярів на уроках образотворчого мистецтва**

У кожній культурі є своя першооснова, своє джерело. Першоосновою української культури стали народна мова, усна народна творчість і народне мистецтво. Саме в українському народному мистецтві містяться національні коди формотворення і кольоробачення, воно передає самотність української культури. Народне мистецтво є світоглядною та естетичною засадою всього українського мистецтва від найдавніших часів до сучасності.

Метою цієї статті, що становить одну зі складових нашого дослідження, є розглянути вплив народного мистецтва на формування національної самосвідомості молодших школярів на уроках образотворчого мистецтва.

Українська культура, зокрема декоративне мистецтво, має славне і давнє минуле. На землях сучасної території України біля семи тисяч років тому виникла одна з найзагадковіших мистецьких землеробських цивілізацій. Ця цивілізація лишила по собі чудові зразки кераміки і пластики, які зображували тварин, моделі жител, олтарів тощо. У цей же час виникли міфи, які згодом стали основою українських звичаїв, вірувань, обрядів, традицій,

казок і пісень. Міфи також були поясненням української орнаментики в декоративному мистецтві. В той час людина сприймала світ цілісно і свої враження передавала за допомогою символічних зображень. Давнє піктографічне письмо і зразки ритуального оздоблення залишились у геометричних орнаментах килимів, тришаровій побудові орнаменту, тканого і вишитого українського рушника, в зачаровуючій давнині орнаментів писанок. Серед цих символів ми зустрічаємо зображення Богині-Праматері, зображення Сонця, Землі, неба і зірок, образ Світового Дерева, зображення тварин і рослин, меандровий орнамент, який символізує вічний рух Життя [3, 72]. Орнамент українського декоративного мистецтва у писанці, у вишивці, у ткацтві зачаровує шанувальників мистецтва своєю самодостатністю, лаконічністю, високою естетикою форми і кольору. Через орнамент, як основу декоративного мистецтва, сучасна людина може заглянути в глибину тисячоліть, досягнути сутності національної культури [5, 84].

Орнамент є своєрідним відображенням циклічного і ритмічного руху життя навколо людини [1, 145]. Це помітили наші пращури, і це генетично передалося нам – їх нащадкам. Тому ми і починаємо ознайомлення учнів з мистецтвом через декоративність в орнаменті. Діти інтуїтивно відчують природу і закономірності декору, особливості побудови орнаментів у вишивці і писанкарстві.

Людина за час свого становлення – від народження до зрілої особистості – проходить усі етапи розвитку людства. У сучасній педагогіці вважається, що дитина у сім-вісім років переживає досвід людства міфоепічного періоду – того періоду, в якому з'явилися найстаріші міфи і казки, найдавніші світоглядні й космогонічні уявлення предків, першооснова орнаменту. У семирічній дитини формується свій погляд на світобудову, на місце у світі, уявлення про Добро і Зло, Справедливість, Милосердя і інші чесноти особистості [2, 28]. Початкова школа для дитини – це час казок, міфів, легенд. Саме в процесі навчання в початковій ланці освіти дитина здатна досягнути найглибші й найсуттєвіші риси своєї культури, здатна створити власну морально-етичну основу особистості.

Отже, якщо об'єднати вплив декоративного мистецтва України з притаманними йому естетикою, національною самобутністю з поглядами і здобутками української народної педагогіки, ми отримаємо один із найдійовіших засобів виховання дитини. Через творчість на ниві українського декоративного мистецтва, через створення образу світу засобами символу, кольору і форми дитина досягне глибинну суть української культури. Виховання через національне мистецтво, через посередництво зору, слуху, дотику, руху, дії буде впливати безпосередньо на душу дитини, сприятиме становленню цілісної особистості.

Слід зазначити, що у загальноосвітніх школах № 6, 12, 17, 23, 25 м. Житомира створено дієву систему уроків з образотворчого мистецтва та

художньої праці у молодшій ланці з використанням вищезапропонованого методу. Уже з перших уроків мистецтва учні потрапляють у мальовничий світ казок, міфів, легенд. Через них дитина формує своє ставлення до себе, до соціуму, до оточуючого світу, а практичні завдання допомагають їй виявити ставлення.

У процесі педагогічної діяльності вчителі початкових класів досліджують орнаментальні мотиви декоративного мистецтва Полісся, адже вони для неї близькі, природні й зрозумілі. Легше збагнути завдання, знайти для нього оптимальне вирішення, якщо воно ґрунтується на місцевих традиціях, має глибоке історичне коріння, знаходиться в полі зору і діяльності дитини. Писанкарство, витинанка, вишивка, розпис, елементи пластики мають широке використання в методиці вчителів початкових класів загальноосвітніх шкіл № 6, 12, 17, 23, 25 м. Житомира.

Так, працюючи з витинанкою, писанкою, розписом, учні зустрічаються з поняттям симетрії й асиметрії як в орнаменті, так і у природі, символікою і колористикою. Уже в 2-3 класах для учнів стають органічними знання таких символів, як Берегиня, Дерево життя, солярні знаки, безконечник, риба, півень, коник, олень та інші. Не менш важливими у роботі є розуміння учнями значення кольорів. Прикладами занять з молодшими школярами можуть бути уроки на теми: „Композиція „Вазон” у витинанці”, „Колективна робота „Дерево життя”, „Декоративна композиція „Чарівні птахи”, „Ой у полі калина”, „Цвіте папороть”, „Русалчин тиждень”, „Дідусь-лісовик”, „Мавка”, „Пасхальний натюрморт” та інші. Суттєвим є те, що кожному темі можна розкрити за допомогою різних технік і матеріалів виконання.

Отже, одержані учнями початкових класів знання на уроках образотворчого мистецтва є невід’ємною основою подальшого інтелектуального і духовного розвитку в середній і старшій ланці шкільної освіти, які є підґрунтям усіх базових дисциплін художньо-естетичного циклу. Знання з українського декоративного мистецтва формують почуття приналежності до українського етносу, причетності до творення історії, відчуття себе як частки цілого.

#### **Список використаних джерел**

1. Антонович Є.А. Декоративно-прикладне мистецтво / Антонович Є.А., Захарчук-Чугай Р.В., Станкевич М.Є. – Львів: Світ, 1993. – 272 с.
2. Бондарук О. Міфи народів світу / Бондарук О. – Львів: Просвіта, 1997. – С. 25-71.
3. Воропай Олекса. Звичаї нашого народу. Етнографічний нарис: у 2 томах / Воропай Олекса. – Київ: АБІТ „Оберіг”, 1991. – 590 с.
4. Гриценко В. Людина і культура: навч. посібн. для старш. кл. середн. загальноосвіт. зал. / Гриценко В. – Київ, 2000. – 140 с.
5. Луцан Н.І. Декоративно-прикладне мистецтво та основи дизайну. – Навчальний посібник / Луцан Н.І. – К.: Видавничий Дім „Слово”, 2009. – 172 с.

*Тетяна Бура,  
магістрант ННІ педагогіки.  
Науковий керівник: канд. пед. наук,  
доцент Н.Є. Колесник.*

### **Національно-патріотичне виховання молодших школярів засобами українського ужиткового мистецтва**

У всі часи одним із найголовніших завдань держави, суспільства було і є навчання і виховання молодого покоління. На сьогоднішній день система національного виховання у середній школі визначається залученням молодого покоління до глибокого пізнання багатств національної культури, готовності розвивати і захищати духовні цінності свого народу, працювати на благо Батьківщини, підносити її міжнародний авторитет. Одним із головних завдань нашої освіти є формування національної свідомості дітей, тобто виховання в них любові до рідної землі, глибоке знання рідної мови, історії, мистецтва, культури свого народу, відродження національних традицій, звичаїв і обрядів, активна у них участь, повага до своєї нації та інших народів. У Державній національній програмі „Освіта” („Україна ХХІ століття”) підкреслюється, що одним із головних шляхів докорінного поліпшення виховання підростаючого покоління є реформування змісту виховання, наповнення його культурно-історичними надбаннями українського народу. У цьому документі наголошується на необхідності формування національної свідомості, любові до рідної землі, свого народу, бажання працювати задля розквіту держави, готовність її захищати [1, 15].

Метою цієї статті, що становить одну зі складових нашого дослідження, є розкриття проблеми національно-патріотичного виховання молодших школярів засобами українського ужиткового мистецтва.

Говорячи про сутність і зміст патріотизму, не можна не представити слова К. Д. Ушинського. „Як немає людини без самолюбства, – писав Костянтин Дмитрович, – так немає людини без любові до Батьківщини, й ця любов дає вихованню справжній ключ до серця людини і могутню опору для боротьби з її хибними природними, особистими, сімейними і родинними нахилами” [3, 160]. Патріот – людина, що любить свою Батьківщину, віддана своєму народові, прагне захищати інтереси Батьківщини. Любов до Батьківщини з’являється у людини з виникненням почуття прихильності до тих місць, де вона народилася і виросла, з якими у неї пов’язані яскраві емоційні переживання. Почуття прихильності й уявлення про рідні місця розширюється і поглиблюється через пізнання своєї Вітчизни, її чарівної й різноманітної природи, пізнання культури і звичаїв свого народу, багатства та різноманітності виробів народних умільців. Утвердження доброти, справедливості, щирості, взаємоповаги, сумлінності, тобто гуманних засад особистості, з перших днів навчання в школі сприяє формуванню моральних

якостей дитини. Учні повинні розумом сприйняти, що вони належать до певного соціуму. А відомо, що патріотизм починається з любові до рідної оселі, з колискової, яку співала мати, з рідної мови і пісні, саме ці фактори формують поняття „малої Батьківщини” (села чи міста, вулиці, на якій виріс). Пізніше приходить усвідомлення себе сином чи донькою „великої Батьківщини” – України, гордість за її славне минуле і розуміння того, що треба працювати для її майбутнього. Тому кожен предмет, який вивчають учні, повинен бути спрямований на розвиток почуттів, коли дитина чітко усвідомить, що належить до своєї держави, – це національно свідомий громадянин, патріот.

Велике значення у формуванні національного патріотичного почуття молодших школярів має національне мистецтво, зокрема національно-ужиткове мистецтво. Ужиткове мистецтво – це вид мистецтва, вироби якого являють собою предмети, які володіють певними художньо-естетичними якостями, але у той же час мають практичне значення у побуті, праці. Українське ужиткове мистецтво – одна з органічних складових національної культури, в якій стійко зберігається етнічна специфіка. У різноманітних формах народного мистецтва – вишивках, килимах, гончарних виробах втілені світоглядні ідеї та естетичні смаки народу, його повсякденний потяг до прекрасного. Учителю початкових класів на уроках трудового навчання повинен виховувати вміння розуміти твори народних умільців України, розвивати патріотичні почуття, необхідно не тільки помітити інтерес, творче мислення і фантазію дітей, а й допомогти розвиватися у цьому напрямку. Основним із завдань трудового навчання, що передбачене програмою, є ознайомлення у навчальному процесі з трудовою діяльністю українського народу, місцевими традиціями і ремеслами. Варіативна частина програми включає елементи народних промислів: народна вишивка, в'язання та макраме, обробка деревини з елементами народознавства. У початкових класах учитель має побудувати кожен урок так, щоб у виховному процесі були використані засоби української культури. Також потрібно проводити виховні заходи, спрямовані на формування національно-патріотичної свідомості дітей, на виховання справжніх патріотів своєї держави. Велике виховне значення мають уроки трудового навчання, які теж повинні бути побудовані відповідно до національних традицій.

Урок трудового навчання має сприяти розвитку патріотичних почуттів на національному матеріалі. Матеріал цей потрібно дбайливо добирати відповідно до територіальних особливостей даної місцевості. Особлива увага приділяється вивченню термінології, походженню основних традиційних мотивів, принципам композиційної побудови орнаменту. І практичні, й теоретичні заняття побудовані за принципом – від простого до складного. Перед дітьми постає завдання вивчити принцип, напрямок роботи майстра і не лише повторити його роботу, а й внести власні

доповнення, надати виробу елементів творчості. Потрібно удосконалити його так, щоб ним можна було б скористатися в побуті й нині.

Вагоме значення мають виховні заходи, які сприяють формуванню національної свідомості, патріотизму в молодших школярів. Тематика таких заходів найрізноманітніша: „Рушники, рушники – то матусі моєї роки...”, „При долині кущ калини ...” та ін. Класи мають бути оформлені в національному стилі: рушники, портрети, гончарні вироби. Учитель початкових класів має виховувати вміння розуміти твори народних умільців України, а тому використання елементів народних промислів доречно. Основним із завдань трудового навчання та виховання, що передбачене програмою, є ознайомлення у навчальному процесі з трудовою діяльністю українського народу, місцевими традиціями і ремеслами.

Отже, основним завданням початкової школи є не лише передача знань учням, а й виховання цілісної національно свідомої особистості. Водночас із формуванням у дітей молодшого шкільного віку національної свідомості в них виховуються глибокі патріотичні почуття. Патріотизм потребує утвердження в свідомості молодших школярів громадських почуттів, національної гордості, вболівання за долю української держави. Таким чином, залучення школярів до українського ужиткового мистецтва служитиме утвердженню людини як носія духовного інтелекту української нації.

#### **Список використаних джерел**

1. Грушевський М. Ілюстрована історія України / Грушевський М. – К., 1990. – 36 с.
2. Стельмахович М. Г. Українська народна педагогіка / Стельмахович М. Г. – К.: ІЗМН, 1997. – 232 с.
3. Ушинський К. Д. Собрание сочинений: в 2 т. / Ушинський К. Д. – М.-Л., 1948. – Т.2. – 160 с.

*Оксана Семенець,  
магістрант ННІ педагогіки.  
Науковий керівник: канд. пед. наук,  
доцент кафедри педагогіки Н.М. Мирончук.*

#### **Сутність та шляхи формування громадянських якостей у молодших школярів**

Виховання громадянина на сучасному етапі розвитку постає одним із важливих і невідкладних завдань країни. На вирішення цієї проблеми спрямована робота всіх ланок суспільства, перш за все – освітньої системи. У „Концепції громадянського виховання особистості в умовах розвитку української державності” зазначено, що виховання громадянина – це процес

формування громадянськості як інтегрованої якості особистості, що дає можливість людині відчувати себе морально, соціально, політично та юридично дієздатною та захищеною [1]. Всебічний розвиток людини як особистості та формування її національної самосвідомості становить головну мету концепції гуманізації та гуманітаризації системи освіти, проголошеної Державною національною програмою „Освіта” (Україна ХХІ ст.) [2].

Удосконалення будь-якого суспільства немислиме без систематичної спрямованої роботи з розвитку й становлення особистості. Але досягти зрілості як особистість людина здатна лише через оцінку всього, що відбувається навколо, з позицій власної активної участі й відповідальності за те, що відбувається в суспільстві. І хоча потреба бути громадянином своєї держави є цілком природною, сама собою вона не зможе реалізуватися. Допомогти в цьому кожній людині покликане громадянське виховання. Реформа освіти ставить проблему виховання громадянина на перше місце, оскільки добре відомою є незаперечна істина: щоб демократія стала реальністю життя, потрібна зацікавленість людей у досягненні суспільно важливої мети – відповідальності за долю суспільства як за свою власну; сприяння зближенню інтересів особи, суспільства, держави і подолання або хоча б послаблення суперечностей між ними. У сучасному українському суспільстві актуальність громадянського виховання особистості великою мірою зумовлюється потребою державотворчих процесів на засадах гуманізму, демократії, соціальної справедливості, власне, процесом відродження нації [2].

Слід зазначити, що питання розвитку громадянського виховання завжди цікавили наукову еліту України, зокрема вважали його дуже важливим М.П.Драгоманов, М.С.Грушевський, П.Г.Житецький, М.І.Костомаров, П.О.Куліш, Б.Д.Грінченко, С.Ф.Русова, А.С.Макаренко, В.О.Сухомлинський та ін. У наш час цьому питанню приділяють увагу філософи: В.П. Андрущенко, В.Г.Кремень, Л.Сохань, В.І.Шинкарук; соціологи: Д.Акім, А.Білоус, М.Бойко, В.Судаков; психологи: Б.Г.Ананьєв, І.Д.Бех, М.Й.Боришевський, О.Киричук; педагоги: О.Вишневський, О.М.Докукіна, П.Р.Ігнатенко, В.М.Оржаківська, К.Чорна та ін.

Мета статті – обґрунтувати необхідність громадянського виховання в нинішньому суспільстві, виокремити основні громадянські якості особистості молодшого школяра та окреслити шляхи їх формування.

Громадянське виховання – це процес формування громадянськості як інтегрованої якості особистості, що дає людині можливість почуватися морально, соціально, політично і юридично дієздатною і захищеною.

Громадянин – людина, яка ідентифікує себе з певною країною, де вона наділена відповідним юридичним статусом, що є основою для користування певними правами та для додержання обов’язків. Як цілісне особистісне



утворення громадянськість виявляється у вигляді її складових – особистісних якостей. Серед них найважливішими є:

*Громадянська самосвідомість* – це розумове осягнення і внутрішнє прийняття людиною того реального факту, що вона належить до певного державного соціуму.

*Почуття громадянської гідності* – означає переживання людиною позитивного ставлення до самої себе і вимога нею також ставлення від інших з огляду на цінності своєї держави.

*Почуття громадянського обов'язку* – означає, що особистість усвідомлює і переживає свою багатосторонню залежність від держави, інтеріоризує ті завдання, які поставила перед нею держава, і які вона повинна реалізувати в своїй діяльності. З почуттям громадянського обов'язку тісно пов'язане *почуття громадянської відповідальності*.

*Громадянська совість* допомагає не лише осмислити наслідки поведінки, а й емоційно на них прореагувати.

*Громадянська мужність* виражається в здатності при відстоюванні державно-суспільних цілей діяти рішуче, доцільно, активно в складних експериментальних ситуаціях.

Ці та інші громадянські якості розвиваються в учнів протягом кількох вікових періодів. Такі вікові періоди, як дошкільний, молодший шкільний, підлітковий можна вважати сенситивними у формуванні громадянськості. При цьому сенситивність (чутливість) для кожного з періодів своєрідна. У шкільному віці дитину можна ознайомлювати з певними привабливими, ілюстративними елементами громадянськості: державною символікою, одягом, піснями, танцями. І звичайно, провідне значення має оволодіння українською мовою, бо з її допомогою діти опановують життєві перед поняття – про рідну країну, її людей, природу, культуру та інші моменти громадянськості. Організоване дорослими довкілля з метою пізнання дитиною громадянськості повинне поєднуватися з позитивним емоційним підкріпленням і, що особливо важливо, з образом громадянського „Я”, який поступово складається в неї. Учитель повинен стимулювати учнів до самовиховання громадянських якостей, допомагати кожному організовувати самоуправління своїм подальшим громадянським самовдосконаленням. Тільки особистість, яка постійно займається самовихованням своєї громадянськості, зможе протистояти антигромадянським впливам.

Успіх громадянського виховання учнів залежить насамперед від учителя. Тому він повинен сам пізнати суть громадянськості, втілювати в собі її риси, бути глибоко впевненим у тих істинах, які пропагує серед учнів. В основу громадянського виховання молодших школярів мають бути покладені педагогічний досвід українського народу, його історико-культурні традиції, духовність, мораль. Тому зміст шкільних предметів має бути пройнятим українським національно-громадянським духом. Національна

спрямованість освіти, проголошена в Державній національній програмі „Освіта” („Україна ХХІ ст.”), – полягає у невіддільності її від національного ґрунту, в її органічному поєднанні з національною історією і народними традиціями, збереженні та збагаченні культури українського народу [3, 9].

Істотні можливості в формуванні громадянських якостей учнів початкової школи має вивчення дисциплін гуманітарного циклу (українська мова, читання, „Я і Україна”, природознавство, музика, образотворче мистецтво тощо) та спеціально організована позаурочна діяльність. Одними із найчастіше використовуваних форм роботи є розповіді (бесіди), екскурсії, відвідування музеїв, проведення дискусій, пошукові форми роботи. Ефективними є ті справи, в яких учні виявляють свою ініціативу, творчість, самовираження. Серед таких – історико-етнографічна діяльність.

Узагальнюючи вище сказане, зазначимо, що виховання громадянина України – надзвичайно нагальне і невідкладне завдання. На думку В.Сухомлинського, „справжнім борцем за високі ідеали стає тільки людина, яка в роки дитинства й отрочества оволоділа високим мистецтвом людяності, – навчилася бути відданим сином, відданою дочкою своїх батьків” [4, 312].

#### **Список використаних джерел**

1. Державна національна програма „Освіта” (Україна ХХІ ст.). – К.: Райдуга, 1994. – 112 с.
2. Концепція громадянського виховання особистості в умовах розвитку української державності: Проект // Пед. газета. – 2000. – №6 (72).
3. Програми середньої загальноосвітньої школи. 1-4 класи: Народознавство. – К., 1994.
4. Сухомлинський В.О. Вибрані твори: в 5-ти т. / В.О. Сухомлинський. – К.: „Рад. школа”, 1977. – Т.3: Серце віддаю дітям. Народження громадянина. Листи до сина.

*Оксана Софієнко,  
магістрант ННІ педагогіки.  
Науковий керівник: канд. пед. наук,  
доцент Н.А. Басюк.*

#### **Виховання ціннісного ставлення до природи у дітей молодшого шкільного віку**

Природа – не тільки джерело здоров’я, радості, краси, це наш вірний друг і неоціненне багатство. Природа вимагає від людини любові й поваги, турботи і бережного ставлення. У тій кризовій екологічній ситуації, в якій перебуває нині весь світ, школа не має права виховувати споживацьке ставлення до природи. Школа покликана виховувати школярів у душі любові до рідної природи, охорони навколишнього середовища. Про це сказано у

Концепції екологічної освіти України, де йдеться про усвідомлення молодшими школярами взаємозалежності екології та економіки, знання груп професій за впливом на довкілля, про те, що учні молодшої школи мають знати особливості впливу на навколишнє середовище обраної в майбутньому професії, відповідні вимоги до фахівця, бути обізнаним в екологічному законодавстві відповідної галузі господарства, орієнтуватися в екологічних проблемах України [1, 127].

Початкова школа – перша ланка формування екологічної культури, екологічного мислення, засвоєння екологічних знань. Дитина приходить до 1 класу. У неї ще не сформовані стійкі погляди, переконання, інтереси. Тому завдання вчителя – сформувати мислення та екологічну культуру кожного учня, навчити молоде покоління жити за законами природи, домогтися, щоб почуття особистої відповідальності за все живе на Землі, турбота про збереження природи стали рисами характеру кожної людини [4, 14-15].

Мета статті – науково-теоретичне обґрунтування проблеми виховання ціннісного ставлення до природи у дітей молодшого шкільного віку.

Проблемою виховання і розвитку екологічної освіти та культури дітей різного віку займалися багато вчених, зокрема дошкільників (В.Грецова, І.Комарова, З.Плохій, М.Роганова), молодших школярів (О.Винокурова, Г.Тарасенко), старшокласників (О.Плахотнік, Г.Пустовіт, А.Степанюк та інші педагоги-науковці). Однак у працях цих авторів розглядалися лише певні аспекти щодо окремої категорії дітей. Тому цілісного вирішення проблема виховання ціннісного ставлення до природи у дітей молодшого шкільного віку не знайшла, що переконує у її актуальності і нагострює на пошуки нових підходів її розв’язання.

Молодший шкільний вік – це етап психічного та анатомо-фізіологічного розвитку, який охоплює період 6-10 років. Провідною діяльністю даного вікового етапу є те, що шкільний вік пов’язаний із рішучими змінами в його діяльності, спілкуванні, стосунках з іншими людьми. Провідною діяльністю стає учіння, змінюється устрій життя, з’являються нові обов’язки, новими стають і стосунки дитини з тими, хто та що її оточує [2, 98-100].

Ми розглядаємо проблему виховання ціннісного ставлення до природи у дітей молодшого шкільного віку через структуру екологічної освіти, яка включає в себе такі поняття, як „екологічне виховання” та „екологічна культура”. Це потребує уточнення і конкретизації даних понять.

*Екологічне виховання* – це систематична педагогічна діяльність спрямована на розвиток в учнів екологічної культури [3, 113].

*Екологічна культура* – складова частина світової культури, якій властиве глибоке і загальне усвідомлення важливості сучасних екологічних проблем у житті і майбутньому розвитку людства. Свідоме засвоєння й оволодіння екологічною культурою має розпочинатися ще з дитинства,

одночасно з засвоєння положень загальної культури. Школа покликана виховувати школярів у дусі любові до рідної природи, охорони навколишнього світу [3, 112].

Проблема виховання ціннісного ставлення до природи у дітей молодшого шкільного віку тісно пов'язана з формуванням відповідальності, чуйності, турботливості, доброти [5, 112-123]. Зміст навчально-виховної роботи в цьому напрямі полягає у розкритті педагогом перед дітьми багатогранної цінності природи, яка включає в себе такі складові компоненти, як: когнітивний, емоційно-ціннісний та поведінковий.

Аналіз досвіду педагогів Р.Агейкіної (м.Горлівка), М.Юшук (м. Івано-Франківськ), Р. Остроської, В. Кружалко (м. Тернопіль), О. Деркач, Г. Медведчук, Н. Лісовської, Н. Карпушенко, В. Олійник, Г. Скалзуб, Н. Шило, Н. Шпак (Житомирський екологічний ліцей №24) показав, що була зроблена і проводиться робота щодо вивчення проблеми виховання ціннісного ставлення до природи у дітей молодшого шкільного віку, але окремі аспекти проблеми ще досі не вивчені.

Таким чином, формування ціннісного ставлення до природи – проблема і в теорії, і в практиці належить до глобальних проблем усього людства, які виходять за межі національних, класових і державних інтересів.

#### **Список використаних джерел**

1. Концепція екологічної освіти України // Нормативно-правове забезпечення освіти: У 4 ч. – Ч. 2: Концепції та положення з окремих питань управління. – Х., 2004. – 215 с.
2. Костюк Г.С. Вікова психологія / За ред. Г.С. Костюка. – К.: Вид-во „Радянська школа”, 1976. – 272 с.
3. Мусієнко М.М. Екологія. Охорона природи: Словник-довідник / Мусієнко М.М., Серебряков В.В., Брайон О.В. – К.: Т-во „Знання”, КОО, 2002. – 550 с.
4. Радченко Т. Екологічне навчання і виховання молодших школярів / Радченко Т., Кудлай С. // Початкова школа. – 1997. – №3. – С. 14-15.
5. Різник Л. Проблеми екологічного виховання молодших школярів / Різник Л. // Школа першого ступеня: теорія та практика. – Переяслав-Хмельницький, 2002. – Вип. 1. – С. 112-123.

*Інна Стрелюк,  
магістрант ННІ педагогіки.  
Науковий керівник: докт. пед. наук,  
професор В.В. Обозний.*

#### **Екологічне виховання молодших школярів засобами екологічного театру**

На сучасному етапі розвитку суспільства питання взаємодії природи з людиною вирости в глобальну екологічну проблему. Впевнено можна

свідчити, що якщо люди в найближчому майбутньому не навчаться дбайливо ставитись до природи, то вони загублять себе. А для запобігання цьому необхідно виховувати екологічну культуру і відповідальність у кожної особистості. І починати екологічне виховання найефективніше з молодшого шкільного віку, оскільки набуті в цьому віці знання можуть надалі перетворитися на міцні переконання.

Особливе місце в системі неперервної екологічної освіти належить початковій школі. Саме цей період у житті дітей сприятливий для усвідомлення себе невід'ємною часткою природи, своєї ролі та значущості в її збереженні.

У Концепції екологічної освіти України, Національній доктрині розвитку освіти України у XXI столітті, Державному стандарті початкової загальної освіти одним із завдань у загальноосвітньому навчальному закладі I ступеня визначено набуття елементарних знань про природу та взаємозв'язки у ній, розвиток емоційно-ціннісного ставлення до природи, формування навичок екологічно доцільної поведінки. Без усвідомлення молодшими школярами власної причетності до забруднення довкілля і формування відповідальності за його збереження неможливе формування такої поведінки та природоохоронної діяльності.

Проблеми екологічного виховання та формування екологічної культури школярів досліджували як класики педагогічної думки (В.О. Сухомлинський, К.Д.Ушинський та ін.), так і сучасні дослідники (В.П. Горощенко, Н.С.Жестова, Л.І. Іщенко, А.І. Кузьмінський, Н.Є.Мойсеюк, М.М.Фіцула, В.В.Ягупов, Н.П.Байбара, О.А.Біда, О.М.Варакута, О.Л.Іванова, С.К.Іващенко, Н.С.Коваль, Г.П.Пустовіт, О.Н.Химинець та ін.) та вчителі-практики (Г.М. Бондаренко, О.А.Гавриленко, Ю.І. Рева, Л.К.Різник, Л.М. Руденко, А.О. Степанюк, О.І.Ткаченко, З.А. Шевців та ін.).

Дослідження стану проблеми у шкільній практиці свідчить, що у молодших школярів є необхідні передумови формування екологічно доцільної поведінки, однак чимало школярів у виборі дій і вчинків у природі керуються, переважно, емоційними імпульсами, прагматичними інтересами, мотивами наслідування і самоствердження, а не раціональними цілями, пізнавальними та естетичними потребами, гуманістичними і природоохоронними мотивами. Більшість учнів намагаються дотримуватися правил поведінки в природі, але лише за пропозицією дорослих беруть участь у заходах, присвячених екологічним проблемам.

Як же правильно здійснити екологічне виховання, щоб із часом воно переросло в екологічні погляди, переконання? Єдиної відповіді на це питання ми не маємо, але бажання відшукати найефективніші засоби екологічного впливу на особистість привели нас до дослідження використання засобів екологічного театру. Тому завданням нашого

дослідження було вивчення досвіду формування екологічної культури молодших школярів засобами екологічного театру.

Проведене нами опитування серед учителів Парипської загальноосвітньої школи показало, що в позаурочній роботі для здійснення екологічного виховання вони найчастіше використовують такі методи, як бесіди, спостереження, екскурсії. Але найефективнішими засобами екологічного виховання є такі, під час використання яких учні беруть найактивнішу участь. Тому для дослідження реалізації екологічного виховання в учнів молодшого шкільного віку ми вирішили розробити методiku роботи екологічного театру. Ми створили екологічний театр із учнями другого класу Парипської загальноосвітньої школи під назвою „Первоцвіт”. Мета створеного театру: розкрити суть екологічних проблем; навчити правильної поведінки в природі; пробудити інтерес до вивчення природного середовища, його підтримки та збереження; виховання любові до природи, всього живого; навчити дітей розуміти і знати природу, відчувати її радощі й болі.

Учні дають театралізовані вистави з природоохоронної тематики: „Лісова пригода”, „Ти ялинку посади, а тоді рубай, ледащо!”, „Пригоди краплинки”, „Дванадцять місяців”. Це сприяє їхньому кращому усвідомленню екологічних проблем, пробудженню бажання природозбереження. Учасники екологічного театру беруть безпосередню участь у складанні сценаріїв для вистав, у створенні власних сценічних костюмів. Це є свідченням того, що учні зацікавлені й намагаються проявити активність. Одночасно діти вчатьсся сценічній майстерності, дикції, ритміці, розвитку пам’яті та уваги, а також зустрічаються зі своїми однолітками, демонструючи їм свої роботи, стаючи активними пропагандистами екологічних знань.

У результаті дослідження ми переконалися, що екологічний театр є дієвим засобом екологічного виховання.

#### **Список використаних джерел**

1. Білявський Г.О. Основи екологічних знань: підручник / Білявський Г.О., Фурдуй Р.С. – К.: Либідь, 1996. – 288 с.
2. Закон України „Про освіту”. — К., 1991.
3. Концепція безперервного національного виховання. – К., 1994.

*Дар'я Романюк,  
магістрант природничого факультету.  
Науковий керівник: докт пед. наук,  
професор С.С. Вітвицька.*

### **Природа як джерело естетичного виховання**

У Концепції виховання дітей та молоді у національній системі освіти зазначено, що цілісний процес виховання передбачає художньо-естетичну освіченість і вихованість особистості. Слід виховувати у молоді естетичні смаки, погляди, ідеали, які ґрунтуються на народній естетиці та на кращих надбаннях цивілізації, формувати вміння власноруч примножувати культурно-мистецьке надбання народу, відчувати і відтворювати прекрасне у повсякденному житті.

Термін „естетика” походить від грецького „aisteticos”, тобто здатний відчувати. Дорослі й діти постійно у своєму житті зіштовхуються з естетичними явищами. У сфері духовного життя, повсякденної праці, у спілкуванні з мистецтвом, природою, міжособистісному спілкуванні – скрізь прекрасне і потворне, трагічне і комічне відіграють важливу роль. Краса приносить насолоду і задоволення, стимулює трудову активність. Потворне відштовхує. Трагічне вчить співпереживанню, співчуттю. Комічне допомагає боротися з недоліками.

Естетичне виховання – це педагогічний процес взаємодії педагога та учнів, спрямований на формування естетичної культури та розвиток естетичного ставлення особистості до життя, набуття здатності до творчої діяльності за законами краси [1, 367]. Неможливо виховати повноцінну людину без формування у неї почуття прекрасного. Краса – найбільший магніт, який приваблює не тільки красиве обличчя чи поставу людини, але й гарну поведінку, вчинок, виставу, концерт.

Проблемам естетичного виховання приділяли увагу такі вчені: К. Ушинський, В. Сухомлинський, С. Русова, А. Макаренко та інші.

Мета статті – розкриття сутності та змісту формування естетичної культури школярів як основи їх гармонійного розвитку.

У практиці А.С. Макаренка естетичне виховання органічно поєднувалося з фізичним, моральним, трудовим вихованням. Засобами естетичного виховання були хор, оркестр, театр, кіно, клубна робота, читання художньої літератури, заняття образотворчим мистецтвом, велика кількість квітів як у приміщенні, так і на всій території комуни. А.С. Макаренко великого значення надавав красі героїчних учинків, красі трудового подвигу, естетиці гарної поведінки. Він вчив своїх вихованців знаходити задоволення не в зовнішній ввічливості, а в самому процесі й у результаті праці, в усвідомленні зробленої користі, виконаного обов'язку [2, 28].

Одним із джерел естетичного виховання є природа. Природа – джерело відчуття прекрасного. Найважливіше завдання – ввести дитину в природу, навчити бачити, розуміти і відчувати її красу. Зробити це – значить, відкрити шлях до збагачення людської особистості, її естетичної, інтелектуальної та моральної сфер. Формування відповідального ставлення до природи має бути тісно пов'язане з процесами розвитку суспільства. Необхідно враховувати соціально-культурні реалії, які впливають на виховання (не тільки негативні, а й позитивні). Врахування складних умов формування відповідального ставлення до природи у підлітковому віці дасть можливість запобігти декларативному характеру прищеплення любові до природи [3, 85].

Формування естетичної культури школярів здійснюється у процесі вивчення природничих та філологічних дисциплін, шляхом:

- підбору для вивчення найкращих творів високої художньої вартості;
- застосування різноманітних традиційних та інноваційних форм і методів навчання;
- спонукання учнів до активного осмислення сприйняття музики, малярства, скульптури, архітектури, фільмів, вистав через уроки літератури, біології, природознавства;
- активізації інтелектуального, емоційного, динамічного сприйняття творів мистецтва, через введення учнів у світ загальнолюдських цінностей за допомогою художніх образів;
- активізації таких психологічних процесів, як пам'яті, уяви, фантазії, й цим самим формування творчої особистості, здатної висловити через слово свої почуття і розуміння мистецьких творів;
- забезпечення єдності навчання і виховання шляхом розвитку мислення, розширення світогляду і формування естетичних уподобань, моральних принципів, критичного ставлення до низькопробних витворів, нехтування ними;
- важливе місце в естетичному вихованні школярів займає природа.

А під природою ми розуміємо її красу, розмаїття та гармонію барв, звуків.

Таким чином, уміле застосування засобів, форм і методів навчання і виховання дасть можливість сформувати гармонійно повноцінну особистість.

#### **Список використаних джерел**

1. Дубасенюк О.А. Практикум з педагогіки: навч. посіб. / О.А. Дубасенюк, А.В. Іванченко. – Житомир: Житомирський держ. ун-т, 2005. – 482 с.
2. Павлова М.П. Педагогическая система А.С. Макаренка / Павлова М.П. – М., 1965. – 350 с.
3. Крисаченко В.С. Екологічна культура: навч. посібник / Крисаченко В.С. – К., 1996. – 352 с.



*Ірина Хомич,  
магістрант ННІ педагогіки.  
Науковий керівник: канд. пед. наук,  
доцент Т.П. Москвіна.*

### **Виховання гуманної поведінки молодших школярів на основі КТС з використанням мультимедіа**

Проблема формування в дитини з перших років її життя таких взаємовідносин з оточуючими людьми, які базувалися б на моральних принципах гуманізму – актуальна сьогодні як у теорії, так і в практиці виховання підростаючого покоління. По відношенню до минулих поколінь важливість та популярність тих чи інших загальнолюдських цінностей значно змінилася. Не всі діти розуміють їх значення та важливість. Крім того, такі важливі показники гуманної поведінки, як щедрість, співчуття, милосердя, довіра перейшли на другий план, що свідчить і про зниження гуманної поведінки між школярами. Тож її формування безпосередньо пов'язане з вихованням загальнолюдських цінностей у дітей. А оскільки знання дітьми комп'ютерних технологій зростає, то використання мультимедіа при вихованні гуманних взаємин стає невід'ємною частиною виховного процесу.

Тому мета нашої статті – показати важливість загальнолюдських цінностей у формуванні гуманної поведінки, охарактеризувати методику формування гуманних взаємин на основі КТС з використанням мультимедіа.

Проблема виховання загальнолюдських цінностей завжди була актуальною для педагогіки, психології, філософії, вона знайшла відображення в ряді наукових досліджень. Окремі аспекти цього питання розглядали видатні педагоги Я. Коменський, Ж.-Ж. Руссо, Й. Песталоцці, К. Ушинський, С. Русова. Теоретично обґрунтували проблему виховання цінностей та ціннісних орієнтацій І. Бех, П. Ігнатенко, О. Киричук, В. Струманський. Науково-теоретичне підґрунтя питання генези проблеми виховання загальнолюдських цінностей присутнє також у працях таких зарубіжних і вітчизняних педагогів та філософів, як Ж. Дерріда, Л. Легран, В. Соловйов, Е. Фромм, С. Анісімов, В. Тугарінов, О. Дробницький, А. Ярулліна, О. Сухомлинська. Однак залишаються недостатньо вивченими питання, пов'язані з визначенням ефективних форм, методів формування в молодших школярів гуманістичних цінностей та гуманної поведінки.

Розвиток цінностей безпосередньо впливає на погляди дітей, їх думки, мрії, а як результат, і на поведінку, зокрема гуманну. А особливий вплив мають загальнолюдські цінності. Головне місце в загальнолюдських цінностях посідають питання, пов'язані з моральними ідеалами особистості. Для формування гуманної поведінки необхідно розвинути у дітей розуміння важливості загальнолюдських цінностей та внутрішню потребу в їх

розвитку. Тобто, щоб виховати гуманні взаємини між учнями, потрібно підходити до кожного з них індивідуально та розглядати їх розвиток комплексно. Важливим є виховання правильного ставлення до себе, соціуму та довкілля, враховувати їх впливи. На це потрібно багато часу.

Використання мультимедіа допоможе його зекономити. Це дозволяє організовувати вечори перегляду фільмів, мультфільмів. Неоціненне значення мультимедіа має як наочність. Так різні схеми, малюнки, ілюстрації ми можемо показати через проектор у вигляді презентації, публікації та ін. Усю наочність можна вмістити на маленькому пристрої для зберігання інформації (диск, „флешка”). Особливого значення набуває мультимедіа при інсценізаціях. Тут можна створити різні фони сцен. Вони можуть бути не лише у вигляді незмінних декорацій, а й як відео (відображення шелесту листя, зміни місцевості при ходьбі тощо).

На основі цього ми розробили комплекс КТС (колективно-творчих справ) „Подорож у країну „Чемності””. Основна їх мета – допомогти дітям вчити прислуховуватися до почуттів інших, формувати дружні стосунки, гуманні взаємини; розібратися в гуманних поняттях: чесність, чуйність, співчутливість, співпереживання, ввічливість, милосердя, привітність; спонукати дітей бути чуйними, привітними, співчутливими, милосердними, уважними до своїх товаришів.

„Подорож у країну „Чемності”” може проводитись у рамках місячника гуманних знань чи як доповнення до виховних годин, де кожного тижня проводиться певний захід, пов’язаний із тією чи іншою загальнолюдською цінністю, які підбираються залежно від ситуацій, котрі виникають у класі. Це можуть бути тижні-подорожі до міст “Чуйність і Співпереживання” , “Чесність і Честь”, “Милосердя і Людяність”, “Дружба”, “Байдужість і Зло”, “Ввічливість”, “Доброта”.

У ході роботи діти аналізують народну творчість, яка може бути представлена у вигляді презентації. Тут можливе застосування певних ілюстрацій, здобутків етносу. Також діти виконують інсценізації відповідних повчальних оповідань, віршів, казок тощо. Тут можна використати відео, аудіодекорації. Учні беруть участь у конкурсах, працюють із ситуаціями даної проблеми, складають словнички ввічливих слів, організовують ігри на дану тематику, створюють та екранізують повчальні ситуації (старші учні), де застосовують мультимедіа як наочність (ілюстрації, відео, аудіо, декорації, схеми). Усе це може відображатись у вигляді презентацій, текстових документів.

Отже, саме на базі загальнолюдських цінностей і формуються гуманні взаємини. Вони є стержнем людських відносин. Їх виховання передбачає застосування різних методів, зокрема, пов’язаних із спілкуванням, використання різних форм і засобів, а саме КТС. У даному плані, ефективним є проведення місячників „чемності”, де кожного тижня

здійснюється подорож до міст країни Чемності. Кожне місто – певна загальнолюдська цінність. У процесі організації та проведення КТС необхідно використовувати методи, які передбачають соціально-рольові ігри, соціодрами, методи відкритої трибуни, морально-психологічні тренінги, інтелектуальні аукціони, методи аналізу соціальних ситуацій із моральним характером, ігри-драматизації, бесіди тощо. Також потрібно звертати увагу на потреби та бажання учнів, проблемні ситуації, котрі виникають у класі. Саме на основі цього варто вибирати тематику КТС та методи, за допомогою яких вони реалізуються. Неоціненним при цьому є мультимедіа, яке дозволяє не лише організовувати різні вечори перегляду фільмів, використання його як наочності, а й знімати та зберігати КТС. Їх зберігання є дуже важливим, адже при виникненні тієї чи іншої проблеми можна завжди повернутися до КТС, переглянути, знайти відповіді на важливі питання. Тож використання мультимедіа сприяє економії часу, зусиль; дозволяє зберігати, інтерпретувати, перероблювати дані. Це є невід’ємною частиною при проведенні КТС.

#### **Список використаних джерел**

1. Коберник Г.І. Формування загальнолюдських цінностей школярів у процесі застосування інтерактивних методів навчання / Коберник Г.І. // Зб. наук. праць Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини / гол. ред.: Мартинюк М.Т. – Умань: ПП Жовтий О.О., 2011. – Ч. 1. – 307 с.
2. Кухар І.М. Теоретичні засади формування гуманістичних цінностей у старших підлітків / Кухар І.М. // Теоретико-методичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді: зб. наук. праць. – К., 2008. – Вип. 12. – С. 173-180.
3. Тичина І.М. До проблеми визначення та класифікації цінностей громадської діяльності / Тичина І.М. // Молодь в умовах нової соціальної перспективи: Матеріали VI Міжнародної науково-практичної конференції. – Житомир, 13-14 травня, 2004. – С. 342-344.

*Катерина Сауляк,  
магістрант ННІ педагогіки.  
Науковий керівник: канд. пед. наук,  
доцент кафедри педагогіки Н.М. Мирончук.*

#### **Пізнавальна активність молодших школярів: сутність, структура та шляхи формування**

Проблема розвитку пізнавальної активності молодших школярів на сучасному етапі – одна з найактуальніших у початковій освіті, оскільки активність є неодмінною передумовою формування розумових якостей особистості, її самостійності та ініціативності. Активізація пізнавальної діяльності учнів досягається раціональним використанням комплексу навчальних методів і прийомів, різноманітною структурою уроків,

продуманим плануванням їх системи, вмілою організацією самостійної, пошукової роботи учнів у позаурочний час тощо. У вирішенні цих завдань провідна роль належить вчителю, який є центральною фігурою у формуванні пізнавальної активності школяра. Основою успішної діяльності педагога є реальне знання дитячих можливостей і прогнозування потреб розвитку особистості.

Аналіз наукової літератури свідчить про те, що питання розвитку пізнавальної активності молодшого школяра є однією з найважливіших проблем сучасної освіти. Ця проблема знайшла певне вирішення в наукових дослідженнях психологів, педагогів, методистів. Їй присвячені дослідження Д.Б. Ельконіна, В.В. Давидова, Б.І. Коротяєва, І.Я. Лернера, А.М. Матюшкіна, С.Л. Рубінштейна, Г.І. Щукіної, Г.О. Балла та інших. Значний внесок до питання розвитку пізнавальної активності був здійснений В.І. Лозовою та О.Я. Савченко.

Міцне підґрунтя процесу виховання підростаючого покоління на основі національних ідей закладено такими національно свідомими, талановитими педагогами, як С. Ананьїн, О. Астряб, О. Дорошевич, Т. Лубенець, О. Музиченко, С. Русова, І. Стешенко, Я. Чепіга та ін.

У статті ми ставимо за мету окреслити сутність пізнавальної активності молодших школярів, з'ясувати її структурно-компоненту модель та визначити шляхи її формування через посередництво народознавчих елементів у навчальному процесі та позаурочній діяльності.

З погляду Г.Щукіної, "... пізнавальна активність – це цінне і складне особистісне утворення школяра, яке активізує всю навчальну діяльність і є підготовчою умовою до самостійності..., особливий стан школяра і його ставлення до діяльності (увага, схильність, жвава участь у загальному процесі, жваве реагування на цінність результату діяльності" [1, 132]. Автор при цьому наголошує, що пізнавальна активність інтенсивно формується у шкільні роки.

В. Лозова зазначає, що "пізнавальну активність можна визначити як рису особистості, що виявляється в її ставленні до пізнавальної діяльності, передбачає стан готовності, прагнення до самостійної діяльності, спрямованої на засвоєння індивідом соціального досвіду, накопичених людством знань і способів діяльності, а також знаходить вияв у якості пізнавальної діяльності" [2, 20]. На наш погляд, дане визначення найповніше виражає сутнісні характеристики, роль та призначення пізнавальної діяльності.

Посилаючись на аналіз наукових джерел та послуговуючись означеннями пізнавальної активності іншими авторами, за робоче означення ми визначимо наступне: пізнавальну активність розумітимемо як характеристику особистості молодшого школяра, що виявляється в його ставленні до пізнавальної діяльності, визначає стан готовності, прагнення до

самостійної діяльності з метою засвоєння соціального досвіду, накопичених людством знань і способів діяльності, та виявляється безпосередньо у пізнавальній діяльності.

На основі теоретичного аналізу, порівнявши й узагальнивши різні погляди авторів на структурні компоненти пізнавальної активності, нами зроблена спроба виокремити основні, найважливіші елементи. Ми пропонуємо наступну систему компонентів пізнавальної активності: мотиваційний, операційний, вольовий компоненти (див. табл. 1).

Таблиця 1

Компоненти пізнавальної активності		
<i>Мотиваційний</i>	<i>Операційний</i>	<i>Вольовий</i>
Характеризується наявністю пізнавальних потреб, інтересів, мотивів, які стимулюють прагнення молодших школярів до здобуття знань у процесі пізнавальної діяльності.	Визначається здатністю організувати навчально-пізнавальну діяльність, реалізувати її, оцінювати результат; розвитком знань, умінь і навичок, оволодінням розумови-ми діями та операціями, способами пізнавальної діяльності.	Передбачає вияв дитиною вольових зусиль у навчальній та позанавчальній діяльності, включає такі якості, як ініціативність, наполегливість, відповідальність за свої дії, активне ставлення до труднощів, мобілізація зусиль на подолання перешкод.

Взаємозв'язок розглянутих компонентів пізнавальної активності виразно виявляється у навчально-пізнавальній діяльності молодшого школяра. У навчальному процесі ці компоненти взаємообумовлені, взаємозв'язані й структурно неподільні.

*Мотиваційний* компонент спонукає молодших школярів до оволодіння знаннями і способами пізнавальної діяльності й стимулює вольові зусилля щодо подолання пізнавальних утруднень, що виникають. *Операційний* компонент є основою для формування прагнення до засвоєння способів пізнавальної діяльності, знань і умінь. *Вольовий* компонент спрямований на здійснення навчально-пізнавальної діяльності, прояв вольових зусиль у пізнанні, стимулює прагнення до подальшого одержання знань, умінь і навичок.

Використання народознавчого матеріалу на уроках „Я і Україна" та в позаурочний час допомагає учням зосередити увагу на фактах і явищах оточуючої дійсності, сприяє формуванню правильних природничих та суспільствознавчих уявлень і понять, з яких складаються усвідомлені, систематичні й міцні знання про навколишній світ. Для того, щоб процес використання народознавчого матеріалу на уроках в початковій школі був ефективним, учителям необхідно дотримуватися певної сукупності

взаємопов'язаних педагогічних умов. На думку В. Юрович, до таких умов належать наступні:

- у процесі добору народознавчого матеріалу необхідно дотримуватись критеріїв доступності, багатофункціональності, емоційної насиченості та особистісної значущості його для учнів;
- використання народознавчого матеріалу в навчальному процесі має здійснюватися систематично та цілеспрямовано;
- під час розробки методики використання народознавчого матеріалу необхідно враховувати вікові особливості молодших школярів, специфіку навчального предмету і спиратися на пізнавальну активність учнів. [3, 295].

Під час добору змісту народознавчого матеріалу важливим критерієм є також його особистісна значущість для школярів. Реалізація цієї вимоги забезпечується шляхом залучення учнів до добору народознавчого матеріалу (за умови різних способів педагогічної підтримки – залежно від індивідуальних особливостей молодших школярів) та врахування вчителем змісту і обсягу пізнавальних інтересів учнів.

Пізнавальні інтереси молодших школярів відзначаються великою різноманітністю і широтою, властивою саме дітям цього віку. Учні цікавляться історією свого краю та його культурою, хотіли б більше довідатися про традиції, звичаї, обряди та життя людей свого краю. Врахування пізнавальних інтересів учнів і зіставлення їх зі змістом навчальної програми дає змогу вчителю визначити, на яких уроках використати той чи інший народознавчий матеріал, а що необхідно залишити для позакласного опрацювання. За умови такої організації пізнавальної діяльності учнів зміст народознавчих відомостей набуває для них особистісного значення і краще засвоюється. Ефективність цього процесу значно зростає, якщо народознавчий матеріал використовується систематично, цілеспрямовано, з урахуванням його багатофункціональності.

Важливим у формуванні пізнавальної активності молодших школярів через використання народознавчого матеріалу є вибір форми організації їх пізнавальної діяльності, а також підбір оптимальних методів та методичних прийомів роботи. Так у процесі використання народознавчого матеріалу можна застосовувати методи: бесіди, розповіді, ілюстрації, демонстрації, проблемні пошуки, самостійну роботу над фольклорними і етнографічними джерелами, переконання, виконання письмових завдань, позитивний приклад поведінки, навчання, вправління, створення виховуючих ситуацій, змагання, заохочення тощо.

Серед форм роботи з використанням народознавчого матеріалу можна виокремити такі: гурткову роботу, фольклорні свята, ведення календарів, створення народознавчих куточків, пошукова експедиція із укладання альбому легенд, прикмет тощо.

Узагальнюючи викладене, зазначимо, що найбільш ефективним є включення народознавчого матеріалу до змісту природничо-наукової освіти, тобто, коли відповідні знання подаються як зі змістом програмового матеріалу уроку, так і в процесі цілеспрямованої діяльності із їх використання в позаурочній роботі.

#### **Список використаних джерел**

1. Арманчук П.С. Управління процесом навчально-пізнавальної діяльності / Арманчук П.С. – Кам'янець-Подільський: КПДТУ, 1997. – 132 с.
2. Бельчева Т. Навчально-пізнавальна задача як об'єкт розумової діяльності молодших школярів / Бельчева Т. // Рідна школа. – Київ, 2006. – №1. – С. 20.
3. Щукіна Г.І. Активізація пізнавальної діяльності учнів у навчальному процесі / Щукіна Г.І. – Томск: „Пеленг”Д, 1998. – 295 с.

*Алла Погребняк,  
магістрант ННІ педагогіки.  
Науковий керівник: канд. пед. наук,  
доцент В.А.Ковальчук.*

#### **До проблеми формування творчих здібностей учнів початкової школи**

Розбудова національної системи освіти, її докорінне реформування направлене на відтворення інтелектуального потенціалу народу, виходу вітчизняної науки і техніки на світовий рівень. Динамізм сучасної цивілізації, зростання соціальної ролі особистості, гуманізація та демократизація суспільства, інтелектуалізація праці, швидка зміна техніки і технологій в усьому світі – все це обумовлює необхідність формування у підростаючого покоління потенціальних творчих якостей, підготовки до плідної продуктивної праці.

Це завдання відображене в Національній доктрині розвитку освіти в Україні, в якій підкреслюється необхідність застосовувати нові педагогічні технології особистісно зорієнтованого виховання для формування творчих здібностей учнів.

Завдання щодо виховання особистості з високими творчими якостями вже давно перетворилася на нагальну соціальну проблему. Ситуацію, що склалася сьогодні у суспільстві, можна назвати критичною: знизився творчий потенціал, сприймання новаторства, нестандартних розв'язків, прояв творчої активності людей, недостатня увага приділяється розвитку науки і освіти. Недостатньо досліджена проблема ранньої діагностики творчих якостей дитини. Вирішення цих проблем певною мірою залежить від підготовки вчителів до формування творчої особистості учня в навчально-виховному процесі сучасної школи.

Практично, будь-яке педагогічне дослідження певною мірою торкається розвитку творчих здібностей і виховання творчої особистості, оскільки педагогічний процес є творчим за своєю сутністю, включаючи творчість учня, вчителя, організаторів дозвілля, керівників гуртків і об'єднань. Значна кількість наукових праць вітчизняних і зарубіжних авторів присвячена дослідженню творчого процесу (В.Андрєєв, Т.Громов, В.Моляко та ін.), загальних проблем розвитку творчих здібностей та вихованню творчої особистості в різних видах діяльності (Д.Богоявленська, Г.Костюк, Б.Теплов, С.Рубінштейн, К.Платонов та ін.). Аналіз наукової літератури переконує, що ця проблематика є багатоаспектною і вимагає міждисциплінарного дослідження.

Останнім часом з'явилося багато ґрунтовних вітчизняних праць з окресленої проблематики: організації творчої діяльності учнів у позашкільному закладі (О.Рассказова), розвитку творчої активності молодших школярів засобами театральної самодіяльності (Г.Костюшко), розвитку творчих здібностей учнів на уроках обслуговуючої праці засобами ігрової діяльності (Н.Слюсаренко) та ін. Але недостатньо вивчена проблема розвитку творчих здібностей учнів початкової школи у позаурочний час. Ми вважаємо, що процес розвитку творчих здібностей не повинен обмежуватися лише навчально-виховним процесом на уроці, а й здійснюватися у позаурочний час.

Головна особливість творчої особистості – потреба у творчості, яка стає життєвою необхідністю. Суттєвим для педагогіки є розуміння дитячої творчості як процесу засвоєння матеріальних і духовних цінностей, що накопичені людством. Саме за таких умов і формуються якості творчої особистості. Орієнтація в якостях творчої особистості дає змогу своєчасно виявити творчі здібності, зосередити увагу на їх розвитку, застерегти їх від згасання.

Педагог І. Лернер довів, що практично всіх дітей можна навчити творчо мислити, особливо, якщо починати в молодшому шкільному віці. Він визначив прийоми нестандартного мислення, які водночас є також процесуальними рисами творчої особистості: самостійне перенесення знань і вмінь у нову ситуацію; бачення нової функції знайомого об'єкта; бачення нових проблем у знайомих ситуаціях; бачення структури об'єкта [1, 17].

Якщо до цих рис додати ще й високий рівень творчої уяви, розумові здібності, розвинуту пам'ять, досконале мислення, точність рухів, то цей перелік і складатиме структуру загальних здібностей.

Творчі здібності вчені аналізують як психологічні особливості дитини, які сприяють оволодінню цією діяльністю. Важливо визначитися, які вміння потрібно сформувати в дітей, щоб вони відчували свободу своїх дій у мовленнєвій творчості, мали можливість проявити творчість, успішно здійснювати цю діяльність.



Справедливим, на нашу думку, є висновок учених про необхідність узгодження проблеми здібностей з проблемою загального розвитку дитини, оскільки здібності не можуть бути задані зовні, обов'язково повинні бути у внутрішньому розвитку індивіда передумови для їх органічного росту; здібності не даються у готовому вигляді, до і за межами всілякого розвитку (С.Рубінштейн) [2, 133]. Б.Теплов, услід за С. Рубінштейном, стверджує, що здібності завжди є результатом розвитку, адже здібність не може виникнути поза відповідною конкретно діяльністю [3, 23]. Здібності не тільки виявляються й існують у певній діяльності, вони в діяльності народжуються і розвиваються, так, наприклад, творчі мовленнєві можуть розвиватися тільки в літературній діяльності.

Отже, визначення критеріїв оцінки творчих здібностей залишається відкритою проблемою, яка частково розв'язується в межах досліджень, присвячених окремим питанням проблеми дитячої творчості.

#### **Список використаних джерел**

1. Лернер И.Я. Развивающее обучение с дидактических позиций / Лернер И.Я. // Педагогика. – 1996. – №2. – С.14-21.
2. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии / С.Л. Рубинштейн. – СПб.: Питер, 2000. – 720 с.
3. Теплов Б.М. Способности и одаренность / Б.М.Теплов // Избранные труды: в 2 т. – М.: Педагогика, 1985. – Т.1. – С.15-41.

*Любов Васильчук,  
магістрант ННІ педагогіки.  
Науковий керівник: докт. пед. наук,  
професор О.Є. Антонова.*

#### **Розвиток творчих здібностей молодших школярів засобами ігрових технологій**

Проблема творчого розвитку особистості в сучасному світі стоїть гостро. Розвиток педагогічної науки в Україні характеризується пошуком та вдосконаленням шляхів формування особистості підростаючого громадянина. З огляду на це, актуальним є питання про створення умов для належного розвитку особистості.

Найвагоміший внесок у розвиток психологічних теорій творчості було зроблено вченими ХХ століття. Особливо слід виділити групу закордонних дослідників, серед них відомі психологи Е. Торранс, К. Тейлор, Дж. Гілфорд, К. Роджерс, А. Маслоу.

Теорія і практика переконує, що молодший шкільний вік – відповідальний етап у забезпеченні належного підґрунтя для формування здорової, гармонійно розвиненої особистості.

Творчість — це діяльність людини, спрямована не тільки на творення нових за змістом та формою матеріальних та духовних цінностей, але й на розвиток самої особистості. Вона забезпечується посиленою діяльністю особистості, тобто її цілеспрямованою активністю і працелюбністю.

Творчі здібності – синтез властивостей і особливостей особистості, які характеризують ступінь їх відповідності вимогам певного виду творчої діяльності і зумовлюють рівень її результативності.

Серед структурних компонентів творчих здібностей виділяються: мотиваційний компонент (інтерес і прагнення до певного виду діяльності, нового за змістом; прагнення і готовність внести зміни у засоби і предмет праці); творчі якості особистості (самостійність, ініціатива, незалежність у розв'язанні конкретних завдань, прагнення здійснювати оригінальну діяльність); організаційний компонент (планування праці, організація міжособистісних відносин).

Основними прийомами, які сприяють розвитку творчих здібностей і якими повинні оволодіти діти в процесі ігрової діяльності, є: виділення протилежних властивостей, пошук аналогій, асоціювання понять, постановка запитань, переформулювання, генерування ідей, зміна альтернативи, комбінування тощо. Аналіз праць Л.Н. Азарової та Д.Б. Богоявленської [1; 3] дозволив виділити основні методи, які використовує педагог для розвитку творчих здібностей: образного та символічного бачення, придумування, гіперболізації, аглютинації, емпатії, образної картини, методика „Якби...”.

Працюючи над цією проблемою, багато педагогів дійшло висновку, що ігрова діяльність відіграє велику роль у розвитку творчих здібностей.. Для педагога вона стає інструментом виховання. При цьому враховуються вікові особливості дітей і підлітків, розвивається ініціатива, самостійність, творчість та забезпечуються умови для саморозвитку [2].

Гра – особливий вид діяльності людини, що виникає у відповідь на соціальну потребу підготовки підростаючого покоління до життя.

В Українському педагогічному словнику „ігрова діяльність” тлумачиться як різновид активної діяльності дітей, у процесі якої вони оволодівають суспільними функціями, відносинами та рідною мовою як засобом спілкування між людьми [4].

Ігрова діяльність належить до символіко-моделювального типу діяльності, в якому операційно-технічний аспект є мінімальним і уможливорює орієнтацію дитини в навколишньому світі. В іграх відбувається відтворення й засвоєння суспільного досвіду, оволодіння суспільними функціями, тому „дитині доводиться внутрішньо програвати не тільки свої дії, а й наслідки їх [5]”.

Ігрові технології є складовою частиною педагогічних технологій. Проблема застосування ігрових технологій в освітньому процесі в

педагогічній теорії й практики не нова. До структури ігрової технології як діяльності належать цілепокладання, планування, реалізація мети, а також аналіз результатів, у яких особистість повністю реалізує себе як суб'єкт. У структуру ігрової технології як процесу входять: а) ролі, узяті на себе граючими; б) ігрові дії як засіб реалізації цих ролей; в) ігрове застосування предметів, тобто заміщення реальних речей ігровими, умовними; г) реальні відносини між граючими; д) сюжет (зміст) – сфера дійсності, умовно відтворена у грі.

Феномен гри полягає у тому, що будучи розвагою, відпочинком, вона здатна перерости у навчання, у творчість, у терапію, у модель людських відносин і проявів у праці, вихованні.

Ігрові технології посідають важливе місце у навчально-виховному процесі, оскільки не тільки сприяють вихованню творчих інтересів та активізації діяльності учнів, а й виконують ряд інших функцій, зокрема:

1) правильно організована з урахуванням специфіки матеріалу гра тренує пам'ять, допомагає учням виробити мовні уміння і навички;

2) гра стимулює розумову діяльність учнів, розвиває увагу і творчий інтерес до предмету;

3) гра – один із прийомів подолання пасивності учнів.

При використанні ігрових технологій на уроках необхідно дотримання таких умов: 1) відповідність гри навчально-виховним цілям уроку; 2) доступність для учнів певного віку; 3) помірність у використанні ігор на уроках.

Таким чином, розглянувши основи використання ігрових технологій як засобу розвитку творчих інтересів молодших школярів, ми дійшли висновків:

1. У молодшому шкільному віці розвиток творчих інтересів має свої особливості. Творчий інтерес як мотив навчання спонукає учня до самостійної діяльності, за наявності інтересу процес оволодіння знаннями стає активнішим, творчим, що в свою чергу, впливає на зміцнення інтересу. Розвиток творчих інтересів молодших школярів має відбуватися в доступній для них формі, тобто через застосування ігор, використання ігрових технологій.

2. Заняття, пронизані елементами гри, змагання, значно сприяють розвитку творчих інтересів молодших школярів. Під час гри учень – повноправний учасник творчої діяльності, він самостійно ставить перед собою завдання й вирішує їх. Для нього гра – це не безтурботне і легке проведення часу: він віддає грі максимум енергії, розуму, витримки, самостійності. Але найважливіше полягає в тому, що під час ігор відбувається багаторазове повторення матеріалу в його різних поєднаннях і формах: не з потреби, не під тиском, а за бажанням самих учнів.

Висновки. Результати дослідження вказали на доцільність використання ігрових технологій у навчальному процесі з метою розвитку творчих здібностей молодших школярів.

**Список використаної літератури:**

1. Азарова Л.Н. Как развивать творческую индивидуальность младших школьников / Азарова Л.Н. // Журнал практического психолога. – 1998. – № 4. – С. 83-86.
2. Артемова Л.В. Вчися, граючись / Артемова Л.В. – К.: Томіріс, 1990. – С.3-5.
3. Богоявленская Д.Б. О предмете исследования творческих способностей / Богоявленская Д.Б. // Психологический журнал. – 1995. – Т. 16. – С. 49-58.
4. Гончаренко С.У. Український педагогічний словник / Гончаренко С.У. – К.: Либідь, 1997. – 376 с.
5. Коментар до Базового компонента дошкільної освіти в Україні : наук.-метод. посіб./наук. ред. О.Л. Кононко. – К.: КМПУ, 2003. – 272 с.

*Аліса Реготун,  
магістрант ННІ педагогіки.  
Науковий керівник: канд. пед. наук,  
доцент кафедри педагогіки Н.М. Мирончук.*

**Особливості навчально-пізнавальної діяльності  
учнів початкових класів та шляхи її активізації**

Національне відродження, демократизація суспільства, розширення економічної самостійності України зумовили необхідність докорінної зміни підходів до механізму формування національної свідомості особистості на основі максимальної реалізації її потенційних можливостей. У цих умовах система освіти повинна не лише подолати свою внутрішню кризу, а й, оновлюючись, забезпечити якісно новий рівень загальноосвітньої, професійної, наукової підготовки громадян, розвиток кожної людини як особистості і найвищої цінності суспільства.

У практичній роботі загальноосвітньої школи проблема активізації навчально-пізнавальної діяльності молодших школярів є однією з найактуальніших, оскільки саме в процесі навчання відбувається розвиток особистості. Вміле використання дидактичних ігор для активізації навчально-пізнавальної діяльності значно збагачує навчально-виховний процес, підвищує ефективність роботи кожного вчителя.

Проблеми активізації навчально-пізнавальної діяльності учнів у психолого-педагогічній науці вивчали Л.П. Арістова, Л.О. Іванова, М.С. Головань, Б.І. Коротяєв, В.І. Лозова, Г.І. Щукіна та ін.

Метою статті є з'ясування особливостей навчально-пізнавальної діяльності молодших школярів у процесі навчання та в позаурочній

діяльності.

У роки навчання школяр бере участь в ігровій, трудовій, навчальній, спортивній, художній та громадській діяльності, які забезпечують його всебічний розвиток. „Тільки та діяльність дає щастя душі, – писав К. Ушинський, – зберігаючи її гідність, яка виходить з неї самої, отже, діяльність улюблена, діяльність вільна; а тому наскільки потрібно виховувати і прагнення до самостійності або свободи: один розвиток без другого, як ми бачимо, не може посуватися вперед” [6, 393].

Навчальна діяльність – цілеспрямована діяльність учнів, результатом якої є розвиток особистості, інтелекту, здібностей, засвоєння знань, оволодіння уміннями та навичками.

Будь-яка діяльність, а особливо навчальна, вимагає бачити в ній мету, мотиви, зміст, способи дії, які виконуються при відомому напруженні волі, а також фізичних та інтелектуальних сил, способи регулювання дій і контролю за їх результатами. Процес засвоєння знань учнем не зводиться до запам'ятовування тих факторів, явищ, законів, які йому передає вчитель або про які він прочитав у підручнику [1; 3; 4; 5; 7].

Розуміння навчальної діяльності характеризує її насамперед як діяльність пізнавальну. Дитина не просто завчає матеріал програми, а й пізнає світ, не тільки сьогоднішній, а й минулий, не тільки видимий, а й уявний.

Поняття „активізація навчально-пізнавальної діяльності учнів” у психолого-педагогічній літературі (Л.П. Арістова, Л.О. Іванова, М.С. Головань, Б.І. Коротяєв, В.І. Лозова, Г.І. Щукіна та ін.) розглядається як процес, спрямований на мобілізацію вчителем інтелектуальних, морально-вольових та фізичних зусиль учнів на досягнення конкретної мети навчання, розвитку та виховання, на посилену спільну навчально-пізнавальну діяльність учителя та учнів, на подолання інерції, пасивності та стереотипних форм навчання й учіння. Активізація навчання учнів постає водночас і як процес, і як результат стимулювання самоактивності тих, хто навчається. Навчально-пізнавальна діяльність супроводжується внутрішнім психічним процесом засвоєння учнями інформації.

Для того, щоб учень активно прилучався до навчально-пізнавальної діяльності, необхідно, щоб вона набула для нього особистісного смислу, викликала позитивні переживання, намагання і прагнення.

Умовно можна виділити типові варіанти пізнавальної діяльності школярів: під час уроку, де провідну роль здійснює вчитель; під час самостійної роботи учнів на уроці; під час виконання домашнього завдання; у процесі пошуку інформації, яка цікавить, у позанавчальний час.

У разі, коли навчальна діяльність проходить під керівництвом учителя, можна виокремити наступні навчальні дії школярів:

- прийняття навчальних задач і плану дій, запропонованого вчителем;

- здійснення навчальних дій і операцій із вирішення поставлених задач;
- регулювання навчальної діяльності під впливом контролю вчителя і самоконтролю;
- аналіз результатів навчальної діяльності під керівництвом учителя.

Протягом навчання учні повинні опанувати навчальну програму, засвоїти певну сукупність знань, мають сформувати практичні навички й уміння, для цього має бути відповідна мотивація навчально-пізнавальної діяльності.

Велику увагу в сучасній школі звертають на принцип активізації, оскільки для вдалого засвоєння різної важкої й нецікавої інформації необхідно школярів зацікавити. У початкових класах найкраще проводити дидактичні ігри, де дитина може сприймати матеріал у невимушений для неї обстановці.

Учні молодших класів ще не здатні протягом тривалого часу зосереджувати увагу на навчанні, їм потрібен відпочинок чи зміна занять декілька разів протягом уроку, бо тривале і напружене навчання призводить до втоми та зниження активності учнів. Перевтомі школярів можна запобігти, якщо уникати одноманітності в навчальній роботі, монотонного викладу, переважання репродуктивної діяльності та ін. Тому вчитель, спостерігаючи за школярами на уроці, повинен правильно обирати час, коли треба змінити вид діяльності чи дати дітям деякий відпочинок, що сприяє запам'ятовуванню матеріалу, більш активному та свідомому навчанню.

Молодші школярі вчать розуміти й приймати цілі, які виходять від учителя, й утримувати їх протягом тривалого часу. При правильній організації навчальної діяльності у школярів починає вироблятися вміння самостійної постановки мети та співвіднесення її зі своїми власними можливостями.

На нашу думку, для активізації пізнавальної діяльності молодших школярів слід упроваджувати прогресивні педагогічні ідеї та технології, форми і методи навчання, які відповідають особливостям та функціональним можливостям учнів даної вікової категорії. Серед таких, зокрема, назовемо методи проблемного навчання – частково-пошуковий виклад матеріалу, евристична бесіда, дослідницький метод, різні види самостійної роботи, застосування нових інформаційних технологій, Найефективнішим стимулом для учнів початкових класів є введення до навчально-виховного процесу різноманітних за характером ігор, створення факультативів або гуртків, здійснення пошуково-дослідницької роботи, використання наочності, розгадування кросвордів, загадок, ребусів та інше. Але головним є те, що учні повинні одержати від учителя чіткий інструктаж щодо змісту завдань та їх виконання.

Активізувати пізнавальну діяльність учнів доцільно як на уроці, так і

при виконанні завдань у позакласній роботі. Необхідною умовою цього є систематичне і цілеспрямоване озброєння учнів у процесі навчання відповідними прийомами. Вони різноманітні як за змістом, так і за функціями та джерелами оволодіння ними. Одні повідомляє вчитель, а учні засвоюють і використовують їх у процесі навчання. Інші – школярі знаходять і опановують самостійно, використовуючи при виконанні різних навчальних завдань.

Таким чином, узагальнюючи викладене, зазначимо, що навчально-пізнавальна діяльність учнів і її роль у розвитку інтелектуальних та особистісних здібностей є однією із головних елементів педагогічної системи навчання й потребує детальної розробки форм та методів її активізації.

#### **Список використаних джерел**

1. Галузинський В.М. Педагогіка: теорія та історія: навч. посіб. / Галузинський В.М., Євтух М.Б. – К.: Вища школа, 1995. – С. 105-106.
2. Гончаренко С. А. Український педагогічний словник. – К.: Либідь, 1997. – 376 с.
3. Зязюн І.А. Гуманістична стратегія теорії і практики навчального процесу. – С.9.
4. Мойсеюк Н.Є. Педагогіка: навч. посібник. – 3-є видання, доповнене. – К., 2001 – С.186.
5. Основи практичної психології / В. Панок, Т. Титаренко, Н. Чепелева та ін.: Підручник. - Вид.2-ге, стереотип. – К.: Либідь, 2001. – 536 с.
6. Ушинський К.Д. Людина як предмет виховання // Вибр. пед. твори: у 2-х т.- К., 1983. – Т.1. – С.393.
7. Ягупов В.В. Педагогіка: навч. посібник. – К.:Либідь, 2003. – 560 с.

*Світлана Сергієнко,  
магістрант ННІ педагогіки.  
Науковий керівник: докт. пед. наук,  
професор О.А.Дубасенюк.*

#### **Методика реалізації індивідуального підходу до учнів початкової школи в умовах малокомплектної школи**

Одним із напрямів модернізації освіти в Україні має стати її гуманізація – центральна складова нового педагогічного мислення, яка передбачає перегляд, переоцінку всіх компонентів педагогічного процесу в світлі їх людинотворчої функції. Школа й педагоги повинні нести в собі повагу до особистості дитини, довіру до неї, прийняття її особистісних цілей, запитів та інтересів; створення максимально сприятливих умов для розкриття й розвитку здібностей і обдарувань дитини, для її повноцінного життя на кожному з її вікових етапів, для її самовизначення, враховуючи

індивідуальний підхід.

Індивідуальний підхід – основа реалізації особистісно зорієнтованого навчання. Рівень складності того чи іншого завдання залежить від визначення етапів завдань чи спрямовуючих, коригуючих дій учителя [3].

Методи індивідуалізованого навчання сприяють упровадженню принципів толерантності та рівноваги в навчальному середовищі, а також підвищенню ефективності навчання.

Проблема індивідуалізації навчання знайшла своє відображення у педагогічній спадщині педагогів минулого. Я. А. Коменський, Й. Г. Песталотці, Ф. А. Дістервег звертали увагу на необхідність роботи з учнями різного рівня підготовленості. Їхні ідеї розвинули К. Д. Ушинський, Н. Ф. Бунаков, В. І. Водовозов, П. Ф. Каптерев та інші.

У „Концепції загальноосвітньої середньої освіти (11-річна школа)” передбачено створення передумов самореалізації для всебічного розвитку і саморозвитку особистості, індивідуалізації та диференціації навчання, переходу на особистісно-зорієнтовані педагогічні технології. У наказі „Про затвердження Положення про індивідуальну форму навчання в загальноосвітніх навчальних закладах” зазначається про урахування індивідуальних здібностей та обдарувань, стану здоров'я, демографічної ситуації.

Індивідуалізоване навчання також допомагає поєднати учня та навчальну програму. Перш за все це допомагає педагогу визначити, що потрібно викладати. Це підтверджує висновок, що ідеї і теми навчальної програми повинні визначатись з урахуванням як інтересів і потреб учнів, так і вимог навчальної програми [2].

Індивідуалізоване навчання повинно здійснюватись одночасно на кількох рівнях. У самому широкому значенні індивідуалізація може стосуватись цілого класу, оскільки кожний клас є унікальним мікросуспільством із власними інтересами, уподобаннями, нормами поведінки тощо [2].

Серед методів і способів індивідуалізованого навчання виділяють попереднє планування; хоча індивідуалізація часто відбувається спонтанно, для забезпечення ефективної індивідуалізації необхідне ретельне планування. Одним із методів планування індивідуалізації навчання є цикл навчання за принципом реагування. Цей процес включає в себе спостереження за учнями, аналіз результатів цих спостережень, постановку навчальних цілей, упровадження навчальних завдань, які допомагають досягти навчальних цілей, а також спостереження за впливом цих навчальних завдань при досягненні поставлених цілей. Якщо цілі були досягнуті, ставляться нові. Якщо цілі не були досягнуті, тоді навчальні завдання переглядаються.



Робота в малих групах є ще одним методом планування індивідуалізованого навчання. Будь-яка організована або напіворганізована діяльність може виконуватись у малих групах.

Наприклад, на уроці „української мови” 4 клас під час вивчення теми „Займенник як частина мови. Редагування тексту” учителі початкових класів використовують індивідуальні завдання для учнів із високим рівнем знань: а) які слова вживає людина, вказуючи на себе; б) звертаючись до співрозмовника; в) вказуючи на інших людей або будь-які предмети. Усно підтвердіть відповіді прикладами із загадок. Для учнів із низьким рівнем знань учителі початкових класів використовують наступні завдання: а) випишіть з вірша виділені слова і усно поставте до них запитання (записані вами слова – займенники); б) що ви можете сказати про значення займенників? На які питання вони відповідають? Свої висновки звірте з правилом (с. 19) та ін.

Отже, індивідуальне навчання створює більш рівномірний баланс між потребами особистості та групи, забезпечуючи повноту та реальні шляхи впровадження демократичних цінностей (як для учнів, так і для педагогів). Це допомагає учням розвивати свій потенціал, оскільки вони можуть ставити собі цілі та досягати їх у процесі навчання.

#### **Список використаних джерел**

1. Акімова Н.О. Індивідуальність учасногося и індивідуальний підход / Акімова Н.О., Козлова Т.Н. // Знание. – 1992. – № 3.
2. Дичківська І.М. Іноваційні педагогічні технології / І. М. Дичківська. – Львів : Новий світ, 2005. – 350 с.
3. Добрович А.Б. Воспитателю о психологии и психогигиене общения : кн. для учителя и родителей / А. Б. Добрович. – М. : Просвещение, 1987 – 205 с.

*Аліна Повар,  
магістрант ННІ педагогіки.  
Науковий керівник: канд. пед. наук,  
доцент кафедри педагогіки О.М. Власенко.*

#### **Педагогічні технології формування естетичних почуттів у молодших школярів у процесі позакласної роботи**

У Національній доктрині розвитку освіти України акцентується увага на необхідності створювати умови для формування здатності особистості до самостійного пізнання світу і творчої самореалізації в будь-якій діяльності. Державна національна програма „Освіта” („Україна ХХІ століття”) вимагає від школи неухильного прилучення учнів молодшого шкільного віку до літератури, музики, надбань народної творчості, образотворчого мистецтва, здобутків української та зарубіжної культури, забезпечення високої

художньо-естетичної освіченості й вихованості особистості. Тому формування всебічно розвиненої особистості неможливе без розвитку її ціннісно-естетичної сфери.

Вивчення проблеми естетичних почуттів пов'язано з аналізом праць філософів та психологів (М.Антонович, М.Бердяєв, В.Вернадський, А.Дистервег, М.Федоров, П.Юркевич та ін.), педагогів та письменників (Н.Волошина, Б.Грінченко, О.Духнович, Я.Коменський, Б.Лихачов, Н.Мирополюська, С.Русова, Г.Сковорода, В.Сухомлинський, Л. Толстой, Л.Українка, К. Ушинський, І.Франко, Г.Шевченко, А. Щербо та ін.), насамперед, фахівців з проблем організації навчально-виховного процесу.

На основі філософських та психолого-педагогічних праць можна зробити висновок, що формування естетичних почуттів – це процес розвитку й удосконалення естетичного сприймання, адекватного естетичного переживання, емоційної реакції та виникнення духовної насолоди, яка проявляється в естетичному судженні, оцінці сприйнятого.

У зв'язку з прогалинами в естетичному розвитку дітей слід відзначити, що молодший шкільний вік є сенситивним для розвитку естетичних почуттів, суджень, смаків, умінь, творчих здібностей, потреби брати участь у створенні прекрасного, здатності сприймати прекрасне у навколишньому середовищі й мистецтві у підростаючого покоління.

На даний час, не зважаючи на проведені дослідження у сфері естетичних почуттів, залишається багато невирішених проблем. Зокрема, немає єдиної думки стосовно психологічної структури естетичних почуттів молодших школярів. До цього часу ще не вивчені психолого-педагогічні умови підвищення ефективності роботи вчителів загальноосвітніх шкіл із формування естетичних почуттів у дітей молодшого шкільного віку на уроках та в процесі позаурочної роботи; не обґрунтованими залишаються зміст, форми і методи виховання естетичних почуттів молодшого школяра; вимагають подальшого вивчення й питання діагностики естетичних почуттів особистості, особливостей їхнього вікового становлення.

Мета цієї статті – теоретично обґрунтувати зміст, форми і методи формування у молодших школярів естетичних почуттів у процесі позакласної роботи.

Події життя стають для людини джерелом її пізнання. На основі цього у людини виникає внутрішнє ставлення до того, що відбувається в її житті, до того, що вона пізнає, як діє. Це і є емоції та почуття, тобто особистісні утворення людини [4, 43]. Почуття та емоції складають емоційно-почуттєву сферу людини.

Естетичні почуття розглядаються і виступають як особливе індивідуальне емоційне переживання, яке відображає відношення особистості до естетичного предмету (мистецтво, явище, людина, природа). Виховання, як педагогічний процес, повинно стимулювати здатність

правильно сприймати і переживати прекрасне в самій дійсності, бути спрямованим на розвиток естетичних почуттів, смаків, бажань, створювати прекрасне у сферах власної життєдіяльності.

Естетичний розвиток особистості починається в ранньому дитинстві. Для молодших школярів характерна пізнавальна активність, прагнення до творчої діяльності, схильність до наслідування. Почуття краси створює в дитині особливі емоційно-психічні стани, збуджує безпосередній інтерес до життя, загострює допитливість, мислення, пам'ять [2, 112]. Таким чином, естетичне виховання дуже важливе для всебічного розвитку дитини. Велика роль у збагаченні інтелектуального багажу молодших школярів належить вихованню естетичних почуттів у позакласній роботі засобами музики, природи, образотворчого мистецтва, народних традицій.

Б.М.Неменський говорить: „Система естетичного виховання повинна бути, насамперед єдиною, яка об'єднує всі предмети, всі позакласні заняття, усе громадське життя школяра, де кожен предмет, кожен вид заняття має свою чітку задачу в справі формування естетичної культури й особистості школяра” [3, 17].

Як педагоги, науковці, так і батьки не повинні бути осторонь і сприяти, створювати умови для ефективного естетичного розвитку дитини, розвивати, самоудосконалювати свої знання, свій творчий потенціал у будь-який момент свого життя. Вчені наголошують: „Багато вчителів недооцінюють той факт, що розвиток почуттів, насамперед, естетичних, обертається розвитком інтелекту і свідомості в цілому. Тому в школі вихованню почуттів має приділятися така ж увага, як і розвитку мислення, тому що суспільству потрібна людина не лише зі світлою головою, але й з чутливим серцем” [1, 4].

Результати попереднього дослідження у дітей молодшого шкільного віку естетичних почуттів доводять, що рівень естетичного розвитку дітей невисокий (*високий рівень* —30%, *середній рівень* – 30%, *низький рівень* — 40%). Це пов'язано з тим, що робота з формування в дітей пізнавального інтересу до природи, музики, мистецтва, народних традицій у позаурочний час проводилася без визначеної системи, не був досить насичений виховний процес.

Також ще треба мати на увазі, що у дітей недостатній і нестійкий рівень формування естетичних почуттів, вони не вміють достатньо правильно і точно сприймати твори мистецтва, ідентифікувати свої почуття, мало спілкуються з природою, високим мистецтвом, недостатньо залучені до занять у шкільних гуртках.

Тому перед нами постала задача віднайти шляхи вдосконалення роботи з розвитку естетичних почуттів. У процесі дослідження була розроблена методика удосконалення роботи з розвитку естетичних почуттів молодших школярів у позаурочний час. Підібрано вправи, завдання,

направлені на прояв і розвиток естетичних почуттів молодших школярів засобами природи, мистецтва, музики, народних традицій. Основними методами роботи були: бесіда, вивчення та аналіз творчої діяльності учнів, спостереження, анкетування, які охоплюють усі сторони життя дитини.

Дана експериментальна робота довела необхідність систематичного, цілеспрямованого впливу на естетичний розвиток дітей.

Розроблена та проведена після попереднього дослідження система занять, методичні прийоми з розвитку в молодших школярів естетичних почуттів дали більш позитивні результати: (*високий рівень — 50%, середній рівень - 20%, низький рівень - 20%*). Отже, дослідження підтвердили, якщо використовувати в роботі з дітьми молодшого шкільного віку засоби природи, музики, образотворчого мистецтва, народних традицій, то виховний процес у даному напрямку можна зробити більш ефективним.

На наш погляд, практичне дослідження підтвердило доцільність і необхідність дотримання усіх вимог ефективності формування естетичних почуттів молодших школярів.

Отже, естетичним почуттям є особливе індивідуальне емоційне переживання, яке відображає ставлення особистості до естетичного предмету і розвивається в процесі суспільного розвитку людини лише в процесі виховання та змінюється від конкретних соціальних умов. Отже, виховання, як педагогічний процес, стимулює дитину сприймати й емоційно переживати відчуття прекрасного в дійсності.

#### **Список використаних джерел**

1. Гаркавенко Л. Джерела емоцій та почуттів / Гаркавенко Л., Станішевська Н. // Початкова освіта. – 1999. – №3.
2. Матюща І.К. Гуманізація навчання і виховання в загальноосвітній школі / Матюща І.К. – К., 1995. – 231 с.
3. Психологія. Підручник для педагогічних вузів / за ред. Костюка Г.С. – 3-є вид., доп. – К.: Рад.шк., – 1986. – 572 с.
4. Лук А.Н. Эмоции и чувства / Лук А.Н. – М., 1972. – С.43.

*Ірина Шевчук,  
магістрант ННІ педагогіки.  
Науковий керівник: канд. пед. наук,  
доцент В.А.Ковальчук.*

#### **Психолого-педагогічні основи адаптації шестиліток до навчально-пізнавальної діяльності**

Початок навчання у школі – один із найважливіших періодів у житті дитини. Це пов'язано не тільки зі зміною соціальної ситуації розвитку дитини, її статусу й зайняттям нової, “внутрішньої позиції школяра”, але й з

сукупністю різноманітних аспектів психічного розвитку й формування дитини як особистості.

Проблема адаптації дитини до навчально-пізнавальної діяльності була предметом вивчення багатьох психологів та педагогів. З'ясуванню її певних аспектів сприяють, зокрема, результати наукових досліджень сутності адаптованості, дезадаптованості, їх причин та особливостей прояву (І.Дубровіна, В. Каган, Р. Овчарова, Н. Самоукіна, А. Фурман та ін.); взаємозв'язку психологічної готовності дитини до школи та особливостей її адаптації до навчання (Л. Божович, Л. Венгер, Н. Гуткіна, В. Давидов, О. Проскура та ін.); емоційного розвитку дітей дошкільного та молодшого шкільного віку (О. Кононко, О. Кульчицька, В. Мухіна, П. Якобсон), а також результати вивчення психологічних особливостей навчальної діяльності молодших школярів (В. Давидов, Д. Ельконін, Л. Занков, Г. Люблінська, О. Скрипченко та ін.).

Унаслідок проведеного аналізу наукових досліджень названих учених слід зазначити, що їх творчий доробок зорієнтований на окремі теоретичні аспекти аналізованої проблеми, однак на практичному рівні залишається ще до кінця не розв'язаним питання врахування педагогами вікових та індивідуальних особливостей дітей-шестиліток при організації навчально-пізнавальної діяльності.

Аналіз педагогічного досвіду свідчить про те, що в сучасних умовах різко збільшується кількість учнів початкових класів, які відчують стан дезадаптації (М. Бітянова, Г. Бурменська, І. Дубровіна, О. Захаров, В. Оржеховська та ін.). Цей стан науковці, вчителі й батьки пов'язують не стільки з проблемою здоров'я дитини або її успішністю навчання, скільки із соціально-психологічним входженням дитини в шкільне життя, в колектив класу, в систему "вчитель-учень".

У нашій статті основний акцент зроблено на виявлення психолого-педагогічних особливостей адаптації дитини до навчально-пізнавальної діяльності у школі, основних причин і чинників, які зумовлюють шкільну дезадаптацію.

Аналіз психолого-педагогічної літератури з проблеми дослідження дозволяє стверджувати, що поняття "адаптація" вивчається в руслі багатьох наук: психології, педагогіки та ін. Вчені розглядають адаптацію як активне пристосування індивіда до умов соціального середовища і як результат цього процесу [1; 2].

Враховуючи критерії ступеня адекватності між цілями і результатами діяльності особистості, А.Фурман зазначає, що є підстави чітко розмежувати три різновиди адаптаційних процесів:

а) адаптованість як справжня чи відносна гармонійність між суб'єктивними цілями і кінцевими результатами, що супроводжується

позитивним ставленням-оцінкою, розумінням, прийняттям особистості до навколишнього світу і самої себе;

б) неадаптованість як більшою чи меншою мірою усвідомлена невідповідність між цілями і результатами діяльності, що породжує амбівалентні почуття й оцінки, але яка не справляє психотравмуючого впливу на особистість;

в) дезадаптованість як певна дисгармонія між цілями і результатами, що є джерелом психічної напруги (стрес, психічний зрив, паніка та ін.), внутрішнього дискомфорту і нестабільності перебігу психічних процесів (страх, депресія, фрустрація тощо) [3].

Поняття “шкільна дезадаптація” стало використовуватися для опису різних проблем і труднощів, що виникають у дітей у зв’язку з вступом до школи. Початок навчання у школі породжує істотні зміни в емоційному житті дитини, пов’язані з її новим соціальним становищем. У першокласника виникають нові стосунки: з учителем, з колективом класу, зі школою як навчальним закладом, з’являються нові обов’язки (систематично готувати уроки, виконувати доручення вчителя та ін.). Все це викликає відповідні емоційні переживання.

Психологи стверджують, що період адаптації до школи триває в середньому від 10-18 днів до 1-3 місяців і супроводжується зростанням внутрішньої напруженості дитини, підвищенням рівня тривожності і зниженням самооцінки [1; 2]. У сприятливих умовах емоційне самопочуття і самооцінка дитини стабілізуються, але якщо процес адаптації дитини ускладнюється, то особистісний розвиток дитини може деформуватися. Показником успішної адаптації є продуктивність у навчальній діяльності, позитивне емоційне самопочуття, відсутність внутрішньої напруженості, пригніченості.

Ефективність процесу шкільної адаптації значною мірою визначає успішність навчальної діяльності, збереження фізичного і психічного здоров’я дитини.

Більшість дітей адаптується до школи досить швидко, із задоволенням відвідує заняття, виконує завдання і вимоги вчителів та батьків. У деяких дітей процес адаптації сильно затягується. Дезадаптованість учнів приводить до неадекватної, погано контрольованої поведінки, конфліктних стосунків, ускладнень в особистісному розвитку, проблем у навчальній діяльності.

На думку А.Шмельова, стійка невідповідність школяра вимогам успішності й нормативам поведінки зумовлена емоційною дезадаптацією, джерела та причини якої полягають у недоліках навчальної діяльності або міжособистісних стосунках дитини у школі [4].

За даними Н. Самоукиної, “з початком навчання у школі у 67-69% непідготовлених дітей виникають специфічні реакції: страх, зриви, істеричні

реакції, підвищена сльозливість, загальмованість тощо. Діти бояться вчитися, відчувають страх перед виходом до дошки, бояться низьких балів, приниження; бояться виявитися неспроможними, спізнитися на урок” [2, 92].

Під емоційною дезадаптацією дітей молодшого шкільного віку вчені розуміють психічний стан, викликаний тривалим емоційним напруженням, який виявляється у зміні механізмів саморегуляції поведінки, зниженні продуктивності пізнавальних процесів, виникненні комунікативних проблем. Таким чином, емоційна дезадаптація виявляється в негативному ставленні до школи, особистісному неблагополуччі: наявності страхів, підвищеної тривожності, порушенні саморегуляції, розгальмованості або загальмованості поведінки.

Отже, аналіз основних причин та чинників шкільної дезадаптації шестиліток до навчально-пізнавальної діяльності дасть можливість краще організувати педагогічну діяльність, спрямовану на зниження кількості дезадаптованих дітей, збереження їх фізичного та психічного здоров'я. Подальших досліджень потребує проблема впливу типу адаптації дітей до шкільного навчання.

#### **Список використаних джерел**

1. Овчарова Р.В. Практическая психология образования / Овчарова Р.В. – М.: Академия, 2003. – 240 с.
2. Самоукина Н. Игры в школе и дома: Психотехнические упражнения и коррекционные программы / Самоукина Н. – М.: Интор, 1995. – 95 с.
3. Фурман А.В. Психодіагностика особистісної адаптованості / Фурман А.В. – Тернопіль: Економічна думка, 2003. – 64 с.
4. Шмелев А.Г. Основы психодиагностики для студентов педвузов / Шмелев А.Г. – М., Ростов-на-Дону: Феникс, 1996. – 168 с.

*Світлана Сушицька,  
магістрант ННІ педагогіки.  
Науковий керівник: докт. пед. наук,  
професор В.В.Обозний.*

#### **Підготовка дітей шестирічного віку до навчання в школі**

Проблема готовності дитини до школи була актуальна завжди. Нині актуальність проблеми зумовлюється багатьма чинниками. Сучасні дослідження показують, що 30-40% дітей приходять до першого класу масової школи не готовими до навчання, тобто у них недостатньо сформовані такі компоненти готовності, як: мотиваційна, емоційно-вольова, розумова, психологічна.

**Мотиваційна готовність** виявляється у прагненні дитини до навчання, бути школярем; у достатньо високому рівні пізнавальної

діяльності й мислительних операцій; у володінні елементами навчальної діяльності; у певному рівні соціального розвитку. Свідченням мотиваційної готовності є наявність у дитини бажання йти до школи і вчитися, сформованість позиції майбутнього школяра.

**Емоційно-вольова готовність** засвідчує здатність дитини регулювати свою поведінку в різноманітних ситуаціях спілкування і спільної навчальної діяльності, виявляється у самостійності, зосередженості, готовності й умінні здійснювати необхідні вольові зусилля.

**Розумова готовність** дитини до навчання в школі виявляється у загальному рівні її розумового розвитку, володінні вміннями і навичками, які допоможуть вивчати передбачені програмою предмети.

**Психологічна готовність** до спілкування та спільної діяльності – важливе новоутворення, обумовлене зміною провідних типів діяльності, переходом від сюжетно-рольової гри до навчальної діяльності. Загалом, психологічна готовність є цілісним станом психіки дитини, що забезпечує успішне прийняття нею систем вимог школи і вчителя, успішне оволодіння новою для неї діяльністю та новими соціальними ролями.

Вступ дитини до школи і все, що з цим пов'язано, здавна були предметом уваги педагогічної й громадської думки. Цю проблему висвітлювали в своїх працях Я.А.Коменський, К.Д.Ушинський, А.С.Макаренко, П.П.Блонський та інші видатні педагоги. Багато уваги приділяв їй і В.О.Сухомлинський.

Так Г.О. Люблінська наголошувала на необхідності забезпечити „безкризовий” процес розвитку дитини, який усуває тяжке ламання її уявлень, понять, навичок при переході з дошкільного закладу до школи. Н.Д. Лубенець стверджувала, що починати виховання дітей зі школи – означає зводити будівлю на піску і без фундаменту[16]. У праці „Серце віддаю дітям” В.О.Сухомлинський, звертаючись до вчителів, писав: „Не забувайте, що ґрунт, на якому будується ваша педагогічна майстерність, – у самій дитині, в її ставленні до знань і до вас, учителю. Це бажання вчитися, натхнення, готовність до подолання труднощів. Дбайливо збагачуйте цей ґрунт, без нього немає школи” [3, 185].

Зі вступом дитини до школи загострюється така характерологічна її особливість, як сензитивність, проявом якої є підвищена чутливість особистості до подій, що на неї впливають. Пристосування до нових умов життя завжди супроводжується підвищеною тривожністю, страхом перед новими людьми, незнайомою обстановкою, незвичними вимогами. Для того, щоб цьому запобігти, потрібно заздалегідь підготовлювати дітей до шкільного навчання, а саме: планувати екскурсії старших дошкільнят до школи, ознайомлювати дітей з приміщенням школи, класу, дошкою пошани, де вміщені фотографії кращих учнів школи, бібліотекою, спортивною залом, їдальнею [16].



Такі екскурсії дуже корисні, вони викликають у дітей інтерес, позитивне ставлення до школи. Протягом року формуються мотиви, пов'язані безпосередньо з навчальною діяльністю, з виробленням внутрішньої позиції школяра.

Мета цієї статті – описати стан психологічної готовності дітей 6 і 7 років до навчання в школі.

Психологічна готовність дитини до школи – складне, багатостороннє новоутворення, в якому центральною ланкою є мотиваційна готовність до школи. Диференційований підхід у навчанні першокласника повинен ґрунтуватися на точному знанні їх психологічних особливостей, але передусім знання про їх шкільну мотивацію. Численні розвивальні програми, розроблені педагогами і психологами для формування шкільної готовності дітей 6-7 років, спрямовані в основному на розвиток пізнавальних процесів і окремих сторін шкільної готовності (тонкої моторики рук, фонемного слуху та інше). Проте деякі дослідження дозволяють виділити мовний розвиток і пов'язане з ним вербальне мислення як центральний компонент в інтелектуальній готовності до школи.

Емпіричні дослідження психологічної готовності до школи дітей 6 і 7-річного віку показали, що у дітей 7-річного віку розвиненіша шкільна мотивація. У їх мотиваційній сфері не лише переважають мотиви учіння, але і в цілому їх шкільна мотивація стійкіша. Вона поєднується з більш високим рівнем інтелектуальної готовності до школи, передусім за рахунок розвиненішої здатності до узагальнення понять. При діагностиці готовності до шкільного навчання необхідно не лише досліджувати внутрішню позицію школяра, але й оцінити стійкість мотивів учіння дітей, яка в 7-річному віці набагато вище, ніж у 6-річному віці.

Результати дослідження дозволяють зробити ряд висновків. Перш за все варто зазначити різносторонність готовності 6-річної дитини до школи. Зокрема важливе місце посідає мотивація до навчання. У 6-річок вона відрізняється внутрішньою нестабільністю, тому в діагностиці шкільної готовності необхідно використовувати методики, що дозволяють оцінити стійкість шкільної мотивації дітей.

Інший важливий практичний висновок стосується необхідності розвивальної роботи, спрямованої на формування інтелектуальної готовності до школи. Методики такої розвивальної роботи запропоновані багатьма авторами, наприклад, Н.І. Гуткіною. Результати дослідження показали також, що для розвитку інтелектуальної сфери 6-річної дитини потрібна робота з розвитку та узагальнення понять. Це особливо необхідно в сучасній школі, якщо дитина вчитиметься за програмами розвиваючого навчання.

У цілому дослідження дозволило достатньо глибоко вивчити мотиваційну готовність дитини до школи і її співвідношення з інтелектуальною готовністю. Інтелектуальна готовність до школи

передбачає наявність у дитини широкого кругозору, запасу конкретних знань. Дитина повинна володіти планомірним сприйняттям, елементами теоретичного ставлення до досліджуваного матеріалу, узагальненими формами мислення і основними логічними операціями, смисловим запам'ятовуванням.

Отже, на основі проведених досліджень можна зазначити, шестирічну дитину необхідно готувати до навчання в школі, зокрема налаштувати її психологічно і морально до систематичної щоденної праці, розвивати логіку мислення дитини, адже це ті основні риси, які потрібні майбутньому школяру.

#### **Список використаних джерел**

1. Дошкільне виховання. – 2011. – № 11. – С. 16.
2. Поніманська Т. І. Дошкільна педагогіка / Поніманська Т. І. – К., 2004. – С. 427 – 431.
3. Гуткіна Н.І. Психологічна готовність до школи / Гуткіна Н.І. – М.: Акад. Проект, 2000. – [3-є вид., перероб. і доп.]. – 184 с. – (Керівництво практичного психолога).

*Світлана Умінська,  
магістрант ННІ педагогіки.  
Науковий керівник: докт. пед. наук,  
професор Г.П. Васянович.*

#### **Виховання молодших школярів „групи ризику” засобами зображального мистецтва**

Загострення соціально-економічної ситуації в країні, різке погіршення екологічної ситуації в цілому і безліч інших чинників привели наше суспільство до збільшення зростання числа дітей „групи ризику”. Велика частина з них має особливості фізичного, психічного, соціального розвитку, до яких, як правило, відносять проблеми із здоров'ям, труднощі у вихованні й навчанні, обмеження можливостей фізичного розвитку. Тому найважливішим пріоритетом сучасної державної політики відносно дітей з особливостями в розвитку вважається забезпечення гарантії їх прав на виживання, розвиток і захист.

Різні аспекти виховання дітей „групи ризику” в умовах установ додаткової освіти досліджували А. Бороздін, І. Карпенкова, Е. Качмашева, А. Коновалова, А. Ларькин, І. Ліфанова, Е. Метельова, Т. Підгірна, І. Половодова, Г. Руденко та інші.

Педагогічний підхід визначений законом України "Про освіту" і Конвенцією ООН „Про права дитини”, відповідно до яких система освіти повинна бути адаптована до можливостей учня, а створені умови для дітей

„групи ризику” повинні відповідати його потребам, можливостям і бажанням батьків.

Оптимізація умов соціального виховання молодших школярів, включення даної категорії дітей в активні соціальні відносини в рамках різних виховних організацій є, поза сумнівом, важливим завданням сучасної системи освіти. Разом з тим, аналіз існуючої практики навчання і виховання молодших школярів „групи ризику”, що мають особливості розвитку в умовах сучасної системи освіти, свідчить про відсутність на сьогоднішній день цілісної системи цілеспрямованого сумісного соціального виховання різних категорій дітей.

Умови для дітей „групи ризику” з особливостями фізичного і розумового розвитку в нашій країні створюються в рамках системи спеціальної освіти, де не завжди враховуються потреби дітей і бажання батьків. Загальновідомим фактом є те, що ці діти живуть переважно ізольовано від суспільства, спілкуючись з вузьким колом дітей із подібними особливостями здоров'я, сім'єю і педагогами, що працюють з ними в спеціалізованих навчальних закладах [1, 15].

Великі виховні можливості має реалізація творчого потенціалу дітей „групи ризику”. Цьому без сумнівів сприяють заняття різними видами мистецтв, серед яких особливе місце займає образотворче мистецтво.

Все вище сказане дозволило зафіксувати ряд суперечностей: між вимогою суспільства, що пред'являється до освітньої політики забезпечити всіх дітей повноцінною освітою і відсутністю у дітей „групи ризику” прав на здобування освіти відповідно до їх можливостей, потреб і бажань батьків; між наявністю досвіду роботи з молодшими школярами „групи ризику” в практиці виховання психологів, дефектологів спеціальних навчальних закладів, з одного боку, і з іншого – слабкою орієнтованістю педагогів додаткової освіти на реалізацію своєї виховної діяльності по відношенню до дітей з особливостями в розвитку; між наявністю значного числа досліджень, присвячених коректувально-розвиваючим можливостям образотворчої діяльності дітей з особливостями в розвитку і слабким використанням виховного потенціалу образотворчого мистецтва відносно таких дітей у системі додаткової освіти.

На основі аналізу теорії і практики сучасних підходів до розуміння соціального виховання, власного досвіду і результатів експериментального моделювання соціального виховання дітей „групи ризику” з особливостями в розвитку засобами образотворчого мистецтва нами сформульована наступна гіпотеза дослідження: соціальне виховання молодших школярів „групи ризику” засобами образотворчого мистецтва буде успішним, якщо здійснюватиметься: інтеграція дітей „групи ризику” в середовище звичайних однолітків і через них – у суспільство, що дозволяє забезпечити їх сумісне входження в систему соціальних відносин; суб'єкт-суб'єктні

відносини педагога і дитини, які припускають педагогічну допомогу особливому вихованцеві й надання йому соціально-педагогічної підтримки в індивідуальному просуванні; організація взаємодії й співпраці педагога з фахівцями школи і батьками в системі додаткової освіти [2, 3-7].

Отже, у сучасних умовах вирішення проблем соціального виховання дітей „групи ризику” можливе за умови інтеграційного підходу, спільного виховання звичайних дітей і дітей „групи ризику”, а також узгоджених зусиль різних фахівців-учасників освітнього процесу, з опорою на досягнення педагогіки, психології, спеціальної психології, коректувальної педагогіки, медицини і інших наук.

#### **Список використаних джерел**

1. Медико-демографічна ситуація та організація медичної допомоги населенню у 2010 році: підсумки діяльності системи охорони здоров'я та реалізації програми економічних реформ на 2010-2014 роки „Заможне суспільство, конкурентоспроможна економіка, ефективна держава”. – К.: МОЗ України, 2011. – 104 с.

2. Програми з методичними рекомендації для 5-10 класів спеціальних загальноосвітніх навчальних закладів для дітей з порушеннями опорно-рухового апарату. Українська література / за ред. Л.О. Жук, Л.С. Торби, Н.П. Годованюк та ін. – К., 2010. –79 с.

*Ольга Ткаченко,  
магістрант ННІ педагогіки.  
Науковий керівник: докт. пед. наук,  
професор В.В. Обозний.*

#### **Особливості роботи вчителя початкової школи із здоров'язбереження учнів**

Здоров'я дітей – одне з основних джерел щастя, радості й повноцінного життя батьків, учителів, суспільства в цілому. Для України головною проблемою, яка пов'язана з майбутнім держави, є збереження і зміцнення здоров'я дітей та учнівської молоді. Турботу викликає різке погіршення стану фізичного та розумового розвитку підростаючого покоління, зниження рівня народжуваності й тривалості життя, зростання смертності, особливо дитячої.

Акцентування уваги на проблемах здоров'я обумовлено його поліфакторністю й необхідністю для успішного функціонування та прогресу соціокультурних, суспільних і політичних структур у цілому.

У Національній доктрині розвитку освіти України у XXI столітті турбота про здоров'я молоді, виховання в неї культури здорового способу життя визначається пріоритетним завданням [3]. Успішному виконанню

цього завдання сприяє вивчення теорії та практики організації процесу фізичного виховання й освіти другої половини ХХ століття, коли було накопичено значний теоретико-методичний досвід упровадження різних методів, організаційних форм навчання та виховання. Декларована суспільством необхідність охорони здоров'я та конкурентоспроможності нації можлива лише за умови чіткого осмислення того, що основи якості та тривалості життя людини закладаються ще в дитинстві, а здоров'я дитини дошкільного віку є поєднанням різних характеристик не лише його фізичного і психічного, а й морального розвитку, що забезпечують певний рівень розумової й фізичної працездатності та швидку адекватну адаптацію до природного й соціального середовища. Такий погляд на здоров'я потребує серйозної уваги до дитини як носія резерву здоров'я.

Упровадження технологій із збереження здоров'я учнів пов'язано із використанням технологій забезпечення безпеки життєдіяльності, медичних та соціально-адаптованих.

Аналіз значної кількості наукових праць досліджуваного періоду дає підстави констатувати, що в другій половині ХХ століття широко розроблялися питання формування навичок здорового способу життя особистості, зміст і методика фізичного виховання дошкільників.

Проблема здоров'язбереження дітей була предметом дослідження науковців різних галузей знань: медичної (Г. Апанасенко, Д. Давиденко, В. Волков, П. Половников), біомедичної (Ю. Лісичин, О. Щетинін), соціальної (О. Вакуленко, Л. Жаліло, В. Климова, В. Скумін, О. Яременко), психологічної (В. Ананьєв, В. Климова, С. Шапіро).

Отже, проблема роботи вчителя із здоров'язбереження учнів була в центрі уваги науковців і практиків ще з другої половини ХХ століття. Саме в цей період накопичено чималий досвід із зазначеного вище питання. Однак цілісного аналізу проблема формування навичок здорового способу життя у дітей дошкільного віку в період другої половини ХХ століття в сучасних наукових дослідженнях не дістала.

Під час проведення дослідження ґрунтовно проаналізовано та цілісно представлено систему роботи вчителя початкової школи із здоров'язбереження учнів; визначено витoki становлення проблеми, переосмислено науково-педагогічний досвід минулого з урахуванням вимог сьогодення, обґрунтовано етапи становлення теорії та практики роботи вчителя з даної проблеми, уточнено базові поняття дослідження; узагальнено досвід і виявлено умови формування здорового способу життя у дітей дошкільного віку; подальшої розробки набули питання визначення змісту педагогічної діяльності.

Нами було розроблено навчально-виховну програму застосування здоров'язберігаючих освітніх технологій у початковій школі, яка

апробується та вводиться в роботу Коростишівської загальноосвітньої школи I-III ступенів №9.

Також було проведено моніторинг фізичного, соціального, духовного та психологічного здоров'я учнів початкових класів вищезгаданої школи за програмою „Психолого-педагогічне проектування соціального розвитку учнів загальноосвітніх навчальних закладів” та анкетуванням класоводів, вихователів групи продовженого дня, психолога, соціального педагога та медичного працівника, результати якого показали, що в середньому складові здоров'я відповідають оцінці „4” та не мають особливих відхилень.

Знання, володіння та використання здоров'язберігаючих технологій учителями початкової школи є як головною проблемою, так і важливою складовою сучасної компетентності та професіоналізму.

Звичайно, вирішення проблеми збереження здоров'я дітей потребує чільної уваги всіх зацікавлених у цьому: педагогів, медиків, батьків, представників громадськості. Однак особливе місце та відповідальність оздоровчій діяльності відводиться системі освіти, яка повинна й має всі можливості для того, щоб зробити освітній процес здоров'язберігаючим, і в цьому випадку мова йде вже не просто про стан здоров'я сучасних школярів, а про майбутнє України.

#### **Список використаних джерел**

1. Ареф'єв В.Г. Концепція національної системи фізичного виховання учнів, учнівської і студентської молоді України / Ареф'єв В.Г. та ін. // Початкова школа. – 1994. – №8. – С.50-54.
2. Киричук О.В. Концепція виховання підростаючого покоління суверенної України / Киричук О.В. // Рідна школа. – 1995. – №5.
3. Указ Президента України від 17 квітня 2002 року № 347/2002 „Про Національну доктрину розвитку освіти України у XXI столітті”.

*Олена Зінчук,  
магістрант ННІ педагогіки.  
Науковий керівник: докт. пед. наук,  
професор Г.П. Васянович.*

#### **Формування культури здорового способу життя дітей старшого дошкільного віку в дошкільному закладі**

Незважаючи на кардинальні зміни в соціально-політичній і соціокультурній сферах життя в Україні, проблема формування здорового способу життя залишається актуальною в педагогічній теорії й практиці. Більш того, останнім часом значно зросла кількість порушень соціальних норм у дітей дошкільного віку, що пов'язано з недостатньою сформованістю у них відповідального ставлення до свого здоров'я, з браком знань стосовно

основ здорового способу життя, відсутністю навичок компетентно здорової поведінки.

Одним із пріоритетних напрямків виховання дітей і молоді Національною доктриною розвитку освіти визначено формування позитивної мотивації до здорового способу життя, до культури здоров'я. Основні підходи до збереження і зміцнення здоров'я дітей та молоді визначено в Законі України „Про охорону дитинства”, Державній національній програмі „Освіта” (Україна XXI століття), міжгалузевій комплексній програмі „Здоров'я нації на 2002-2011”.

Новий теоретико-методологічний підхід до визначення суті поняття здоров'я і принципів здорового способу життя найглибше був розглянутий у монографії А.Г. Щедриної й одержав подальший розвиток у роботах Л.Г. Апанасенко, Р.И. Айзмана, Э.М. Казіна, В.П. Казначеева й ін. Ними, зокрема, було відмічено, що змістовна характеристика категорії здоров'я може бути одержана за допомогою аналізу його компонентів.

Як засвідчує аналіз наукових джерел, актуальність формування у дітей старшого дошкільного віку здорового способу життя обґрунтована двома чинниками, чи обставинами: 1) основа здорового способу життя людини закладається саме у дошкільних освітніх закладах; 2) останнім часом спостерігається зниження вікового порогу соціальних і педагогічних девіацій у дошкільному середовищі, пов'язаних із проблемами здорового способу життя [1].

У цьому зв'язку державні освітні й інші структури, враховуючи регіональні особливості розвитку освітнього простору, в тому або іншому ступені забезпечують нормативно-правове, науково-теоретичне і методичне вирішення проблеми формування здорового способу життя. Так у Законі України „Про освіту” (ст. 26) говориться про забезпечення безпечних і нешкідливих умов навчання, праці та виховання у закладах освіти, а в статті 59 зазначається, що батьки та особи, які їх замінюють, зобов'язані постійно дбати про фізичне здоров'я, психічний стан дітей. Закон України „Про виховання дітей та молоді” (ст. 3) акцентує увагу на тому, що виховання здійснюється в матеріальній, духовній, соціальній сферах та в природному середовищі. Забезпечення гармонії між людиною і природою досягається в процесі виховання за двома напрямками: ведення здорового способу життя, бережливе ставлення до природи [2].

У „Концепції виховання дітей та молоді у національній системі освіти” конкретизовано виховне завдання, а саме, забезпечення повноцінного розвитку дітей та молоді, охорона та зміцнення їх фізичного, психічного та духовного здоров'я.

Таким чином, актуальність дослідження визначається його спрямованістю на вирішення протиріч між: задекларованими на державному рівні цілями освітньої системи і відсутністю їх ефективної практичної

реалізації; усвідомленням фахівцями необхідності формування здорового способу життя у вихованців і низьким технологічним рівнем засобів його формування; принципами особистісно-орієнтованого підходу щодо формування у вихованців здорового способу життя і переважанням у школі масових і колективних форм навчальної діяльності [3].

Нині в практику роботи дошкільних закладів широко упроваджуються різні освітні й оздоровчі програми, які сприяють формуванню валеологічної інформованості, організації здорового способу життя, зміцненню здоров'я дошкільнят.

Проте в педагогічній науці й практиці існує суперечність між потребою у формуванні культури здорового способу життя дітей старшого дошкільного віку в дошкільному закладі й відсутністю цілісної теорії здорового способу життя як категорії педагогічної науки. Ця суперечність зумовлена, в першу чергу, відсутністю у системі психолого-педагогічного цілісного знання єдиного розуміння значущості чинника здоров'я для особистості вихованця.

Отже, останніми роками висувуються вимоги перегляду і корінної зміни програм, засобів і методів гігієнічного навчання і виховання, впровадження принципів культури здорового способу життя, приведення їх у відповідність із соціально-економічними, що змінилися, умовами життя населення.

#### **Список використаних джерел**

1. Беспалько В. В. Навчати здоров'ю: Медико – педагогічні аспекти статевого виховання та формування репродуктивного здоров'я учнівської молоді / Беспалько В. В., Коган О. В. // Гуманітарні науки. –2003. – №2. – С. 154 – 162.
2. Богданова І. М. Соціальна педагогіка: навч. посіб. / Богданова І. М. – К.: Знання, 2008. – 343 с.
3. Громова С. Сюжетні фізкультурні, заняття. з елементами корегуючої гімнастики / Громова С. // Дошкільне виховання – 1996. – № 6.

*Леся Зоцук,*

*магістрант факультету фізичного виховання та спорту.*

*Науковий керівник: канд. наук з фіз. вих. і спорту Т. Є. Яворська.*

#### **Формування здорового способу життя старшокласників засобами фізичного виховання**

У сучасних умовах зниження духовного потенціалу та здоров'я молоді стає відчутною реальністю необхідність формування її духовних потреб, здорових звичок, фізичного загартування, в цілому здорового способу життя – одного з пріоритетних напрямів діяльності загальноосвітніх навчальних закладах.



Зростаючі темпи життя, інтенсифікація навчального процесу, нераціональне чергування праці та відпочинку, дефіцит рухової активності (гіподинамія), відсутність елементарних відомостей про свій фізичний стан ведуть до погіршення здоров'я молодого покоління. Низкою загальноосвітніх шкіл України набуто цінний досвід освітньої, навчально-виховної, розвивальної та оздоровчої роботи, спрямованої на збереження, відновлення та зміцнення здоров'я вихованців. До того ж Міністерством освіти України розроблено низку навчальних програм, що допомагають зберегти, зміцнити та сформувати здоров'я дитини („Національна доктрина розвитку освіти України у XXI столітті”, закони України „Про загальну середню освіту” та „Про фізичну культуру і спорт”, Національна програма „Діти України”, цільова комплексна програма „Фізичне виховання – здоров'я нації”).

Життя та здоров'я дитини, згідно з Конституцією України, є найвищими соціальними цінностями. Держава і школа повинні забезпечити реалізацію цих цінностей, виховуючи здорове, активне, творче покоління як майбутні продуктивні сили країни, які мають добре розвинутий інтелектуальний і духовний потенціал [5; 6].

Метою цієї статті є розглянути деякі аспекти проблеми формування здорового способу життя старшокласників засобами фізичного виховання; розкрити сутність фізичної культури як важливого чинника формування здорового способу життя старшокласників.

Ряд науковців (Е.С. Вільчковський, 1996; Г.В. Ложкін, 1999; О.С. Куц, 2000; Т.Ю. Круцевич, 2003; Т.П. Вісковатова, 2001) наголошують на недостатній мотивації учнів до покращення здоров'я та підвищення рівня фізичного стану. Одним із перспективних напрямів вирішення цієї проблеми є формування здорового способу життя та ціннісного ставлення старшокласників до здоров'я в процесі фізичного виховання, що зумовить підвищення усвідомленої рухової активності учнів [1; 2; 7].

Аналіз літературних джерел свідчить, що для оптимізації процесу формування здорового способу життя підростаючого покоління фізичне виховання повинне займати у навчальних закладах освіти одне з провідних місць (Є. Дорошенко, В. Добринський, В. Велитченко, О. Вишневський та ін.) [3; 4].

Проте аналіз наукових джерел свідчить, що проблема формування здорового способу життя старшокласників засобами фізичного виховання не була предметом спеціальних досліджень та має свої особливості. Тому, враховуючи недостатню дослідженість, на сучасному етапі дана проблема є актуальною та потребує подальшого наукового пояснення та практичного дослідження.

Однією з основних причин даної проблеми є те, що фізична культура не посідає належного місця та не відіграє тієї важливої ролі, яку вона покликана відігравати в житті й становленні молодого покоління України.

Дійсно, учні на уроках фізичної культури, будучи пасивним суб'єктом навчально-виховного процесу, виконують, як правило, фізичні вправи, запропоновані вчителем, не вникаючи в їх оздоровчий ефект, тому ніякого ціннісного ставлення до здоров'я у них не формується. Звідси напрашується висновок: необхідно учнів у процесі фізичного виховання залучити до ціннісно-орієнтованої діяльності, у процесі якої у них будуть розвиватися їх особистісні якості, необхідні ціннісні орієнтації, формуватися ставлення до цінностей фізичної культури та здорового способу життя.

Сьогодні головна теза стосовно будь-якої діяльності, спрямованої на поліпшення фізичного здоров'я молодого покоління громадян України, може бути сформульована так: жодна дитина, молода людина не має шансів зберегти, тим більше зміцнити, здоров'я, якщо нехтувати засобами фізичного виховання та спеціально організованої рухової активності на уроках фізичної культури.

У процесі експериментального дослідження нами було визначено, що у шкільній програмі основне місце серед профілактичних заходів, спрямованих на корекцію здоров'я, а також для формування здорового способу життя старшокласників займають засоби фізичного виховання.

У старших класах використовується весь арсенал засобів фізичного виховання, який значно розширюється порівняно з середнім шкільним віком. Широко використовуються технічні прийоми спортивних ігор; для дівчат – різні види аеробіки, художня гімнастика; для юнаків – елементи боротьби, стрйові прийоми військової підготовки і подолання перешкод, вправи на тренажерах, атлетизм. Аналіз результатів опитування старшокласників засвідчив, що вчителі фізичної культури, як правило, не достатньо враховують на уроках фізичної культури змістові вподобання учнів, віддаючи перевагу традиційному розподілу навчального матеріалу.

Слід зазначити, що на даний час необхідно проводити активну роботу педагогічних колективів у створенні сприятливого для здоров'я учнівського середовища, сприяти засвоєнню учнями валеологічних знань не лише в школі, а й поза її межами, проводити просвітницьку роботу серед батьків, навчати старшокласників умінням та навичкам здорового способу життя.

Для продуктивного вирішення завдань формування здорового способу життя старшокласників доцільно створювати осередки для занять фізичною культурою й масовим спортом.

Отже, у результаті проведеного дослідження визначено, що актуальність проблеми фізичного виховання старшокласників як складової частини загальної проблеми формування здорового способу життя посилюється тим міркуванням, що нинішній стан здоров'я й спосіб життя

школярів України не відповідає потребам сучасного суспільства й вимогам до його подальшого соціально-економічного розвитку.

#### **Список використаних джерел**

1. Зварищук О. М. Виховання відповідальності старшокласників за свій фізичний стан: автореф. дис... канд. фіз. вих. / Зварищук О. М. – Львів, 2002. – 19 с.
2. Круцевич Т.Ю. Теорія и методика физического воспитания: учеб. для высш. учеб. заведений физ. воспитания и спорта: в 2-х т. / Т.Ю. Круцевич. – К.: Олімп. літ., 2003. – Т. 1. – 814 с.
3. Лапаєнко С.В. Формування ціннісних орієнтацій старших підлітків на здоровий спосіб життя: дис. ... канд. пед. наук / Лапаєнко С.В. – К., 2002. – 203 с.
4. Міхєєнко О.І. Формування здорового способу життя як комплексна проблема / Міхєєнко О.І., Лянной Ю.О. // Формування здоров'я дітей, підлітків та молоді в умовах навчально-виховного закладу: матер. II обласної наук.-практ. конфер. – Суми: СумДПУ ім. А.С.Макаренка, 2005. – 172 с.
5. Фізична культура як невідмінна складова формування здорового способу життя молоді / О.О. Яременко, О.Д. Дубогай, Р.Я. Левін, Л.В. Буцька. – К.: Укр. ін-т соціальн. досліджень, 2005. – Кн. 6. – 124 с.
6. Формування здорового способу життя: навч. посіб. / О. Яременко, О. Вакуленко, Л. Жаліло, Н. Комарова та ін. – К., 2000. – 154 с.
7. Шиян Б.М. Теорія і методика фізичного виховання школярів / Шиян Б.М. – Тернопіль: Навчальна книга – Богдан, 2001. – Частина 1. – 272 с.

*Ірина Нечипорук,  
магістрант факультету фізичного виховання та спорту.  
Науковий керівник: канд. наук з фіз. виховання і спорту Т. Є. Яворська.*

#### **Розвиток фізичних якостей дітей молодшого шкільного віку засобами рухливих ігор**

Сьогодні в Україні фіксують високий рівень захворюваності населення, особливо серед дітей молодшого шкільного віку. Зокрема, за період навчання дітей у школі у 3-4 рази зменшується кількість здорових дітей, збільшується нестача рухової активності, що затримує розвиток таких фізичних якостей, як швидкість, сила, спритність, витривалість тощо [6; 7]. Тому збереження і зміцнення здоров'я дітей, підвищення рівня їх рухової активності, розвиток та удосконалення фізичних якостей є головними завданнями фізичного виховання дітей молодшого шкільного віку і пріоритетними напрямками розвитку суспільства.

Молодший шкільний вік – найбільш сприятливий час для використання рухливих ігор у процесі виховання. Рухливі ігри різної спрямованості є дуже ефективним засобом комплексного вдосконалення фізичних якостей. Фізичні якості у дітей проявляються через рухові навички та вміння, а вони, у свою чергу, обумовлені достатнім рівнем їх розвитку. Ці дві сторони рухової

функції тісно взаємопов'язані й взаємозумовлені. Якщо формування рухових навичок у дітей закріплюється при низькому рівні розвитку рухових якостей, то в подальшому це може призвести до закріплення неправильних навичок виконання руху. Систематичне застосування ігор сприяє розширенню рухових можливостей учнів, які перетворюються у необхідні життєві уміння та навички. Сформовані рухові навички і уміння дозволяють економити фізичні сили та безпомилково виконувати фізичні вправи, що позитивно впливає на розвиток м'язів, зв'язок, суглобів, кісткового апарату [1; 4; 5].

Аналіз літератури показав, що розглядом означеної проблеми займалися багато авторів, зокрема В. Ареф'єв, Є. Бондаревський, А. Борисенко, Г. Венгерський, В. Дмитрієв, Т. Круцевич., О. Томенко, однак проблема розвитку фізичних якостей дітей молодшого шкільного віку засобами рухливих ігор є актуальною та потребує подальшого вдосконалення [1; 2; 3; 5; 6; 7].

*Мета дослідження:* експериментально обґрунтувати методику розвитку фізичних якостей дітей молодшого шкільного віку засобами рухливих ігор.

Досягнення поставленої мети зумовило вирішення наступних завдань дослідження:

1. Проаналізувати стан проблеми за даними науково-методичної літератури.
2. Виявити рівень розвитку фізичних якостей дітей молодшого шкільного віку та їх фізичної підготовленості.
3. Обґрунтувати методику розвитку фізичних якостей дітей молодшого шкільного віку засобами рухливих ігор та експериментально перевірити її ефективність.

Для розв'язання поставлених завдань нами були застосовувався комплекс *методів дослідження*: аналіз науково-методичної літератури, тестування фізичної підготовленості, педагогічний експеримент, методи математичної статистики.

Для перевірки ефективності даної методики розвитку фізичних якостей дітей молодшого шкільного віку засобами рухливих ігор ми провели педагогічний експеримент з участю учнів 4-х класів 10 років, які були розподілені на контрольну та експериментальну групи. В контрольній групі уроки проводилися за стандартною програмою, а в експериментальній за тематично спланованою, де рухливим іграм відводилось 50-60 % частини уроку, а також на кожному уроці були включені ігри на розвиток фізичних якостей.

Перед початком педагогічного експерименту було проведено тестування з метою виявлення вихідного рівня загальної фізичної підготовленості учнів контрольної та експериментальної груп з використанням наступних випробувань та контрольних вправ: біг на 1000 м

(с); стрибок у довжину з місця (см); човниковий біг 4х9 м (с); біг на 30 м (с). Обробка отриманих даних не виявила достовірних відмінностей у рівні фізичної підготовленості учнів контрольної та експериментальної груп ( $p > 0,05$ ).

Аналіз матеріалів дослідження показав, що в результаті проведеного повторного тестування вкінці педагогічного експерименту за такими ж параметрами та тестами були отримані наступні результати: показники фізичної підготовленості покращились в обох групах, однак в експериментальній групі суттєво підвищились темпи приросту при виконанні стрибка у довжину з місця, човникового бігу 4х9 м, бігу на 30 м та 1000 м. За даними видами контрольних вправ збільшення склало: результат зі стрибків у довжину з місця у хлопчиків експериментальної групи збільшився в середньому на 11, 90 см, а у дівчаток на 14,52 см; час, затрачений на подолання дистанції на 1000 м у хлопчиків зменшився на 1,1 с, а у дівчаток – на 0,85 с; результат з бігу на 30 м у хлопчиків зменшився на 1,18 с, а у дівчаток – на 1,1 с; у човниковому бігу 4х9 м показник координаційних здібностей у хлопчиків зменшився на 0,9 с, а у дівчат – на 1,1 с. Покращення результатів у експериментальній групі обумовлено, очевидно, використанням методики застосування засобів рухливих ігор на уроках фізичної культури.

Таким чином, результати педагогічного експерименту показали, що засоби рухливих ігор можна ефективно використовувати для розвитку фізичних якостей дітей молодшого шкільного віку, а також впроваджувати їх у педагогічну практику початкової школи.

#### Список використаних джерел

1. Ареф'єв В. Г. Фізичне виховання в школі / В. Г. Ареф'єв, В. В. Столітенко. – К.: ІЗМН, 1997. – 152 с.
2. Борисенко А. Ф. Руховий режим учнів початкових класів / А. Ф. Борисенко, С. Ф. Цвек. – К.: Рад. шк., 1983. – 94 с.
3. Венгерський Г. Б. Рухова активність як стимул розвитку організму / Г. Б. Венгерський // Сучасні проблеми фізичного виховання і спорту школярів і студентів України: зб. наук. ст. галузі фізичної культури і спорту – Суми, 2004. – С. 178.
4. Столітенко В. В. Фізичне виховання молодших школярів: навч. посіб. / В. В. Столітенко, Г. В. Воробей. – К.: ІЗМН, 1997. – 140 с.
5. Сухарев А. Г. Двигательная активность и здоровье детей и подростков / А. Г. Сухарев, В. Г. Теленчи, О. А. Шебулина. – М.: Медицина, 1998. – 71 с.
6. Теорія і методика фізичного виховання: [підручник для студ. вищ. навч. закладів фіз. виховання і спорту]: в 2 т. / під ред. Т. Ю. Круцевич. – К.: Олімп. література, 2008. – Т. 2. – 366 с.
7. Томенко О. А. Рівень рухової активності школярів та шляхи його підвищення в умовах загальноосвітньої школи / О. А. Томенко. // Педагогіка, психологія та медико-біологічні проблеми фізичного виховання і спорту / за ред. С. С. Єрмакова. – Х., 2008. – №2. – С. 141-146.

*Катерина Великдус,  
магістрант факультету фізичного виховання та спорту.  
Науковий керівник: канд. наук з фізич. вих. і спорту Т.Є. Яворська.*

### **Формування гармонійно розвиненої особистості учнів початкових класів на уроках фізичної культури засобами рухливих ігор**

Гармонійний розвиток дитини, що передбачає її фізичне, психічне, соціальне, духовне здоров'я, інтелектуальну достатність, морально-етичну досконалість, є нині пріоритетом у розвинутих країнах світу.

Сучасний розвиток педагогічної науки в Україні характеризується пошуком та вдосконаленням шляхів формування гармонійно розвиненої особистості підростаючого громадянина. У Законі України “Про освіту”, державній національній програмі “Освіта” та Цільовій комплексній програмі “Фізичне виховання – здоров'я нації” визначено, що сьогодні особливої уваги набуває єдність виховних впливів на дитину протягом усього періоду її розвитку, починаючи з раннього дитинства. З огляду на це, актуальним є питання належного фізичного виховання учнів початкових класів, гармонійного розвитку особистості та стабільного стану здоров'я дітей молодшого шкільного віку [3; 7].

Молодший шкільний вік – відповідальний етап у забезпеченні належного підґрунтя формування здорової, гармонійно розвиненої особистості, а рухливі ігри, як визначають учені, є універсальним засобом всебічного розвитку дітей.

Рухливі ігри – особливий вид діяльності людини, що виникає у відповідь на соціальну потребу підготовки підростаючого покоління до життя [1; 4; 6].

Відомий науковець П.Ф. Лєсгафт визнавав, що рухлива гра – один із важливих засобів фізичного виховання, за допомогою якого дитина вчиться справлятися з труднощами [5].

Процес становлення освіти й виховання в Україні створюють умови збереження і розвитку національної культури, зокрема, впровадження і застосування рухливих ігор у системі фізичного виховання молодших школярів. Будучи важливим засобом надбання і передачі досвіду, ігри повинні увійти сьогодні у всі сфери виховної роботи, емоційно збагачуючи особистість, викликаючи потребу до творчої діяльності та підвищення фізичної працездатності [1; 6].

На необхідність використання різноманітних ігор у вихованні здавна звертали увагу такі видатні вчені й педагоги, як Ян Амос Коменський, А.С. Макаренко, К.Д. Ушинський, В.О. Сухомлинський.

Про окремі аспекти рухливих ігор у вихованні дітей говориться у працях Е.С. Вільчовського, Г.В. Воробей, С.Б. Мудрика, А.В. Цьося та ін.

Так наукові дослідження Е.С. Вільчковського засвідчують вплив рухливих ігор на підготовленість дітей до навчання у школі. Г.В. Воробей та С.Б. Мудрик розкривають вплив ігор на гарт, як діалектичну єдність фізичної та духовної стійкості молодших школярів. А.В. Цьось звертає увагу на необхідність застосування народних ігор у навчально-виховному процесі молодших школярів [2].

Аналіз публікацій свідчить про те, що на сьогоднішній день розроблена методика проведення уроків з використанням рухливих ігор за народним календарем у початковій школі, обґрунтовані та уточнені особливості методики їх проведення на уроках фізичної культури відповідно до навчальних програм загальноосвітньої школи, а також з'ясовано вплив цих ігор на розвиток фізичних якостей дітей [2; 3; 7].

Таким чином, актуальність обраної теми дослідження зумовлена великим соціальним та педагогічним значенням рухливих ігор у формуванні гармонійно розвиненої особистості, а також необхідністю їх застосування на уроках фізичної культури учнів початкових класів.

*Мета дослідження* – теоретично обґрунтувати значення рухливих ігор для формування гармонійно розвиненої особистості на уроках фізичної культури учнів початкових класів та експериментально перевірити їх ефективність на практиці.

*Завдання дослідження:*

1. Проаналізувати та вивчити вітчизняний й зарубіжний досвід з проблеми дослідження.
2. Розкрити значення рухливих ігор у формуванні гармонійно розвиненої особистості на заняттях з фізичної культури.
3. Визначити основні аспекти застосування рухливих ігор у навчально-виховному процесі молодших школярів.
4. На основі науково-методичних досліджень, досвіду роботи вчителів початкових класів розробити сучасні підходи до методики навчання рухливим іграм на уроках фізичної культури в початкових класах.

*Методи та організація дослідження:* аналіз науково-методичної літератури; передовий педагогічний досвід, педагогічне спостереження; анкетування вчителів, батьків та опитування дітей; педагогічний експеримент та методи математичної статистики.

У процесі дослідження ми передбачали, що використання рухливих ігор на уроках фізичної культури дозволить не лише підвищити настрій під час занять та розвинути фізичні якості дитини, але й сформувати гармонійно розвинену особистість учнів початкових класів.

Дослідження проводилося протягом 2011-2012 навчального року на базі Васи́лівської загальноосвітньої школи (ЗОШ) Житомирського району. У дослідженні брали участь учні I-III класів.

Дослідження було організовано у три етапи відповідно до поставлених завдань. На першому етапі дослідження проводився аналіз науково-методичної літератури. Вивчались особливості застосування рухливих ігор у навчально-виховному процесі з дітьми молодшого шкільного віку. Були відібрані та систематизовані рухливі ігри для молодших школярів.

На другому етапі дослідження був проведений констатувальний та формувальний педагогічний експерименти. У контрольній групі уроки проводилися за стандартною програмою, а в експериментальній – за тематично спланованою, де рухливим іграм відводилось 50-60% від загального часу уроку. На третьому етапі дослідження проводилась обробка та аналіз результатів дослідження.

Слід зауважити, що рухливим іграм, як розділу програми фізичного виховання в початкових класах, рекомендовано виділяти приблизно 30-35% від загального часу уроку. В нашому випадку відводилося більше половини уроку.

Під час проведення експерименту діти, граючись, розвивалися фізично та розумово, загартовувалися у вольовому відношенні, краще пізнавали один одного. Слід наголосити, що ігри загалом розглядалися як один із універсальних засобів: у моральному вихованні розвивалися почуття дисципліни, колективізму, товариськості, лідерства; у навчанні – творчі та організаторські здібності; у фізичному вихованні – рухові здібності.

Проведене нами соціологічне дослідження (анкетування) показало, що серед опитаних дітей 90% – із задоволенням граються, 5% – віддають перевагу навчанню, і лише 5% – не займаються зовсім або частково.

Як показали результати дослідження, всі показники фізичної підготовленості після експерименту значно зросли в обох групах.

Зіставлення результатів у дітей експериментальної групи після експерименту показує вагому перевагу над показниками контрольної групи. Результат фізичної підготовленості учнів початкових класів залежав від багатьох засобів та форм роботи, зокрема від правильної організації та проведення гри. У свою чергу, як показали результати дослідження, педагогічна ефективність гри залежала від підбору методики навчання та проведення рухливих ігор, організаторських здібностей керівника, його вміння доступно і цікаво пояснити гру та керувати її процесом, бути об'єктивним та уважним в оцінці ігрових дій дітей, підведенні підсумків.

На основі вищезазначеного слід зробити висновок, що головне завдання педагога – навчити дітей грати активно і самостійно, з дотриманням необхідних вимог. Тільки в такому випадку рухливі ігри будуть мати ефективний вплив на всебічний гармонійний розвиток особистості.



#### Список використаних джерел

8. Андрощук Н.В. Рухливі ігри та естафети у фізичному вихованні молодших школярів / Н.В. Андрощук, А.Д. Лесів, С.О. Механошин. – Тернопіль: “Підручники та посібники”, 1998. – 112 с.
9. Воробей Г.В. Народні ігри та забави у фізичному загартуванні молодших школярів різних етнографічних груп Прикарпатського краю / Г.В. Воробей. – К., 1997. – 16 с.
10. Державна національна програма “Освіта (Україна ХХІ століття)”. – К.: Райдуга, 1994. – С. 61.
11. Кругляк О.Я. Від гри до здоров’я нації. Рухливі ігри, естафети на уроках фізичної культури. Метод. посіб. / Кругляк О.Я., Кругляк Н.П. – Тернопіль: “Підручники і посібники”, 2000. – 80 с.
12. Лесгафт П.Ф. Руководство по физическому образованию детей школьного возраста: Собр. пед. соч. / Лесгафт П.Ф. – М., 1953. – Т.1. – 442 с.
13. Олійник І.О. Рухливі ігри: навч. посіб. / Олійник І.О., Єрусалимець К. Г. – Кременець: КОГП, 2005. – 104 с.
14. Програма з фізичної культури для загальноосвітніх навчальних закладів (1-11 кл.) // Фізичне виховання в школі. – 1999. – № 1. – С. 2-24.

*Аліна Лубішева,*

*магістрант факультету фізичного виховання та спорту.*

*Науковий керівник: канд. наук з фізич. вих. і спорту Т.Є. Яворська.*

#### **Використання фізичних вправ для оптимізації функцій хребтового стовпа підлітків**

Проблема функціональних порушень постави у школярів залишається однією із найактуальніших у медичній та педагогічній практиці. Пріоритетне місце в структурі дитячої патології займають порушення опорно-рухового апарату (ОРА), значну частину яких складають порушення постави. Так, за даними багатьох авторів (Т. А. Калб, 2002; П. И. Храмцов, 1995; С. К. Дехтяр, 1997; Г. В. Максименко, 1996; О. І. Бичук, 2001), різні форми порушень постави мають 40–71 % дітей шкільного віку.

Виявлення цих порушень ускладнене тим, що ранні ознаки функціональних дефектів постави майже непомітні, й тому занепокоєння викликають уже суттєві, явно виражені структурні деформації хребтового стовпа [3]. Крім значного косметичного дефекту, патологія постави спричиняє складні морфологічні та функціональні зміни в системах організму, проявом яких є хвороби респіраторної, серцево-судинної, травної систем; вегето-судинні дистонії, неврологічні й психічні розлади; напруження адаптаційних механізмів організму. Крім того, морфологічні порушення постави значною мірою знижують прояв потенційних можливостей людини в зрілому віці, обмежують коло вибору професійної

освіти, негативно впливають на репродуктивну функцію (є причиною ускладнень вагітності й пологів), а їх швидке прогресування призводить до ранньої інвалідності [4; 6].

Тому в справі виховання здорового, гармонійно розвинутого та дієздатного покоління велике значення мають попередження й корекція дефектів постави [4].

Фізичне виховання підлітків із дефектами постави має бути спрямоване на вирішення таких загальних завдань, як підвищення емоційного стану; нормалізацію основних нервових процесів; покращення діяльності серцево-судинної та дихальної систем; зміцнення дихальної мускулатури; активізацію загальних і місцевих обмінних процесів.

На фоні загальних завдань необхідно вирішувати і спеціальні, направлені на утворення фізіологічних передумов правильної постави: напрацювання достатньої силової та загальної витривалості м'язів тулуба; покращення координації рухів і рівноваги. До спеціальних завдань належать також виправлення дефекту й закріплення навичок правильної постави [4; 6].

Таким чином, аналіз останніх досліджень і публікацій свідчить, що, незважаючи на значні здобутки в цьому напрямі, порушення постави у підлітків загальноосвітніх навчальних закладів і надалі є нагальною проблемою в усіх регіонах України й потребує подальшого осмислення, вивчення та науково-експериментального обґрунтування [1; 2; 5].

*Мета дослідження* – визначити ефективність використання фізичних вправ для оптимізації функцій хребтового стовпа підлітків.

*Завдання дослідження:*

1. Вивчити й узагальнити сучасні науково-методичні знання та результати вітчизняного й закордонного досвіду з проблеми використання фізичних вправ для оптимізації функцій хребтового стовпа підлітків.
2. Сформулювати анатомо-фізіологічні особливості функціонального стану хребта школярів.
3. Розглянути причини виникнення порушення постави тіла у підлітків.
4. Обґрунтувати ефективність використання фізичних вправ для оптимізації функцій хребтового стовпа підлітків.

*Методи дослідження:* аналіз науково-методичної літератури; педагогічне спостереження, опитування; педагогічне тестування; педагогічний експеримент з використанням інструментальних методів: антропометрія, вимір частоти серцевих скорочень (ЧСС) і артеріального тиску (АТ); методи математичної статистики.

Внаслідок проведеного опитування встановлено, що в більшості учнів, особливо в дівчат, виникає значна задишка під час фізичних навантажень, що свідчить про низький рівень тренуваності або патологію внутрішніх органів. У раціоні харчування підлітків переважають тваринні жири, значно

обмежене вживання свіжих овочів та фруктів. Більшість учнів свій вільний час проводять пасивно й мають неправильні рухові навички: сплять на боці із зігнутими ногами, стоять, розподіливши вагу тіла на одну ногу, сидять, підтримуючи голову однією рукою, носять портфель на одному плечі.

Проаналізувавши результати наших досліджень, ми дійшли висновку, що більшість школярів старшого шкільного віку мають порушення постави в сагітальній площині; великий відсоток цих порушень є фіксованими формами, що вимагає більш тривалої корекції. Це вказує на потребу розробки комплексу фізичних вправ, спрямованого на оптимізацію функцій хребтового стовпа, на профілактику та корекцію порушень постави залежно від виду її порушень, а також супутніх патологічних станів, які є наслідками основного захворювання.

#### **Список використаних джерел**

1. Білошицька Н. Профілактика та корекція порушень постави в учнів загальноосвітніх шкіл / Н. Білошицька. – Л.: Логос, 1999. – 32 с.
2. Галіздра А. А. Взаємозв'язок функціональних порушень постави і фізичної підготовленості школярів / А. А. Галіздра // Теорія та методика фізичного виховання. – Х.: ОВС, 2005. – № 2 (18). – С. 25–27.
3. Кашуба В. А. Биомеханика осанки / В. А. Кашуба. – К., 2003. – 279 с.
4. Котешева И. А. Нарушения осанки. Лечение и профилактика / И. А. Котешева. – М.: Эксмо, 2004. – 208 с.
5. Клинические, функциональные и инструментальные методы исследования в физической реабилитации / под ред. В. К. Ярового. – Севастополь, 2004. – 126 с.
6. Медицинская реабилитация / под ред. В. А. Епифанова. – М.: МЕДпресс-информ, 2005. – С. 161–236.

*Віталій Лукашенко,*

*магістрант факультету фізичного виховання та спорту.*

*Науковий керівник: канд. наук з фізичн. вихов. і спорту Т.Є. Яворська.*

#### **Фітболгімнастика як інноваційний та оздоровчий метод профілактики та корекції порушення постави дітей дошкільного віку**

*Постановка проблеми.* Формування правильної постави та попередження виникнення дефектів – одне з найважливіших завдань фізичного виховання. Правильна постава забезпечує раціональне положення і нормальну діяльність внутрішніх органів, сприяє найменшим витратам енергії, підвищує працездатність.

Порушення постави є однією із причин відхилення у стані здоров'я, зниження темпів фізичного розвитку, виникнення патологічних процесів. Неправильне положення тіла порушує легеневу вентиляцію, зменшує надходження кисню до мозку, утруднює приплив крові до нього. Порушення постави може, навіть, спричиняти розвиток захворювань

серцево-судинної та дихальної систем. Через неправильну поставу порушується робота нервової системи, оскільки у міжхребцевих отворах проходять багаточисельні нерви, що регулюють роботу окремих органів та організму в цілому. Порушення постави та хвороби, що її супроводжують можуть викликати у дітей психічні розлади. Отже, постава – це критерій стану здоров'я дитини [3; 4].

Аналіз літературних джерел засвідчує, що чимало фахівців (А.А.Зайцев, 1997; О. Козырева, 1998; О.Н.Моргунова, 2005; Н.В.Жданкина, 2006; Г.В.Каштанова, 2006) вивчали проблеми профілактики та корекції порушень постави дошкільнят [2; 3; 5; 6]. Водночас, багато питань, які стосуються профілактики та корекції порушень постави дітей дошкільного віку засобами фітболгімнастики, потребують додаткового розв'язання.

Зокрема, у практиці фізичного виховання не знайшла наукового обґрунтування методика корекції порушень постави дітей дошкільного віку з використанням фітболгімнастики як інноваційного та оздоровчого методу профілактики і корекції порушення постави дітей дошкільного віку, що й визначило вибір напрямку наукового дослідження.

Вищезазначене дає підставу констатувати актуальність обраної теми дослідження, яка зумовлена, з одного боку, гостротою проблеми здоров'я дітей дошкільного віку, а з іншого – необхідністю пошуку ефективного її застосування і розв'язання, що має безумовно теоретичне і практичне значення для вдосконалення системи фізичного виховання дошкільнят.

Отже, метою нашого дослідження було розглянути методику використання фітболгімнастики для профілактики та корекції порушення постави у дітей дошкільного віку та визначити її ефективність.

Процес навчання, виховання, розвитку дітей повинен відповідати віковим морфофункціональним особливостям дітей дошкільного віку. Об'єм навчально-виховного навантаження та рівень складності програмного матеріалу для дітей відповідно до їх вікових можливостей – одна із головних вимог будь-якої методики, що визначає характер її впливу на здоров'я окремої дитини.

Фітболгімнастика являє собою інноваційну спеціально організовану форму занять з фізичного виховання, що спрямована на профілактику і корекцію порушення постави у дошкільнят. Заняття на великих пружних м'ячах фітболах дозволяють в ігровій формі розвивати у дітей такі фізичні якості, як гнучкість, м'язову силу, спритність, координаційні можливості дитини, а також створюють сприятливий психоемоційний фон дитини [1; 2].

Використання фітболу сприяє зміцненню м'язів спини і черевного пресу, створенню гарного м'язового корсету; профілактиці сколіозу; покращенню функціонування серцево-судинної й дихальної систем; поліпшенню кровопостачання хребта, суглобів і внутрішніх органів; але

найголовніше – формують навички правильної постави і правильного дихання дітей дошкільного віку [7; 8].

У процесі експериментального дослідження ми передбачали, що використання фітболгмнастики дозволить не лише стабілізувати та скоректувати порушення постави, але й розвинути фізичні якості дітей дошкільного віку.

У процесі роботи ми ставили такі завдання: проаналізувати теоретико-методичні основи з питання профілактики та корекції порушення постави у дітей дошкільного віку; вивчити причини виникнення порушення постави у дітей дошкільного віку; розглянути методику корекції порушення постави у дошкільнят; дослідити особливості емоційної сфери дітей дошкільного віку, що беруть участь в експерименті з фітболгмнастики; оцінити ефективність застосування засобів фітболгмнастики для профілактики та корекції порушення постави у дітей дошкільного віку.

Протягом 2011–2012 н.р. було здійснено експериментальне дослідження та апробовано різні техніки й прийоми фітболгмнастики. Для проведення дослідження було створено контрольну та експериментальну групу. У педагогічному експерименті брали участь 20 дітей старшого дошкільного віку з порушенням постави. Діти експериментальної групи (10 осіб) займалися розробленою нами програмою з використанням фітболгмнастики. Діти контрольної групи (10 осіб) займалися за загальноприйнятою методикою коригуючої гімнастики.

Слід зазначити, що у дітей, які застосовували вправи на фітболах, на відміну від дітей контрольної групи, були отримані результати, що свідчать про більш ефективний вплив на корекцію постави та значне покращення стану постави, збільшення показників фізичного розвитку (а саме: антропометричних даних, розвиток фізичних якостей), а також поліпшення психоемоційного фону дітей дошкільного віку.

Отже, результати дослідження дозволяють свідчити, що за допомогою занять на м'ячах-фітболах у дітей покращується дихання, зміцнюється серцево-судинна система, покращується обмін речовин, кровообіг, тренується вестибулярний апарат, покращується координація рухів, забезпечується профілактика сколіозу, розвиваються такі фізичні якості, як спритність, сила, координація, гнучкість. Тому завдяки фітболгмнастиці до 50% знижуються загальна захворюваність, загострення хронічних захворювань та пропуски через хворобу; підвищується рівень фізичного розвитку; досягаються оздоровчий, загальнозміцнюючий та лікувально-профілактичний ефекти. Доведено, що цілеспрямований підбір і використання комплексу фізичних вправ на м'ячах-фітболах можуть служити ефективним засобом корекції та реабілітації дітей, які мають порушення постави і відхилення в психомоторному розвитку.

Таким чином, фітболгімнастика може використовуватися як інноваційний та оздоровчий метод з метою профілактики та корекції порушення постави дітей дошкільного віку для їх гармонійного розвитку.

#### **Список використаних джерел**

1. Веселовская С. Футбол-тренинг / С. Веселовская, О. Сверчкова, Т. Левчинкова // Пособие по фитбол-аэробике и фитбол-гимнастике. – М., 1998. – 354 с.
2. Жданкина Н. В. Корригирующая гимнастика в профилактике нарушений осанки у детей дошкольного возраста / Н. В. Жданкина. – Екатеринбург: ГОУ ВПО УГТУ-УПИ, 2006. – 361 с.
3. Зайцев А.А. Физическое воспитание дошкольников / А.А. Зайцев, Е.В. Конеева, Н.К. Полещук, С.А. Сологуб. – Калининград, 1997. – 75 с.
4. Ильина М.Н. Развитие ребенка с 1-го дня до 6 лет / М.Н. Ильина. – СПб.: КОРОНА-принт, 2004. – 451 с.
5. Каштанова Г. В. Лечебная физкультура и массаж / Г. В. Каштанова // Методики оздоровления детей дошкольного и младшего школьного возраста. Практическое пособие. – М.: „АРКТИ”, 2006. – 296 с.
6. Козырева О. Комплексная физическая реабилитация дошкольников с нарушением осанки / Козырева О. // Дошкольное воспитание. – 1998. – №12. – С.49-56.
7. Осанка и физическое развитие детей – программы диагностики и коррекции нарушений / А. А. Потапчук, М. Д. Дидур. – СПб.: Речь, 2001. – 236 с.
8. Петрович В.В. Корекція сагітального профілю постави дітей молодшого шкільного віку засобами фітбол-гімнастики: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. наук з фіз. виховання та спорту / В.В. Петрович. – Л., 2010. – 21 с.

*Наталія Бойченко,  
музкерівник (м. Київ).*

#### **Вплив класичної музики на розвиток особистості дитини**

Музика є одним із наймогутніших засобів виховання, що надає естетичного забарвлення всьому духовному життю людини.

Вивченням впливу класичної музики на дитину загалом займалися німецькі вчені. Можливо, тому спеціалісти, як правило, рекомендують слухати Моцарта, Шуберта, Гайдна, Баха. Мелодії цих композиторів дійсно подобаються маленьким слухачам. Проблемами дитячої музики також займалися Вівальді, Шопен, Брамс, Глінка, Бетховен, Боккеріні, Лядов, Рахманінов, Верді, Гершвін, Штраус, Кальман, Ліст, Прокоф'єв, Грибоєдов. Композиції таких композиторів, як Шенберг, Шнитке чи Губайдуліна, для дітей поки що складні для сприйняття, тому що музика для дитини повинна бути мелодійною і зрозумілою, щоб вони з часом змогли її наспівати [1].

Метою статті є показати необхідність музики в житті кожної дитини; вплив багатьох чинників на розвиток особистості в процесі заняття музичним мистецтвом; розкрити особливості дитячої музики.

Музика, як вид мистецтва, відкриває дитині можливість пізнавати світ, і в процесі пізнання розвиватися. Уміння слухати й чути музику не є вродженою якістю, і основне завдання музичного керівника навчити дитину відчувати, сприймати та розуміти образний світ прекрасного. Сучасні наукові дослідження свідчать про те, що музичний розвиток впливає на загальний розвиток: формується емоційна сфера, удосконалюється мислення, дитина стає чуйною до краси в мистецтві й у житті.

Діти можуть стати справжніми любителями серйозної музики, але головне – вони повинні стати культурними слухачами, активно і з цікавістю сприймати музику, бути здатними мати судження про почуте і визначати своє ставлення.

Відсутність повноцінних вражень у дитинстві згодом дуже складно відтворити. Важливо, щоб уже в ранньому дитинстві поруч із дитиною знаходився дорослий, який зміг би розкрити перед нею красу музики, дати можливість відчувати її. Якщо дітичують високохудожню музику, вони накопичують досвід переживання й усвідомлення цінних у художньому відношенні інтонацій музики різних епох і стилів, у них формуються основи музичного смаку [2].

Маючи певні знання про музику, уміння і навички, діти залучаються до музичного мистецтва. Потрібно домогтися того, щоб у процесі музичного виховання отримання цих знань, умінь і навичок сприяло формуванню їх уподобань, інтересів, потреб, музичного мислення, уяви, смаків.

Усе частіше говориться про необхідність формування особистості через культуру – про виховання людини, здатної цінувати, творчо засвоювати, зберігати та збільшувати цінності рідної та світової культури. Але в реальному житті діти практично не мають можливості чути справжні шедеври світової музичної культури. Проблема полягає у відсутності музичної культури підростаючого покоління, а значить і музичного смаку [3].

Зараз люди живуть у такий час, коли музику можна почути практично скрізь. Цьому сприяють радіо, телебачення, а також безліч легкодоступного музичного матеріалу (диски, відеозаписи).

Разом з цією легкістю відбувається знецінення музики. У родині діти чують, як правило, лише розважальну музику. Слухаючи музичні твори низького художнього рівня і відчуючи позитивне ставлення до них дорослого, дитина дезорієнтується в уявленнях про красу музики, про ціннісні еталони музичного мистецтва. Музика перетворюється в шум і практично не сприймається. Тому питання виховання дитячого смаку є актуальним і потребує детального вивчення.

### Список використаних джерел

1. Асафьев Б. В. Музыкальная форма как процесс / Б.В. Асафьев. – Л. : Прогресс, 1971. – С. – 40.
2. Ветлугина Н. А. Музыкальное развитие ребенка. / Н. А. Ветлугина. – М. : Просвещение, 1968. – С. – 99.
3. Шип С. А. Як передати словами зміст музики? / С. А. Шип // Мистецтво і освіта. – 2001. – №2. – С. – 8.

*Світлана Корнійчук,  
магістрант ННІ педагогіки.  
Науковий керівник: докт. пед. наук,  
професор О.А. Дубасенюк.*

### Організаційно-педагогічні умови самовиховання учнів основної школи

Самовиховання — це свідомо, планомірна робота над собою, що спрямована на формування таких якостей особистості, які відповідають вимогам суспільства і особистій програмі розвитку[1, 5]. Передусім самовиховання потребує від людини знання себе, вміння оцінювати власні позитивні й негативні риси. Для збагачення учнів знаннями й уміннями класні керівники у школах проводять цикл бесід про психічну діяльність людини, свідомість, волю, почуття, характер, мотиви поведінки, інтереси, здібності, потреби, темперамент, а також розкривають сутність самовиховання, методи і прийоми роботи над собою. Проблема самовиховання стала предметом дослідження багатьох вчених. Серед визначних робіт із самовиховання варто відзначити праці О.І. Кочетова, О.Г. Ковальов, Ю.М. Орлова, Д. Карнегі. Проте мало досліджені умови самовиховання підлітків та вплив педагога на нього.

Процес самовиховання тривалий і охоплює кілька етапів:

- 1) усвідомлення вихованцем вимог до своєї діяльності;
- 2) самопізнання, критична самооцінка вихованцем своєї діяльності та поведінки;
- 3) планування роботи над собою, вироблення програми та правил поведінки;
- 4) практична реалізація програми самовиховання із урахуванням усієї складності наступного перегляду намічених позицій;
- 5) самоконтроль, самооцінка та самокоригування дій і поведінки.

Основні принципи самовиховання: єдність виховання та самовиховання; цілеспрямованість, ціннісна орієнтація виховання та самовиховання; демократичність самовиховання, виховання стійкої громадської позиції та гуманістичної моралі, формування активної життєвої позиції; єдність самовиховання та наукового світосприйняття; активність та позитивне спрямування самовиховання; єдність виховання, самовиховання та професійної діяльності [3].



У процесі організації самовиховання учнів навчають спеціальним прийомам роботи над собою.

Приєм самопереконавання. Його суть полягає в тому, що учневі пропонують у певній конкретній ситуації знайти аргументи і за їх допомогою переконати себе в тому, правильно чи неправильно він вчинив.

Приєм самонавіювання. Його пропонують використовувати у випадках, коли необхідно подолати в собі страх перед труднощами, невпевненість у власних силах, нерішучість. Самонавіювання передбачає повторення учнем подумки або вголос певних суджень. Наприклад, щоб подолати запальність, можна запропонувати таке судження: „Ненавиджу в собі запальність. Я повинен і можу її позбутися”.

Приєм самопідбадьорювання. Він ефективний, коли учень губиться в складних ситуаціях, зневірюється у власних силах та можливостях.

Приєм самозаохочення. Застосовують у випадках, коли учень, долаючи певні труднощі, виконав складне завдання. До них вдаються, коли необхідно подолати негативні риси особистості.

Приєм самопримусу. Допомагає у боротьбі з внутрішньою неорганізованістю, небажанням вчитися чи працювати, з лінощами.

Приєм самоаналізу. Йому належить вирішальна роль у самовихованні. Він передбачає вміння аналізувати свої вчинки, давати їм певну оцінку [4, 227-229].

Організація самовиховання здійснюється за трьома основними напрямками: 1) формування думки учнівського колективу щодо необхідності та користі самовиховання; 2) надання допомоги учням для роз'яснення сутності самовиховання, його методів та шляхів здійснення; 3) практична допомога учням у розробці програми самовиховання та її реалізації [2].

Отже, самовиховання – це саморегуляція, самоуправління особистості з намірами змінити себе, свідоме закорінення зовнішніх регулюючих факторів, це свідомо діяльність людини, спрямована на вироблення, удосконалення або зміну нею своїх якостей відповідно до соціальних та індивідуальних цінностей, орієнтацій, інтересів, що складаються під впливом умов життя і виховання. Процесу самовиховання учнів сприяють педагоги, які допомагають у розробці та реалізації відповідної програми особистісного зростання вихованця.

#### Список використаних джерел

1. Галузинський В. М. Самовиховання та самоосвіта школярів / Галузинський В. М., Масленнікова Н. П. — К., 1969. — 150 с.
2. Кочетов Л.И. Педагогические основы самовоспитания / Кочетов Л.И. — М., 1974.
3. Ягупов В. В. Педагогіка: навч. посібник / Ягупов В. В. — К., 2002. — 559 с.
4. Фіцула М.М. Педагогіка: навч. посіб. / Фіцула М.М. — К.: ”Академія”, 2000. — С.227-229.

*Катерина Денисюк,  
магістрант ННІ педагогіки.  
Науковий керівник: канд. пед. наук,  
доцент Н.Г.Сидорчук.*

### **Психолого-педагогічні основи реалізації взаємонавчання учнів початкових класів на уроках іноземної мови**

Сучасні соціокультурні умови потребують якісно нової організації навчання, переорієнтацію його на інтенсивну взаємодію учнів та використання їх як організаторів навчального процесу. Одним із шляхів вирішення поставленого завдання є метод взаємонавчання. Особливо ефективним його використання є при вивченні іноземної мови, оскільки забезпечує можливість усної практики кожному учневі на уроці.

Проблема пошуку ефективних форм організації навчання була і залишається, впродовж багатьох століть, у центрі уваги відомих дидактів (Я.А. Коменський, Ж.-Ж. Руссо, Й.Г. Песталотці, А.В. Дістервег, Дж. Дьюї, К.Д. Ушинський, Б.П. Єсіпов). Значний внесок у розробку загальних принципів організації групової та колективної роботи зробили В. Котов, Г. Цукерман, О. Ярошенко та інші. Можливості взаємонавчання як способу підвищення ефективності та якості навчально-виховного процесу розглядали Л. Обухова, Л. Панченко; використання конкретних методик колективної пізнавальної діяльності у вивченні окремих навчальних предметів – Т. Глазкова, Т. Лагунова, Л. Липова.

Однак не достатньо розкритим залишається використання методу взаємонавчання на уроках іноземної мови у початковій школі. Підґрунтям для розв'язання поставленого завдання є окреслення психолого-педагогічних особливостей учнів початкових класів з огляду на визначену проблему. Розглянемо його більш детально.

Особливості оволодіння дітьми 7–10 років другою мовою досить добре висвітлені в науковій літературі [6, 16]. Дитина оволодіває іноземною мовою легше, ніж доросла людина. Розквіт людських здібностей до засвоєння другої мови характерний для дітей 4-10-річного віку. На цей період уже визначилася локалізація мовних функцій як у лівій, так і у правій півкулях головного мозку, що означає здатність дитини сприймати значну кількість інформації, аналізувати її й адекватно оперувати нею як на вербальному, так і на мовленнєвому рівнях. Психологи довели, що молодші школярі мають стійку довготривалу пам'ять, їх мозок характеризується пластичністю, здатністю швидко реагувати та переключатися з одного виду діяльності на інший, їм властиве володіння мистецтвом імітації [3]. Із закінченням дошкільного періоду формується спрямовування до суспільно-корисної діяльності, вміння робити прості узагальнення, керувати власною поведінкою, практично оволодівати мовленням і вмінням будувати

взаємозв'язки та співпрацювати з іншими людьми. З цими новоутвореннями дитина переходить до наступного вікового періоду.

Перехід до шкільного віку пов'язаний зі значними змінами у діяльності, спілкуванні, відносинах дитини з іншими людьми. Основною діяльністю є навчання, змінюється уклад життя, з'являються нові обов'язки, новими стають відносини дитини з оточуючими її людьми.

Нова соціальна ситуація вводить дитину в чітко нормований світ відносин та потребує від неї відповідальності за дисципліну, розвиток виконавчих дій, пов'язаних із набуттям навиків навчальної діяльності, а також за розумові здібності. Нова соціальна ситуація розвитку впливає на умови життя дитини та виступає для неї як така, що провокує стрес. Цей вік називається кризою семи років та характеризується закладанням соціального "Я" дитини [4, 21].

Спостереження психологів стверджують, що, спілкуючись, діти переконуються в тому, що іноземна мова є реальним засобом комунікації, і водночас отримують можливість проявити свою індивідуальність.

Необхідно звернути увагу на те, що для молодших школярів зовнішні враження – це сильний відволікаючий фактор. Їм важко зосередитися на незрозумілому складному матеріалі [2, 17]. Їх увага характеризується невеликим об'ємом, малою стійкістю: вони можуть зосереджено займатися однією справою протягом 10-20 хвилин (у той час як для підлітків цей час – 40-45 хвилин, а для старшокласників – до 45-50 хвилин). Тому урок для цієї вікової групи школярів не може тривати більше 35 хвилин.

На початковому етапі опанування мовою діти засвоюють її переважно наочним шляхом, коли водночас і чують нове слово, і спостерігають відповідний предмет, явище чи дію. Чим менша дитина, тим більше навчальний процес має спиратися на її практичні дії, бо їй недостатньо лише дивитися та мислити, їй необхідно взяти предмет до рук, тримати його в руках, торкнутися його, побудувати щось тощо.

Психологічні, фізичні й фізіологічні особливості дітей молодшого шкільного віку, зокрема пластичність мозку, гнучкість мозкових механізмів мовлення, що сприяють швидкому і якісному запам'ятовуванню, на основі якого легко реалізується перенесення в різні ситуації спілкування, підвищена сенситивність, яскраво виражені імітативні здібності, які підкріплюються здатністю до наслідування, – все це є передумовами успішного вивчення молодшими школярами іноземних мов.

Педагог має запропонувати такий спосіб засвоєння знань, який був би спрямований на її розвиток. Для цього важливо, щоб дитина була головним дієвим героєм на уроці, почувала себе вільно та комфортно, брала активну участь в обговорюванні тем уроку. Важливо, щоб діти почувалися вільно і разом з учителем "створювали" урок. Не тільки і не стільки знання та володіння мовним і мовленнєвим матеріалом визначають ефективність

процесу навчання іноземної мови в молодшому шкільному віці, скільки готовність та бажання дитини брати участь у міжкультурному спілкуванні мовою, яку вивчають. Це можливо, якщо основною формою шкільної діяльності буде не слухання, говоріння, читання та письмо іноземною мовою, а живе активне спілкування з учителем та один з одним.

Для навчання іноземної мови важливим фактором є мовленнєва пам'ять. Мовленнєва пам'ять молодшого підлітка пов'язана з процесами осмислення, систематизації, встановлення логічних зв'язків, тому для цілеспрямованої роботи пам'яті важливим фактором є осмисленість, розуміння діяльності, яка виконується.

У молодшому шкільному віці інтенсивно розвивається довільна пам'ять, хоча мимовільна теж активно використовується. Довільне запам'ятовування буває найпродуктивнішим тоді, коли матеріал, призначений для запам'ятовування, стає змістом діяльності школярів. Під впливом навчання у цьому віці активно формується логічна пам'ять, яка відіграє основну роль у засвоєнні знань [7, 183].

Учні початкових класів засвоюють різні стратегії, які допомагають запам'ятовувати матеріал. Найважливішими прийомами керування пам'яттю є повторення, організація матеріалу, семантичне оброблення інформації, створення мисленнєвих образів, пошук інформації в пам'яті.

Успішність роботи пам'яті залежить від емоцій, а джерело емоцій – це дійсність, це участь у цікавій та осмисленій діяльності, що пов'язана з потребами особистості. При вивченні іноземної мови з першого класу середньої школи необхідно звертати особливу увагу на взаємовідносини учня з оточуючими його людьми, а не тільки бути об'єктом контролю мовної компетенції. Головне, щоб учень, вступаючи до спілкування іноземною мовою, не відчував страху за помилки та намагався всіма засобами, якими він володіє, реалізувати той чи інший комунікативний намір. Вважається, що помилки – це засіб та умова успішного оволодіння комунікативною компетенцією [1, 16]. Їх наявність не свідчить про невдачу, а навпаки, вони показують, що навчальний процес проходить нормально, і учні беруть у ньому активну участь.

Комфортність взаємодії дітей під час спілкування іноземною мовою багато в чому залежить від того, як використовуються різноманітні організаційні форми навчання. Поруч із індивідуальною та фронтальною роботами необхідно активно впроваджувати в навчальний процес й інші форми: групові, колективні та проектні. Дуже важливим за таких умов є правильне розміщення дітей у класній кімнаті. Бажано, щоб молодші школярі працювали, знаходячись у колі. Очі вчителя у такій ситуації знаходяться на рівні з очима дітей.

Отже, вищезгадані психологічні чинники свідчать про те, що для вивчення іноземної мови на початковому етапі навчання є всі необхідні

передумови, а також у навчанні іноземної мови необхідно враховувати потреби учнів, їх інтереси, життєвий досвід, що підвищує їх емоційний тонус, стимулює до активної роботи.

#### **Список використаних джерел**

1. Ангелова О. Не поводити, а провідник / Ангелова О. // Початкова освіта. – 2004. – № 6. – С. 15 – 16.
2. Безгласна Л.М. Підвищення кваліфікації директорів загальноосвітніх шкіл з керівництва процесом виховання в учнів милосердя: автореф. дис... канд. пед. наук / Безгласна Л.М. – К., 1996. – 21 с.
3. Белкин А.С. Педагогические ситуации успеха / Белкин А.С. – М.: ИП, 1993. – 158 с.
4. Гандрабура О. На шляху до компетентності / Гандрабура О. // Директор школи. – 2008. – № 46. – С. 21–22.
5. Карплюк С. О. Досвід Рівіна-Д'яченка у проектуванні методики взаємонавчання / Карплюк С. О. // Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка. – 2009. – Вип. 43. – С. 121–125.
6. Коньшева А.В. Современные методы обучения английскому языку / Коньшева А.В. – [2-е изд., стереотип.]. – Минск: "Тетра Системс", 2004. – С. 17–25.
7. Савчин М.В. Вікова психологія: навч. посіб. / Савчин М.В., Василенко Л.П. – К.: Академвидав, 2006. – 360 с.

*Олена Панасюк,  
магістрант ННІ педагогіки.  
Науковий керівник: докт. пед. наук,  
професор О.А. Дубасенюк.*

#### **Педагогічні умови морального виховання учнів основної школи у навчальному процесі**

У складних умовах державотворення невідкладною справою української спільноти виступає проблема виховання нового покоління. Розбудова українського суспільства детермінує процеси формування в підростаючого покоління таких моральних рис, як гуманність, чесність, працьовитість, діловитість, старанність, конкурентність та інші. Однак через тенденцію до зростання бездуховності, загострення проблем сімейного виховання становленню повноцінної підростаючої особистості не надається належна увага. Розв'язання цієї проблеми можливе завдяки створенню гнучкої системи виховання дітей та молоді, яка б урахувала і потреби часу і, водночас, задовольняла запити та інтереси підростаючої особистості. Головна мета виховання, визначена в Концепції національного виховання, полягає у передачі молодому поколінню багатств духовної культури народу.

Мета даної статті – проаналізувати різні підходи до проблеми морального виховання учнів основної школи.

Багатогранність і значущість виховання моральних почуттів у становленні особистості зумовили посилену увагу до вивчення цієї проблеми філософів, психологів, педагогів. Це цілком закономірний процес, оскільки мораль як форма суспільної свідомості постійно змінюється під впливом нових об'єктивних і суб'єктивних чинників, набуває нових якостей; з іншого боку, є і спільні риси у моралі різних часів і народів.

Проблема морального виховання особистості розглядається сучасними вченими різнопланово, у таких аспектах, як: структура моральної свідомості (В. Зибковець, І. Мар'єнко та ін.), виховання моральної культури особистості (Т. Гуменникова, В. Бачінін), формування моральної активності дітей (І. Зайцева, Л. Крайнова), характеристика емоцій і почуттів та їх класифікація (Б. Додонов, А. Запорожець, К. Платонов та ін.), роль почуттів у процесі морального виховання дітей (В. Блюмкін, Г. Гумницький, В. Сухомлинський та ін.). У низці досліджень розглядаються різні засоби морального виховання дітей: національний фольклор (О. Алексейчук, О. Барабаш, С. Горбенко, М. Стельмахович та ін.), художня література (Н. Ільїнська, Т. Ружевич та ін.), казка (А. Богущ, Т. Гризоглазова, С. Литвиненко, А. Щербо та ін.), театральна творчість дітей (С. Нікорова, Т. Шевчук), театр ляльок (Л. Чуриліна), кіно (О. Кузьмич, Т. Селиванова, ін.).

Виховання моральних почуттів: любові до рідних, взаємоповаги і взаємодопомоги, милосердя, на жаль, у багатьох школах здійснюється через „словесне” моралізаторство, тобто перевага надається запам'ятовуванню моральних норм, правил, замість того, щоб естетично й емоційно пробуджувати почуття.

Мораль як форма суспільної свідомості в процесі свого історичного розвитку набула різного характеру. Поняття „мораль” прийшло з Франції до Давнього Риму. У словнику В. Даля воно трактується як „правила для волі й совісті”. За визначенням Н. Волкової, „*виховання* – це процес цілеспрямованого, систематичного формування особистості, зумовлений законами суспільного розвитку, дією багатьох об'єктивних факторів”. У педагогічній літературі вирізняють такі основні напрями виховання: громадське, розумове, екологічне, статеве, правове, трудове, естетичне, фізичне і моральне.

*Моральне виховання* – це виховна діяльність школи і сім'ї, що має на меті формування стійких моральних якостей, потреб, почуттів, навичок і звичок поведінки на основі засвоєння ідеалів, норм і принципів моралі, участь у практичній діяльності [2, 254].

Моральне виховання характеризуються такими поняттями, як мораль, моральність, моральна свідомість, моральні переконання, моральні почуття, моральні звички та моральна спрямованість.

*Мораль* (від лат. *moras* – звичай) – це система поглядів і уявлень, норм. Оцінок, що регулюють моральну поведінку людей у суспільстві [3, 254].

*Моральність* – охоплює моральні погляди, переконання, почуття, стосунки, поведінку людей.

*Моральна свідомість* – одна із сторін суспільної свідомості, яка у вигляді уявлень і понять відображає реальні відношення і регулює моральну сторону діяльності людини.

*Моральні переконання* – пережиті та узагальнені моральні принципи, норми.

*Моральні звички* – корисні для суспільства стійкі форми поведінки, що стають потребою і здійснюються за будь-якої ситуації та умов.

*Моральна спрямованість* – стійка суспільна позиція особистості, що формується на світоглядній основі, мотивах поведінки і виявляється як властивість особистості в різних умовах [3, 255].

До *форм* морального виховання відносять спеціальні уроки, етичні бесіди, відверті розмови, диспути, лекції, тематичні вечори, зустрічі свят народного календаря, вечорниці та інші.

Виховання підлітків – найголовніше завдання школи, оскільки являє собою яскраво виражену частину майбутнього, майбутній інтелектуальний багаж, соціальний потенціал суспільства і нації. Тому навчання в школі стає засобом розвитку творчого потенціалу морально відповідальної, соціально зрілої особистості. Шкільні роки – це період, коли особливо інтенсивно відбувається розвиток і виховання, становлення особистості. Це сензитивний період для розвитку інтелекту, перегляду та відпрацювання системи цінностей. Тому велику роль набуває процес формування моральних якостей учнів основної школи.

#### **Список використаних джерел**

1. Ващенко Т.С. Діагностика моральних цінностей особистості школярів / Ващенко Т.С. // Рідна школа. – 1996. – № 2. – С. 24.
2. Волкова Н.П. Педагогіка: навч. посіб. / Волкова Н.П. – К., 2001. – 576 с.
3. Фіцула М. Педагогіка: навч. посіб. / Фіцула М. – Тернопіль, 1997. – 192 с.

*Наталія Шуренок,  
магістрант ННІ іноземної філології.  
Науковий керівник: канд. псих. наук,  
доцент С. М. Максимець.*

#### **Формування професійних інтересів в учнівської молоді (9 клас)**

Оптимальне рішення питання „Ким бути?“, пошуком якого займається кожна людина на певному етапі вікового та соціального розвитку, є життєво важливим не тільки для нього особисто, але і для суспільства у цілому. Зважаючи на це, все більшій актуальності набуває профорієнтація молодого покоління.

Самостійний вибір професії – це „друге народження людини”. Адже від того, наскільки правильно вибрана життєва дорога, залежить суспільна цінність людини, її місце серед інших людей, задоволеність роботою, фізичне і нервово-психічне здоров'я, радість і щастя.

Метою даної статті є дослідження особливостей формування професійних інтересів старшокласників.

*Об'єктом* дослідження являється професійне самовизначення юнацької молоді. *Предметом* дослідження є особливості формування професійних інтересів у дев'ятикласників.

*Завдання:*

- проаналізувати наукову літературу з питань професійного самовизначення юнацької молоді;
- визначити життєві перспективи у процесі професійного вибору особистості;
- розглянути вітчизняні концепції та моделі професійного самовизначення;
- здійснити теоретичний аналіз шляхів оптимізації щодо профорієнтаційної роботи зі старшокласниками;
- дослідити професійне визначення учнів юнацького віку.

*Гіпотеза дослідження:* У старшокласників існують розбіжності вподобань, які можуть залежати від сімейних впливів та оточуючого середовища спілкування, і це впливає на їх професійне визначення.

*Методи дослідження:* анкетування, тестування.

Найважливішим плацдармом профорієнтаційної роботи є школа, бо саме в ній здійснюється професійне самовизначення, реалізується виховний аспект професійної орієнтації.

На сучасному етапі визначені основні вимоги до загальноосвітньої школи. Це розвиток індивідуальних здібностей учнів, розширення диференційованого навчання згідно з їх вимогами та нахилами, розвиток сітки спеціалізованих шкіл та класів із поглибленим вивченням предметів, забезпечення відповідного рівня середньої освіти вимогам науково-технічного прогресу.

Реалізація сучасних вимог, які надає загальноосвітня школа, значно активізувала розробку теоретичних та практичних проблем профорієнтації. Можна виділити певний ряд напрямлень, які допомагають рішенню практичних питань професійного самовизначення підростаючого покоління. До них відносяться: система профорієнтації, яка надає школярам необхідні знання для орієнтації у світі професій; уміння об'єктивно оцінювати свої індивідуальні особливості; діагностичні методики вивчення особи школяра у цілях надання індивідуальної допомоги при виборі професії; теоретичні та методичні основи професійної консультації молоді; системний підхід до профорієнтації школярів; формування елементів духовної культури у



процесі підготовки учнів до свідомого вибору професії.

Система профорієнтації виконує діагностичну, навчальну, формуючу та розвивальну функції.

Профорієнтація – це більш ширший комплекс мір, який надається при виборі професії. Класичні дослідження в області профорієнтації належать Є. Клімову, І. Кону, М. Пряхникову, М. Чистякову, О. Сазонову.

Є.Клімов підкреслював важливість профорієнтаційної роботи: „Надо всячески помогать подростку получить широкую ориентировку в мире профессии. Он должен стать автором проекта и строителем своего жизненного пути” [1].

Клімовська класифікація професій до нашого часу є фактичним стандартом (типи професій по предмету праці: „людина”, „техніка”, „знакова система”, „художній образ”, „природа” тощо) [1].

У теперішній час система профорієнтаційної роботи включає до себе діяльність за напрямками:

1. Професійна освіта – включає профінформацію, профпропаганду та профагітацію.

2. Професійна діагностика – вивчення особистості школяра у цілях профорієнтації. У процесі профдіагностики вивчаються характерні особливості особи: потреби, інтереси, здібності, мотиви, професійна спрямованість.

3. Професійна консультація має ціль становлення відповідних індивідуальних відповідей особи запитам тієї або іншої професії.

Ціль професійного відбору – це виявлення придатності людини до конкретного виду праці.

Важливо розглядати особистісне і професійне самовизначення під час вибору старшокласниками життєвого шляху. Є.Клімовим [1] запропонована оглядова класифікація професій за ознаками предмета, цілей, засобів і умов праці, яка складається з чотирьох ярусів. До першого ярусу можна віднести такі типи професій: усі професії підрозділяються на біономічні (природа), технічні (техніка), сигномічні (знаки), артономічні (художні образи) і соціономічні (взаємодія людей). Відповідно до цього Є.А. Клімов визначає п'ять схем професійної діяльності: "Людина-природа", "Людина-техніка", "Людина-знак", "Людина-образ", "Людина-людина".

Кожен тип професії висуває вимоги до тих або інших здібностей і якостей людини. Загальноосвітня школа готує старшокласників до вибору професії всім змістом і методами навчально-виховної роботи.

Потрібна спеціальна система заходів, спрямованих на підготовку учнів старшого шкільного віку саме до професійного самовизначення. На основі цієї системи і формується в особистості те особливе психологічне утворення, що має назву готовності до свідомого вибору професії. Це психологічне утворення – структурне і включає такі компоненти:

1) загальне позитивне ставлення до праці на користь суспільства, працьовитість, усвідомлення того, що праця є обов'язком кожної людини;

2) знання певних професій, їх змісту, вимог, перспектив їх розвитку, шляхів здобуття професійної кваліфікації;

3) наявність певних професійних інтересів;

4) правильна самооцінка, знання своїх здібностей, інших властивостей.

У старшокласників у процесі навчання може скластися одна з форм орієнтації в знаннях, утворення якої залежить від способів навчання і можливостей особистості школяра. Ці форми і можуть стати основою професійного вибору.

Професійне самовизначення починається далеко ще в дитинстві й завершується в ранньому юнацькому віці, коли вже є необхідність зробити свій вибір, який вплине на подальше життя людини. Для даного дослідження важливо розглянути процес формування професійного самовизначення за допомогою профорієнтаційної роботи на шкільному етапі.

Соціальні опитування показали, що 60% старшокласників мають стійкі інтереси до професійної діяльності, при цьому десь 70% не володіють засобами вивчення індивідуальних можливостей, відповідно до обраної професії. Старшокласники практично не мають уяви про психологічні особливості професійного самовизначення [2].

На що орієнтуються старшокласники при виборі професії? У 80-ті роки для них найбільш значущими були три фактори: престижність професії (її соціальна цінність), якості особи та представники цієї професії і принципи відношень, характерні для даного професійного кола. Зараз одним із найбільш важливих факторів стає матеріальна незалежність – можливість багато заробляти у майбутньому.

Те, наскільки престижною буде обрана професія або ВНЗ, до якого старшокласник збирається вступати, залежить від його рівня запитів. Існує чітка тенденція, яка проявляється протягом старших класів: чим ближче шкільний випуск, тим частіше передивляються учні свої життєві плани, нижче рівень запитів. Це може бути слідством розумної відмови від непотрібних надій, але, можливо, бути і проявом нерішучості, острахом перед рішучим кроком [3].

XX століття вивело проблему усвідомлення цінностей людського буття на перший план наукового пізнання, проголосив тим самим сучасний аксіологічний етап розвитку науки.

Уявлення про систему цінностей особистості як ієрархії її переконань отримало розповсюдження також в американській соціальній психології. Так М. Рокіч визначає цінності як „стійкі переконання у тому, що певний спосіб поведінки або кінцева ціль існування має перевагу з особистої або соціальної точки зору, ніж протилежний або зворотний спосіб поведінки, або кінцева ціль існування” [4].

Механізм дії системи ціннісних орієнтирів, пов'язаний із розв'язком конфліктів та протиріч у мотиваційній сфері особи, має вираження у боротьбі між обов'язком та бажанням, тобто між мотивами морального та утилітарного характеру. До системи ціннісних орієнтацій особистості входять індивідуальні ціннісні уподобання конкретної особи, а також історично обумовлені цінності даного суспільства.

У юнацькому віці головним новоутворенням є почуття дорослості, яке проявляється орієнтацією на дорослі цінності. Така орієнтація відрізняється суперечним характером. З одного боку, для юнацької молоді ідеальної значущості набувають цінності, прийняті у групі однолітків. З іншого боку, у цей період вперше з'являється можливість формування особистої зв'язної не суперечної ціннісної системи, яка визначається розвитком здібностей до критичної переоцінки принципів зовнішньої, „дорослої” моралі [5].

Окрім родинного виховання, дії загального і професійного навчання, засобів масової інформації, на розвиток системи цінностей особи можуть робити вплив і інші форми цілеспрямованої психологічної дії, перш за все психотерапія і психологічна корекція.

М.Пряжников вважає, що профорієнтаційна робота є головною протягом усього навчального процесу [5]. Будь-яка спеціальність має свій підбір професійно важливих якостей. Щоб об'єктивно визначити свою професійну придатність, слід відповісти на питання „Що я можу?”, навчитися реально оцінювати своє „Я”, свої здібності, недоліки та достоїнства, практично випробувати себе у різних видах діяльності.

У вигляді методики №1 пропонуємо використати анкету для юнацької молоді "Професійна спрямованість учнів". Дана анкета дозволяє виявити, чи визначилися учні з вибором майбутньої професії; де вони планують продовжити навчання після 9-го класу; і як ставляться батьки до їх вибору.

Потім вважаємо доцільним провести „Карту професійних інтересів” за А.Грецовим. Ця методика №2 дозволяє конкретизувати, в яких галузях зосереджені професійні інтереси дев'ятикласників.

Часто ми задаємо собі питання: від чого найбільше залежить успіх в оволодінні професією – від інтересу чи від здібностей? Якщо професія висуває не дуже високі вимоги до здібностей, а для успіху в ній досить засвоїти роботу середнього рівня складності, то на першому місці за важливістю буде інтерес. Якщо навіть здібностей не вистачає, то при захопленні навчанням та роботою це цілком вдається компенсувати.

Але якщо справа йде про професію, де висуваються жорсткі вимоги до спеціальних здібностей, або якщо людина орієнтована на досягнення виключно високого рівня, то ніякий інтерес не в змозі компенсувати брак здібностей. Для професійної гри на скрипці потрібен абсолютний музичний слух, а для того щоб стати олімпійським чемпіоном з гімнастики – яскраво

виражені рухові здібності (в першу чергу координація та гнучкість). Якщо цього немає – ніякий інтерес не дозволить досягти таких результатів.

Цілком можна обирати і ту професію, до якої є інтерес, але мало здібностей – на середньому рівні її все рівно засвоїш. Але професіоналом високого класу стати в ній не вдасться.

Враховувати нахили при виборі професії, яку хочеш обрати, цілком необхідно. По-перше, тому, що частіше за все вони співпадають із здібностями. По-друге, якщо людина має яскраво виражений інтерес до певної професії, то рано чи пізно все одно почне нею займатися.

У дослідженні професійної орієнтації юнацької молоді допоможе методика №3 „Опитувальник професійної спрямованості (ОПС)” Д. Голланда в обробці А. Грекова.

Методика Д. Голланда визначає ступінь зв'язку типу особистості зі сферою професійної діяльності, до якої у неї є нахил. Люди у більшості випадків прагнуть знайти середовище і професію, які дозволили б їм найкраще розкрити свої здібності, виразити свої інтереси, цінності, орієнтації. Виходячи з цього, Д. Голланд виділяє шість типів особистості: реалістичний, інтелектуальний, соціальний, конвенційний, підприємницький, артистичний. Відповідно до зазначених типів особистості виділено і шість типів професійного середовища з аналогічними назвами.

З точки зору вибору профільного навчання і професії сутність методики Голланда полягає в тому, що успішність професійної діяльності, задоволеність нею і т. і. залежить, насамперед, від відповідності типу особистості типові професійного середовища. Представники тієї чи іншої професії за певними психологічними характеристиками більш-менш однорідні. Кожна професія приваблює людей, яким притаманні спільні інтереси, погляди, нахили, певні психофізіологічні властивості та ін. Оскільки представники кожної професійної групи характеризуються певною подібністю, то в багатьох ситуаціях вони реагують досить однаково, створюючи тим самим своє інтерперсональне середовище. Таким чином, правомірно можна стверджувати про наявність моделі професійного середовища, яке оточує людину.

Важливо підкреслити, що кожна людина володіє особистісними властивостями, характерними для всіх шести описаних типів. Саме тому модель особистості можна виразити у вигляді психологічного профілю з цифрами-індексами (кожній цифрі відповідає певний тип). Значення індексів: 1 – Реалістичний, 2 – Інтелектуальний, 3 – Соціальний, 4 – Конвенційний, 5 – Підприємницький, 6 – Артистичний. Отримана таким чином модель дозволяє охарактеризувати людину з точки зору її більшої чи меншої схильності бути зарахованою до того чи іншого типу особистості.

Не вдаючись до розгляду причин і спонукальних сил формування кожного окремого типу особистості, Голланд описує ці типи за такою

схемою: освітні й професійні цілі, кращі професійні ролі, здібності, спеціальні обдарування, оригінальні досягнення, особистісний розвиток, життєвий шлях [6].

За методикою №4 „Ціннісні орієнтації” (М. Рокича) респонденту надається два списки цінностей (по вісімнадцять у кожному). У списках дев’ятикласник повинен розташувати цінності в порядку особистої значущості від одного до вісімнадцяти. Спочатку учень працює над списком термінальних цінностей, а потім – над інструментальними цінностями. Домінуюча направленість ціннісних орієнтацій людини виражається в її життєвій позиції, яка виявляється за критеріями рівня залученості у сферу діяльності, в сімейно-побутову та дозвільну активність. Якісний аналіз обробки дослідження дає можливість оцінити життєві ідеали, ієрархію життєвих цілей, цінностей-засобів та уявлень про норми поведінки, які дев’ятикласник розглядає в якості еталону.

Результати експериментального дослідження підтверджують запропоновану на початку дослідження гіпотезу. У старшокласників існують розбіжності щодо професійних вподобань, які можуть залежати від сімейних впливів та оточуючого середовища, спілкування.

Такі розбіжності не є поганими, але деякі тенденції потребують корекції й створення більш усвідомленої й узгодженої взаємодії школи і сім’ї, як інститутів соціалізації особистості. Виховуючи дітей, потрібно спиратися на батьківські приклади – сім’я є основною цінністю. Задача школи – через просвіту батьків залучати їх до активної співпраці з дітьми.

Професійна трудова діяльність, якій передусе правильний вибір, є однією з найважливіших чинників, що визначає благополуччя в житті сучасної людини.

Проблема ціннісних орієнтацій входить до загальної структури теорії про цінність і формування особистості. Саме формування системи ціннісних орієнтацій є водночас процесом становлення особистості, так як розвиток особистості відбувається у процесі засвоєння соціального досвіду, який існує у вигляді норм, правил, ідеалів, цінностей, вироблених у певному суспільстві. Система цінностей – це та ланка, яка пов’язує суспільство з індивідом, включає його в систему суспільних відносин, а також поєднує інтереси, потреби, світогляд людини з конкретною поведінкою. Існує двосторонній зв’язок між цінностями та поведінкою особистості. З одного боку, саме через поведінку, вчинки можна судити про систему ціннісних орієнтацій, які людина обирає на основі існуючих та засвоєних норм. А з іншого – є показником рівня розвитку самої особистості.

Отримані результати підтверджують запропоновану на початку дослідження гіпотезу: в дев’ятикласників існують розбіжності пріоритетів, які можуть залежати від сімейних впливів та оточуючого середовища спілкування, і це впливає на визначення професійного спрямування.

### Список використаних джерел

1. Климов Е. А. Как выбирать профессию / Е. А. Климов. – М., 1990. – 150 с.
2. Захаров Н. Н. Профессиональная ориентация школьников: учеб. пособ. для студ. / Н. Н. Захаров. – М.: Просвещение, 1988. – 272 с.
3. Рыбников Н. А. Психология и выбор профессии / Н. А. Рыбников. – М., 1918. – 54 с.
4. Профессиональная ориентация учащейся молодежи / под ред. А. Д. Сазонова. – М.: Просвещение, 1988. – 223 с.
5. Пряхников Н.С. Профориентация в школе: игры, упражнения, опросники. – М., 2005. – 400 с.
6. Грецов А. Г. Выбираем профессию. Советы практического психолога / Грецов А. Г. – СПб.: Питер, 2006. – 224 с.

*Тетяна Ломачук,  
магістрант природничого факультету.  
Науковий керівник: докт. пед. наук,  
професор С.С. Вітвицька.*

### Формування пізнавальної активності учнів 7-8 класів на уроках біології

Одне з актуальних завдань сучасної школи – пошук оптимальних шляхів зацікавлення учнів навчанням, підвищення їхньої розумової активності, спонукання до творчості, виховання школяра як життєво й соціально компетентної особистості, здатної здійснювати самостійний вибір і приймати відповідальні рішення в різноманітних життєвих ситуаціях, вироблення вмінь практичного і творчого застосування здобутих знань. Це означає, що вчитель має орієнтуватися на використання таких педагогічних технологій, з допомогою яких не просто поповнювалися б знання й уміння з навчального предмета, а й розвивалися такі якості учня, як пізнавальна активність, самостійність, уміння творчо виконувати завдання. Пізнавальна активність є однією з основних умов успішності учнів у процесі навчання.

В історико-педагогічній науці проблема пізнавальної активності була висвітлена давньогрецькими філософами Платоном, Аристотелем, М.Квінтіліаном, які вперше у своїх працях сформулювали певні думки щодо необхідності навчання учнів методів пізнання. Пізніше цією проблемою займалися видатні педагоги, філософи і науковці, серед яких слід відмітити Я. Коменського, Ж.-Ж. Руссо, Й. Песталоцці, К. Ушинського, В.Сухомлинського, С. Русову, Г.Вашенка та ін.

На сучасному етапі проблему формування пізнавальної активності школярів розглядають С. Бровко, З. Абасов, В. Моляхо, Н. Бухлова, Л. Гордій, О. Кулев, В. Лозова, О. Пиндик, Ю. Шаров, Г. Щукіна.

Метою статті є – розвиток пізнавальної активності учнів 7-8 класів на уроках біології.

Пізнавальна активність – це складне психологічне утворення, що є процесом ініціативного перетворення учнем предмета або явища з метою його глибшого пізнання, вдосконалення, вияву „Я” особистості у пізнавальній діяльності. Слід зазначити, що поняття „пізнавальна активність” і „пізнавальна діяльність” нерозривно пов’язані. Пізнавальна активність виявляється і формується в діяльності, обумовлюючи інтенсивність і характер проходження навчання[1, 148].

Активізація пізнавальної діяльності – одна з найважливіших проблем сучасної загальноосвітньої школи і полягає у діяльності вчителя, що спрямована на підвищення рівня пізнавальної активності школярів, стимуляцію в них навчальної активності. Актуальність теми полягає у визначенні умов, шляхів, методів та методичних прийомів формування пізнавального інтересу та активності сучасного школяра на уроках біології.

Так у наукових працях В. Лозової наголошується, що важливою умовою активізації навчально-пізнавальної діяльності є забезпечення мотивації навчання, яка підвищує інтерес учнів до знань; активна позиція вчителя, його глибокі знання змісту шкільного курсу й методів викладання; вміння захоплювати учнів процесом пізнання [2, 32].

Наше дослідження полягало у виявленні особливостей пізнавальної активності школярів підліткового віку на уроках біології. З цією метою провели опитування щодо виявлення проблеми в організації навчально-пізнавальної діяльності учнів-підлітків. У результаті аналізу було з’ясовано, що формування позитивного ставлення до навчальної діяльності залежить від багатьох умов, серед яких зокрема: використання вчителем розвиваючих творчих завдань під час уроків; введення вчителем у традиційні уроки різних видів діяльності; спонукання учнів до самостійної роботи під час уроків, організація дослідницької роботи школярів.

Дослідження здійснювалось за розробленою нами анкетною. Одержані результати показали, що постійно працюють на уроках біології, беруть активну участь у різних видах роботи 14 % школярів, активність на уроках й при підготовці до них на середньому рівні виявляється у 50 % учнів і пасивними є 36 % школярів. Про недостатню організацію дослідницької пошукової роботи учнів на уроках біології свідчать такі результати: додаткове завдання (доповіді, реферати, проведення дослідів) виконували лише 20 % опитаних школярів, а 80 % учнів опановують навчальний матеріал з біології на рівні опрацювання змісту підручника.

Виходячи з результатів вивчення, ми визначили вимоги до проведення уроків біології, до яких, зокрема, віднесли: раціональну побудову уроку, використання наочності; залучення всіх учнів до роботи шляхом створення проблемно-пошукових ситуацій; співучасть учнів у проведенні навчальних занять; особистісно-орієнтований підхід.

Окрім того, ми визначили форми і методи роботи вчителя з розвитку пізнавальної активності учнів на уроках біології та з'ясували елементи роботи, введення яких, на нашу думку, в традиційний урок біології дозволяє вирішувати поставлені завдання.

Узагальнюючи викладене, варто зазначити, що вагомими чинниками розвитку пізнавальної активності школярів є особистість учителя, його здатність організовувати пошукову роботу учнів на уроках біології та в позаурочний час, ступінь активності кожного школяра, упровадження інноваційних методів розвитку пізнавальних інтересів учнів, диференціація методів роботи школяра.

#### **Список використаних джерел**

1. Зимняя И.А. Педагогическая психология: учебник для вузов. – М.: "Логос", 1999. – 384 с.
2. Лозова В.І. Пізнавальна активність школярів: (спецкурс з дидактики). – Х.: Основа, 1990. – 89 с.

*Галина Тимошенко,  
магістрант соціально-психологічного факультету.  
Науковий керівник: докт. пед. наук,  
професор О.Є.Антонова.*

#### **Соціальний захист дитини як правова проблема**

Однією з найважливіших проблем, з якою зіткнулась наша держава в останні роки, є низький рівень соціального захисту й опіки над провідним елементом будь-якого суспільства – дітьми. Це призвело до досить складного становища неповнолітніх в українському суспільстві: низький рівень життя, обмежені можливості для особистісного зросту, збільшення числа дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування. На сучасному етапі в Україні вже намітилась тенденція щодо подолання цих негативних явищ, але успішне реформування системи соціального захисту дітей сьогодні неможливе без урахування історичного досвіду минулих років. Особливо це стосується перших років після Другої світової війни, коли була створена дієва система щодо захисту та розвитку неповнолітніх, основні елементи якої працюють і в наш час.

Зазначимо, що на сучасному етапі розвитку в нашій країні існує досить велика група знедолених громадян, зросла дитяча безпритульність, злочинність, наркоманія, посилилося соціальне розшарування в молодіжному середовищі. Це призвело до того, що процеси відокремлення в суспільстві сьогодні переважають над інтеграційними процесами, а підростаюче покоління відрізняється соціальною інерцією і зазнає серйозних труднощів у вирішенні соціально-практичних завдань.



Історії становлення системи охорони дитинства в Росії і Україні, та за кордоном присвячені дослідження Д.К. Футера, С.В. Познишева, П.І. Люблінського, М.Н. Гернета та Л.М. Василевського. При вивченні проблеми дитячої безпритульності важливе значення мають праці А.С. Макаренка, Г. Ващенко, Н.К. Крупської.

Мета цієї статі полягає в тому, щоб виявити специфіку і тенденції проблеми соціального захисту дитини в Україні.

Наші діти є і завжди будуть найперспективнішою частиною суспільства, а тому необхідно скеровувати розвиток суспільства з огляду на позитивне ставлення до дітей, розуміння їх проблем, інтересів, запитів, потреб, уміння зробити крок назустріч сім'ям з дітьми. В Україні з кожним роком зростає дитяча злочинність, наркоманія, проституція, сутенерство, бродяжництво та безпритульність, однак відсутні ефективні програми для роботи з молоддю, відсутня профілактика цих негативних явищ [4].

Без сумніву, законодавство України про дитину має більш декларативний, ніж практичний характер. У сучасних умовах становлення ринкових відносин, економічної кризи, диференціації суспільства, погіршення матеріального і духовного становища дітей назріли такі *проблеми*: зменшення кількості дітей у дитячих позашкільних закладах, що призводить до збільшення впливу вулиці; збільшення кількості дітей, які не вчаться і не працюють; зниження якості соціалізації дітей у зв'язку із збільшенням їх відходу із дитячих дошкільних закладів; ріст захворювання дітей, збільшення кількості хронічних захворювань; споживацьке ставлення дорослих до дітей, використання у своїх інтересах; жорстоке ставлення до дітей, приниження їхньої гідності; втягнення дітей і підлітків у криміногенну сферу й організовану злочинність [4].

Загалом в Україні нараховується понад сто тисяч дітей, які належать до соціально незахищеної категорії, – це діти-сироти, діти, позбавлені батьківської турботи, діти-вулиці. Необхідні зміни в стратегії держави щодо захисту дитинства. Вже з'явилися нові форми державної опіки дітей: нарівні з інтернатами запрацювали дитячі будинки сімейного та змішаного типів, з'явилися прийомні сім'ї.

Але соціальний захист слід розуміти як систему заходів, спрямованих на відновлення зовнішніх соціально-економічних, політичних, медико-екологічних, правових, психолого-педагогічних умов, які забезпечують на сучасному рівні виживання і розвиток дітей, подолання ситуації, коли дії окремих осіб чи інститутів здійснюють безпосередню шкоду здоров'ю, психічному, моральному, інтелектуальному розвитку дитини [2, 22].

Таким чином, *соціальний захист дитинства* – система законодавчо закріплених економічних, соціальних та організаційних гарантій, що забезпечують реалізацію прав дітей.

Можна зазначити, що на сьогоднішній день найменш соціального захищеною категорією населення є діти – складне матеріальне становище у малозабезпечених, багатодітних та тих сім'ях, які виховують дітей – інвалідів; підліткова злочинність як наслідок скрутного матеріального стану сім'ї або відсутності батьківської опіки; поширення вживання дітьми алкоголю, тютюну, наркотиків; відсутність у значної частини обдарованих дітей можливості розвивати свої здібності внаслідок занедбаності дозвілєвої та культурної сфер суспільства; поширення таких негативних явищ, як дитяче жебрацтво, безпритульність тощо [5, 14].

Основними документами нормативно-правової бази захисту прав дітей і молоді є Декларація прав дитини (1959); Конвенція ООН про права дитини (1991); Всесвітня декларація про забезпечення виживання, захисту і розвитку дітей (1990) [3].

Захист дитини було передбачено в Женевській декларації прав дитини 1924 року і Декларації прав дитини, прийнятій Генеральною Асамблеєю 20 листопада 1959 року, та визнаній у Загальній декларації прав людини, Міжнародному пакті про економічні, соціальні та культурні права (зокрема, в ст. 10), а також у статутах і відповідних документах спеціалізованих установ і міжнародних організацій, що займаються питаннями благополуччя дітей [1, 7].

Отже, можна виділити такі напрями діяльності держави, які необхідні в сфері захисту прав дитини: удосконалення законодавства з правового і соціального захисту дітей, приведення його у відповідність з міжнародними і правовими нормами; забезпечення відповідних умов для охорони здоров'я дітей, їхнього утримання і виховання в сімейному середовищі; реалізація цільових програм з охорони дитинства; державна підтримка родин із дітьми; удосконалення механізму соціальної підтримки дітей, що перебувають у важких чи надзвичайних умовах; створення і розвиток мережі спеціалізованих установ і служб соціального захисту дітей [6].

Соціально-правовий захист дітей та молоді визначається законодавством України як один із основних напрямів державної політики щодо соціального захисту населення, тому має передбачати необхідність багатосекторальної діяльності, залучення до неї держави, громади, некомерційних та комерційних неурядових організацій та індивідуумів.

#### **Список використаних джерел**

1. Вивчаємо права дітей / упоряд. В. М. Мишківська та ін. – Ж.: Житом. обл. професійна Асоціація практик. психологів, психотерапевтів, 2004 – С. 7.
2. Захист прав дитини як соціально-педагогічна проблема // Соціальна педагогіка : підручник / за ред. А. Й. Капської. – К. : ЦНЛ, 2003. – 22 с.
3. Конвенція ООН про права дитини // Радянська педагогіка. – 1991. – № 10.
4. Проблеми правового захисту дитинства в Україні [Електр. ресурс]. – Режим доступу: <http://>

5. Соціально-правовий захист дитинства: навч. – метод. посіб. / за ред. І.І. Смагіна, В. Ю. Арешонкова, Т. М. Смагіної. – Житомир, 2006. – С. 14.
6. <http://www.coolreferat.com/>

*Ірина Пісенко,  
магістрант соціально-психологічного факультету.  
Науковий керівник: докт. пед. наук,  
професор О. Є. Антонова.*

### **Насильство в сім'ї як соціальна проблема**

Насильство в сім'ї визнано однією з найбільш розповсюджених форм порушення прав людини у світі. Без подолання цього згубного явища не можливо створити умови для повноцінного розвитку людини, реалізації її особистості. Проблема насильства свідчить про необхідність ретельного вивчення й розробки профілактичних заходів, спрямованих на її вирішення.

Проблема насильства в сім'ї існує стільки, скільки існує й людська сім'я. Але на сьогодні суспільство починає бачити це явище як соціальне зло, як порушення гендерних прав людини. Сімейне насильство неможливо пояснити тільки економічними негараздами, бідністю чи алкоголізмом, ці чинники лише посилюють агресивну поведінку домашніх насильників, але не є його причинами [6, 39-47].

Проблема насильства в сім'ї сьогодні не втрачає своєї актуальності, її аналіз виходить за межі вивчення офіційної статистики звернень, оскільки ця проблема має глибоке коріння.

Варто відзначити, що існує велика кількість причин, що викликають чи впливають на прояви насильства. Проте якими б не були причини насильства, воно завжди спричиняє негативні наслідки, з якими жертва насильства найчастіше неспроможна справитися самостійно.

Аналіз наукової літератури показав, що останніми роками проблема насильства в сім'ї почала вивчатися більш детально і в нашій країні. Значну увагу такі дослідники як К. Лоренс, Н. Максимова, К. Мілютіна, С. Палмер, Е. Фромм приділяли вивченню таких різновидів насильства у родині, як фізичне та сексуальне. Аналіз досліджень Л. С. Алексєєвої, А. В. Мудрик, І. Г. Новосельського, Р. В. Овчарової засвідчив, що наслідки насильства, порушуючи психічне здоров'я дітей, не мають чітко виражених симптомів та ознак, які б вказували на першопричину відхилень.

Такими дослідниками, як С.Беліченко, Н.Максимова, О. Пчелінцева, Т.Сафонова, доведено, що діти, які відчували на собі жорстокість та насильство підсвідомо прагнуть відтворити свій життєвий досвід у дорослому житті, оскільки не знають іншої моделі поведінки. Розробку

педагогічних аспектів вирішення цієї проблеми здійснювали Ю. Антонян, В. Оржеховська, П. Пономаренко, В. Ролінський, І. Хозраткулова.

Мета статті – розглянути проблему насильства в сім'ї, його негативні наслідки.

У зв'язку з тим, що процес засвоєння дитиною суспільних норм, культурних та моральних цінностей починається з сім'ї, а батьки та інші члени сім'ї природним чином, хочуть вони того чи ні, впливають на дитину, успішність розвитку та соціалізації дитини, її духовне та фізичне становлення, безумовно, визначається соціальним кліматом сім'ї. Отже, саме сім'я вважається базисною основою соціалізації особистості, головним середовищем для фізичного, духовного, інтелектуального, культурного та соціального розвитку особистості.

За визначенням Закону України „Про попередження насильства в сім'ї”, насильство в сім'ї — це будь-які умисні дії фізичного, сексуального, психологічного чи економічного спрямування одного члена сім'ї по відношенню до іншого члена сім'ї, якщо ці дії порушують конституційні права і свободи члена сім'ї як людини та громадянина і наносять йому моральну шкоду, шкоду його фізичному чи психічному здоров'ю [4].

У правовій базі України визначення насильства представлено Законом України „Про попередження насильства в сім'ї”, в якому визначено види насильства: фізичне; сексуальне; психологічне; економічне.

Серед причин та факторів насильства в сім'ї можна виокремити соціально-культурні чинники (стереотипність уявлень щодо ролей у сім'ї та виховання дітей; високий рівень алкоголізації населення; поширення наркоманії), психологічні чинники (психічні розлади, високий рівень агресії, власний негативний досвід дитинства, низька самооцінка осіб), економічні чинники (зниження рівня життя частини населення, безробіття, соціально-побутова невлаштованість). Водночас, саме проблема насильства в сім'ї є причиною таких глобальних явищ, як бездоглядність та безпритульність дітей; зростання кількості розлучень; жебракування; втрата загальнолюдських цінностей, любові та взаєморозуміння [3].

На теперішній час існують три основних підходи до вивчення проблеми насильства в сім'ї: *соціально-історичний* (або соціально-культурний), який розглядає насильство в сім'ї як соціальну проблему, що виникла через домінуючу позицію чоловіка у суспільних відносинах; *системний*, який зосереджується на причинах та формах конфлікту, вивчає особливості взаємодії, процес вирішення конфліктів у сім'ї як системі, динаміку спілкування (насильство в сім'ї у такому разі розглядається як дисфункція всієї системи, а не просто як наслідок індивідуальної психопатології одного з членів сім'ї); *індивідуально-психологічний*, який фокусується на пошуку специфічних рис кривдника та жертви, а також наслідків насильства на особистісному рівні. Теоретики третього підходу

звертаються до діагностики генетичних і біологічних аномалій, що виражаються у порушенні фізичного (наприклад, сексуальні та інші розлади) та психічного здоров'я (захворювання нервової системи, депресивні стани, перенесені психологічні травми у дитинстві), зловживанні алкоголем та наркотичній залежності [7].

Проблема насильства в сім'ї є однією з найактуальніших сьогодні для українського суспільства. Вона привертає до себе увагу громадськості, ЗМІ та держави в цілому. З метою протидії та запобігання цьому негативному явищу одним із напрямків державної політики у соціальній сфері є вироблення ефективних механізмів протидії насильству в сім'ї.

Найбільш гостро проблема насильства в сім'ї постає серед неповнолітніх громадян. Це пов'язано здебільшого з вразливістю та необізнаністю дітей. Вразливість дітей до насильства пояснюється їх фізичною, психічною та соціальною незрілістю, а також залежним становищем по відношенню до дорослих, незалежно від того, чи є це батьки, опікуни, вихователі, вчителі. Нерідко буває важко виявити, чи мало місце в ситуації насильства в сім'ї психологічне насильство, чи справа обмежувалася лише фізичним або економічним насильством [1, 25].

Характеризуючи індивідуально-психологічні особливості людини, яка чинить насильство в сім'ї щодо жінок, дітей, експерти психологи на основі власного професійного досвіду відзначили таке. Насильство в сім'ї щодо жінок чинить людина інтелектуально обмежена, егоцентрична, жорстока. Часто це особа, що хвора на алкоголізм, невірноважена, з почуттям безпідставних ревнощів, із високим рівнем агресії. Як правило, це чоловіки із загостренням епілептоїдних рис особистості. У деяких випадках у насильника спостерігаються розлади психіки, виражений садистичний компонент. Експерти вважають, що така людина має власний негативний досвід дитинства, низьку самооцінку, комплекс неповноцінності, який прагне компенсувати. До насильства її штовхає прагнення відчувати свою владу, зверхність, отримати емоційне і сексуальне задоволення.

Такі риси, як вважають психологи, зумовлені власним досвідом дитинства. Очевидно, в дитинстві ці люди самі потерпали від насильства з боку своїх батьків, а згодом запозичили такі методи виховання, які вони, скоріше за все, вважають прийнятними та ефективними. Таким чином, у багатьох випадках батьки навіть не усвідомлюють, що вони не виховують, а чинять насильство щодо дітей. Зрозуміло, що причини можуть бути і серйознішими – зокрема деградація особистості внаслідок алкоголізму або наркоманії, психічні захворювання батьків [2].

Отже, проблема насильства в сім'ї сьогодні не втрачає своєї актуальності, її аналіз виходить за межі вивчення офіційної статистики звернень, оскільки ця проблема має глибоке коріння. Сімейне насильство –

явище досить поширене в усьому світі й у всіх верствах населення, що охоплює людей різних рівнів освіти та будь-якої національності.

Проблема сімейного насильства в Україні обтяжена тим, що дана тема досі не стала об'єктом відкритого громадського обговорення, жертви домашнього терору не вірять у можливість реального захисту з боку держави, проводиться недостатня кількість дослідницьких робіт, відсутня система соціального захисту населення від насильства.

#### **Список використаних джерел**

1. Бондаровська А. Що ми можемо зробити, щоб запобігти домашньому насильству / Бондаровська А. – К., СДМ – Студіо, 1999. – 64 с.
2. Головкін Б. М. Сімейно-побутові конфлікти в системі детермінації умисних вбивств і тяжких тілесних ушкоджень: дис. канд. юрид. наук: 12.00.08 / Головкін Б. М. – Харків, 2003. – 218 с.
3. Громадська програма запобігання насильству в сім'ї : Проект "Гармонія". – Львів, 2004. – 95 с.
4. Закон України „Про попередження насильства в сім'ї” від 15.11. 2001 року.
5. Ковальчук М. Право на захист від жорстокого поводження та всіх форм насильства щодо неповнолітніх / М.Ковальчук// Рідна шк. – 2007.– №2.– С. 15–18.
6. Онищенко Ю.В. Насильство в сім'ї: стан та проблеми / Онищенко Ю.В. // Педагогіка толерантності. – 2001. – № 3-4. – С. 39-47.
7. <http://www.politik.org.ua>

*Алла Пилипчук,  
магістрант історичного факультету.  
Науковий керівник: канд. юрид. наук,  
старший викладач О.П.Рудницька.*

#### **Правові умови та педагогічні особливості виховання дітей у прийомних сім'ях**

Актуальність даної теми полягає в тому, що проблема сирітства не є новою для нашого суспільства, але безумовно була і є важливою соціальною проблемою. Суспільством та державою визнано, що сім'я є найкращим природнім середовищем для психічного, фізичного, соціального розвитку дитини, її матеріального забезпечення. Право дитини на виховання в сім'ї за останнє десятиліття стало чи не найбільш цитованою і поширеною тезою у різних сферах життя суспільства. Тому саме сімейним формам виховання дітей відводиться дуже важлива роль у створенні сприятливих умов, необхідних для правового та соціального захисту дітей, що залишилися сиротами та без піклування батьків, формування гармонійно розвиненої особистості, громадянина, здатного до повноцінної життєдіяльності в усіх сферах.

Відповідно до Постанови Кабінету Міністрів України від 26 квітня 2002 року №565 „Про затвердження положення про прийомну сім'ю” з метою розширення практики утворення прийомних сімей як нової форми сімейного виховання дітей-сиріт і дітей, позбавлених батьківського піклування, в Автономній Республіці Крим, Запорізькій, Львівській, Харківській областях та у м. Києві Кабінетом Міністрів України визнано позитивними результати експерименту з утворення прийомних сімей і постановлено забезпечити розширення цієї практики в усіх регіонах. Здійснення координації і методичне забезпечення функціонування прийомних сімей покладено на Міністерство освіти і науки, молоді та спорту [5].

Прийомна сім'я – це сім'я або окрема особа, яка не перебуває у шлюбі, що добровільно за плату взяла на виховання та спільне проживання від одного до чотирьох дітей-сиріт і дітей, позбавлених батьківського піклування.

Прийомні батьки – подружжя або окрема особа, яка не перебуває у шлюбі, які взяли на виховання та спільне проживання дітей-сиріт і дітей, позбавлених батьківського піклування [3, 1–2].

Прийомні діти виховуються у прийомній сім'ї до досягнення 18-річного віку, а в разі продовження навчання у професійно-технічних, вищих навчальних закладах I-IV рівня акредитації – до 23 років або до закінчення відповідних навчальних закладів.

При створенні прийомної сім'ї пільги на поліпшення житлових умов не передбачені. У разі утворення прийомної сім'ї прийомні батьки беруть за плату прийомних дітей на власну житлову площу за наявності відповідних санітарно-гігієнічних та побутових умов. Однією з умов створення прийомної сім'ї є відповідні житлові умови, що дають змогу забезпечити прийомній дитині індивідуальне місце проживання [4].

За прийомними дітьми зберігаються пільги і державні гарантії, передбачені законодавством для дітей-сиріт і дітей, позбавлених батьківського піклування [2, 247].

Зокрема, хотілося б відмітити особливості функціонування прийомної сім'ї на території Ружинського району. На території нашого району створено 7 прийомних сімей, де влаштовано 13 дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування: сім'я Комісарчук у с. Чорнорудка, сім'я Лавренчук – Гардига у с. Городок, сім'я Пузир у с. Прибережне, сім'я Нікітенко у с. Огіївка, сім'я Табачук у с. Ягнятин, сім'я Гуляс у с. Мовчанівка, сім'я Засєць Л.М. у с. Огіївка. Для цих дітей чужі люди стали „МАМОЮ і ТАТОМ”. Прийомні батьки з повною відповідальністю ставляться до виконання своїх обов'язків, а головне – вони створили для обездолених дітей сім'ї, де панує любов, затишок та благополуччя. За кожною сім'єю даної категорії здійснюється соціальний супровід, у ході якого як прийомні батьки, так і діти отримують послуги різного роду:

юридичні, психологічні, педагогічні, медичні та інші. Прийомні батьки, опікуни та піклувальники створили належні умови для виховання, фізичного та розумового розвитку своїх підопічних [1, 4].

На території району проживає 36 дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування, що виховуються в сім'ях опікунів, піклувальників. З них 22 дитини шкільного віку навчаються в загальноосвітніх школах району. Семеро дітей дошкільного віку виховуються в сім'ях опікунів. П'ятеро з них відвідують дошкільні навчальні заклади. У с. Зарудинці двоє дітей не відвідують дитячий заклад, оскільки їм немає 3 років. Ситуація перебування дітей у таких сім'ях – під контролем у членів виконкому сільських рад, працівників служби у справах дітей Ружинської Державної адміністрації та працівників центру соціальних служб для сім'ї, дітей та молоді [1, 4].

У ході здійснених обстежень було виявлено, що в двох селах району: у Вільнопіллі та Бистрику є 2 сім'ї, які опинились у складних життєвих обставинах. Дані дві сім'ї перебувають під контролем у службі та дирекції школи. З ними була проведена роз'яснювальна робота.

Працівники служби тісно співпрацюють з головами та секретарями сільських рад. Тому питання про умови утримання, навчання та виховання дітей у сім'ях опікунів, піклувальників, прийомних сім'ях, а також у сім'ях, які опинились у складних життєвих обставинах, постійно перебувають на контролі у службі у справах дітей району [1, 4].

Отже, як висновок ми маємо зазначити, держава політика полягає в охороні сім'ї, дитинства, материнства, батьківства, створенні умов для зміцнення сім'ї. Держава забезпечує пріоритет сімейного виховання дитини. Держава бере під свою охорону кожную дитину, яка позбавлена належного батьківського піклування. Держава – надійний гарант соціального захисту кожною дитини-сироти та дитини, позбавленої батьківського піклування. Вона не байдужа до їх долі, бо всі вони – її майбутні, достойні громадяни.

#### **Список використаних джерел**

1. Драчук Т. Дітей в прийомних сім'ях добре виховують / Драчук Т. // Ружинська земля. – 2011. – 12 с.
2. Збірник нормативно-правових актів у сфері функціонування дитячих будинків сімейного типу та прийомних сімей / Упоряд. О.В.Ляковська, Л.М.Палій.– К., 2004.– 296 с.
3. Про затвердження положення про прийомну сім'ю: Постанова Кабінету Міністрів України від 26 квітня 2002 року № 564 [Електронний ресурс] // Офіційний сайт Верховної Ради України. – Режим доступу: [www.rada.gov.ua](http://www.rada.gov.ua).
4. Створення та функціонування прийомних сімей: навч. посіб. для держ. службовців / О.О.Яременко, Л.С.Волинець, І.В.Пеша. – К.: УІСД, 2000. – 128 с.
5. Про оптимізацію системи центральних органів виконавчої влади: Указ Президента України від 9 грудня 2010 №1085/2010 [ Електронний ресурс] // Офіційний сайт Верховної Ради України. – Режим доступу: [www.rada.gov.ua](http://www.rada.gov.ua).



*Вікторія Цьомик,  
магістрант соціально-психологічного факультету.  
Науковий керівник: докт. пед. наук,  
професор О. Є. Антонова.*

### **Вулична соціальна робота як форма волонтерської діяльності**

Одна із головних проблем сучасного суспільства полягає в тому, що багато громадян відкинуті на узбіччя життя, де панують голод, бідність, низький рівень існування. Такий стан справ викликає відповідну реакцію – соціальну пасивність, недовіру, породжує такі негативні тенденції у суспільстві, як безпритульність, ріст дитячої та підліткової злочинності, розгортання мережі маргінальних груп та залучення у їх пута підлітків та молоді, формування деформованої ідеології, катастрофічне зростання наркоманії, проституції та розповсюдження ВІЛ-інфекції.

Особливо гостро постають ці проблеми у місті, що спричинено рядом специфічних обставин. Сучасний соціальний стан дітей та молоді нашої країни в цілому відрізняється збільшенням числа негативних тенденцій. Тому природно, що постало питання про необхідність створення такої системи соціальної роботи, яка б якнайширше охоплювала усі верстви цієї категорії населення, максимально полегшила процес входження молодого громадянина у суспільство, змогла на певному етапі розвитку особистості замінити ті соціальні інститути виховання, які працюють не в повну силу [4, 91-96].

Поняття „волонтерська діяльність” у сучасній західній соціології (Volunteerism) застосовується для позначення добровільної праці як діяльності, здійснюваної людьми добровільно на безоплатній основі й спрямованої на досягнення соціально значущих цілей, вирішення проблем спільноти. Добровольці грали і продовжують грати значну роль у розвитку прогресу і підвищення загального рівня добробуту індустріально розвинених країн та країн, що розвиваються, як у рамках національних програм, так і програм ООН з надання гуманітарної допомоги, технічного сприяння, дотримання прав людини, демократизації суспільства та зміцнення миру. На ідеях добровільної допомоги започатковано діяльність багатьох неурядових організацій, професійних асоціацій, профспілок та інших громадських організацій. Багато кампаній з ліквідації неписьменності, імунізації населення, захисту навколишнього середовища істотно мірі залежать від зусиль, що застосовуються волонтерами [3].

Залучення до волонтерства не має релігійних, расових, вікових і навіть політичних меж. Численні транснаціональні платформи та мережі добровольчих некомерційних організацій залучають у свої проекти і програми понад сотні мільйонів людей щорічно.

Волонтерський рух – добровільна, добродійна, неприбуткова та вмотивована діяльність, яка має соціально корисний характер. Волонтерство

– це природно, і можливе тільки у вільному, незалежному демократичному суспільстві. Служіння суспільству виховує громадянські почуття, а волонтерський рух, зокрема, є оптимальною умовою прояву альтруїзму, гуманності для самореалізації та самовдосконалення людини будь-якого віку.

Фахівець із соціальної роботи, готуючи волонтерів до діяльності в умовах вуличного простору, повинен, перш за все, формувати уявлення про мету соціальної вуличної роботи, яку розглядають як низку таких завдань:

- покращення положення та здоров'я дітей та молоді шляхом привнесення та додання до середовища, де вони змушені жити, того, в чому вони мають потребу, та того, чого вони позбавлені;
- спонукання дітей та підлітків до встановлення відношень з людиною чи групою, що піклуються про них, та з тими, хто може допомогти їм в організації змістовного дозвілля;
- допомога "дітям вулиці" в реалізації їхніх прав та потенційних здібностей, можливостей, обдарувань.

Волонтерська вулична соціальна робота передбачає: встановлення довірливих стосунків із кризовими категоріями дітей та молоді, які більшість часу перебувають на вулиці й потребують допомоги соціального працівника; сприяння в усвідомленні й прийнятті позитивних стереотипів соціальної поведінки; залучення громадськості до вирішення соціальних проблем "вуличних" категорій дітей та молоді; консультування з питань, важливих для даної категорії, в умовах анонімності та конфіденційності; переадресування до інших існуючих інститутів соціальної допомоги; допомога в захисті від будь-якого фізичного та психічного насилля; надання первинної медичної допомоги; надання інформації про шляхи збереження здоров'я; сприяння прийняттю здорового способу життя; здійснення профілактичної роботи щодо попередження правопорушень та злочинності серед дітей та молоді; надання мінімальних соціальних послуг (доставка їжі, одягу та ін.) [2, 63 – 70].

У питаннях організації й проведення профілактичної роботи на вулицях міст щодо попередження правопорушень і злочинності в молодіжному середовищі центри СССДМ співпрацюють із органами державної влади та місцевого самоврядування, підрозділами кримінальної міліції, службами у справах неповнолітніх, органами освіти, охорони здоров'я, фахівцями правоохоронних органів, громадськими організаціями [6, 96].

Фахівці ЦСССДМ входять до складу координаційних рад із питань запобігання і профілактики молодіжної злочинності, спільно з відділами кримінальної міліції у справах неповнолітніх управління МВС, службами у справах неповнолітніх розроблені місцеві спільні заходи з питань профілактики злочинності, правопорушень, інших негативних явищ у молодіжному середовищі, правового виховання підлітків та молоді.

У межах реалізації соціальних програм налагоджено діяльність спеціалізованих соціальних служб "Віізний консультаційний пункт". Здебільшого спеціалісти проводять групову роботу, яка активно доповнюється індивідуальними консультаціями. Широко використовуються масові профілактичні вуличні форми роботи – акції, конкурси.

Аналіз зразків передового досвіду надав можливість стверджувати, що до основних форм вуличної соціальної роботи, які можуть проводити волонтери, можна віднести: ігротеки, дискотеки, вуличний театр, консультування, пункти соціальної підтримки, надання інформації тощо [5].

Для організації діяльності в умовах вулиці волонтер має знати:

1) соціальну ситуацію в районі, мікрорайоні (діагностувати її, вміти оцінювати, визначати об'єкти соціального впливу, вміти визначати місце проведення вуличної роботи та масових соціальних форм роботи, вміти залучати та добирати до проведення соціальних заходів на вулиці молодь, волонтерів, представників громадськості, педагогів та ін.);

2) специфіку і технології організації та проведення соціально-педагогічної роботи на вулиці (визначати мету, зміст діяльності, добирати відповідні форми та методи; вміти прогнозувати результат та післядію; організовувати роботу з різними категоріями населення);

3) специфіку спілкування з різними категоріями клієнтів вуличної соціальної роботи (вміти знаходити спільну мову з дітьми та молоддю різного віку та різної соціальної орієнтації; вміти передбачати появу конфліктних ситуацій, запобігати їх розвитку; вміти здійснювати комунікативну атаку та самопрезентацію, активізувати процес спілкування під час творчої взаємодії);

4) основні правила безпеки життєдіяльності для роботи в умовах вулиці (вміти приймати оптимальні рішення в неочікуваних та екстремальних ситуаціях, надавати першу медичну допомогу, вміти залучати представників відповідних організацій (міліція, пожежники тощо) та громадськості з метою запобігання появи нещасних випадків під час проведення роботи на вулиці та проведення масових форм соціальної вуличної роботи) [1].

#### Список використаних джерел

1. Аутріч-робота / Колодець Наркосцена [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://www.antispid.alt.ru/usl/6.htm>.
2. Вайнола Р.Х. Особливості соціально-педагогічної роботи в умовах вуличного простору / Вайнола Р.Х. // Соціальна робота в Україні на початку XXI ст.: проблеми теорії і практики: матеріали доповідей на Міжнародній науково-практичній конференції 29 – 31 жовтня 2002 року. – Ч. II. – К., 2002. – С. 63 – 70.
3. Волонтерство. Порадник для організатора волонтерського руху / [Лях Т.Л., Безпалько О.В., Заверіко Н.В. та ін.]. – К.: ВГЦ „Волонтер”, 2001. – 208 с.

4. Воронова Е. Социальная работа с уличными детьми / Воронова Е. // Социальная педагогика. – 2004. – № 5. – С. 91 – 96.

5. Завацька Л. В., Рень Л.В. Вулична соціальна робота з дітьми: особливості здійснення [Електронний ресурс] / Завацька Л. В., Рень Л.В. – Режим доступу : <http://www.nbuv.gov.ua>.

6. Макдональд Д. Чому волонтер? / Д. Макдональд // Громадські організації. – 1999. – № 4. – С. 26, с. 138.

*Таїсія Гаврилюк,  
магістрант ННІ педагогіки.  
Науковий керівник: докт. пед. наук,  
професор С.С. Вітвицька.*

### **Волонтерський рух як засіб формування здорового способу життя студентів**

Одним із завдань вищої школи є забезпечення здорового способу життя студентів. Включення студентів до волонтерської діяльності є одним із засобів залучення до здорового способу життя. Люди народжуються, ростуть і виховуються в тому життєвому середовищі, де вони живуть і з якого ллються в їх душу найрізноманітніші впливи [5, 247]. У Законі України „Про соціальні послуги” поняття «волонтер» трактується як фізична особа, яка добровільно здійснює благодійну, неприбуткову та вмотивовану діяльність, що має суспільно корисний характер [1, 25].

Волонтерська праця може внести різноманітність у буденне життя, дозволяючи відвернутися від щоденної рутини, стає допомогою в задоволенні потреби у контактах з новими людьми, потреби самовдосконалення.

Метою цієї статті є розкрити особливості волонтерського руху як засобу формування здорового способу життя студентів.

Волонтерський рух – добровільна діяльність, яка здійснюється фізичними особами на засадах неприбуткової діяльності, без заробітної плати, без просування по службі, заради добробуту та процвітання спільнот і суспільства в цілому.

Окремі аспекти діяльності волонтерів розкриті в працях вітчизняних науковців. Так у роботах І. Зверєвої, Г. Лактіонової, С. Савченка, С. Харченка обґрунтовано роль волонтерства як складової соціально-педагогічної роботи з молоддю. У дослідженнях О. Безпалько, Р. Вайноли, Н. Заверико, А. Капської, В. Петровича розкрито технології залучення та підготовки молоді до волонтерської діяльності. Особливості роботи волонтерів у центрах соціальних служб для сім'ї, дітей та молоді висвітлено у роботах О. Кузьменка, Н. Романової, С. Толстоухової. Як складову

соціально-педагогічної діяльності молодіжних організацій обґрунтовано волонтерство в працях Ю. Поліщука. У дисертаційному дослідженні З. Бондаренко розглянуто особливості організації волонтерської роботи майбутніх соціальних педагогів в умовах вищого навчального закладу.

Аналіз багаторічного досвіду волонтерства подано у роботах зарубіжних авторів, зокрема Г. Каскеллі, Р. Кроу, Б. Левайн, Р. Лінча, С. Маккарлі, М. Мерріл, К. Навартнам, М. Нуланд.

Зазначимо, що загальні теоретичні питання здорового способу життя розглянуто в роботах Г. Апанасенка, С. Бондаревського, Л. К. Дьоміна, О. Дубогай, В. Новосельського, В. Оржеховської, В. Платонова та ін. [4]; психологічні особливості особистості, її фізичний розвиток та формування в процесі фізичного виховання розкрито в працях М. Линця, Г. Малахова, В. Моляко та ін.; питанням особистості як системи відносин індивіда з навколишнім соціальним середовищем присвячено роботи Р. Баєвського, В. Сорокіна та ін.; фізична культура як вид соціальної діяльності, спрямованої на зміцнення здоров'я і розвиток фізичних здібностей, розглядається в роботах П. Коробейникова, Б. Шияна та ін.

Разом з тим, адаптація студентської молоді у соціумі є педагогічною проблемою, і формування здорового способу життя має свої особливості. Визначення специфіки волонтерського руху як засобу формування здорового способу життя студентів є проблемою, яка полягає у розв'язанні суперечностей між існуючими підходами до фізичного виховання студентської молоді, які зорієнтовані переважно на покращення фізичних якостей, практичного досвіду, та вимогами щодо навчання студентської молоді використанню набутих знань і вмінь для забезпечення здорового способу життя; традиційною організацією виховного процесу і необхідністю удосконалення його з метою формування здорового способу життя та врахування специфіки фізичного, психічного, соціального розвитку студентів.

Існує припущення, що волонтерство як суспільний рух виникло на Заході, а першими волонтерами були самаритяни, які почали надавати допомогу усім, хто її потребував. Більш упевнено можна говорити про виникнення феномену волонтерства вже з середини XIX століття. 1859 рік вважається роком виникнення волонтерського руху в світі. Саме в цей період Жан Анрі Дюнан, відомий французький письменник-журналіст, вражений наслідками кривавої битви при Сольферіно, запропонував створення Червоного Хреста – організації, яка б працювала на волонтерських засадах і надавала першу медичну допомогу полоненим та пораненим. Принципами, сформульованими Анрі Дюнаном, керуються і досі волонтерські організації усього світу [2, 67].

Деякі дослідники виділяють XX століття як головну віху в розвитку волонтерського руху. У Європі після закінчення першої світової війни з'явилися люди, готові надавати допомогу постраждалим у війні. Саме у цей

час були створені перші волонтерські організації. На сьогодні засновано Координаційний комітет міжнародної волонтерської служби (CCIVS) під егідою ЮНЕСКО зі штаб-квартирою у Парижі.

У Житомирському державному університеті імені Івана Франка впроваджено новий психолого-педагогічний підхід щодо попередження негативних явищ серед молоді. Створено волонтерський рух „Твоє життя – твій вибір”: учасники передають знання, навички, ціннісні орієнтації щодо здорового способу своїм одноліткам, сприяють формуванню чіткої особистісної позиції. Навчання здорового способу життя за методом „рівний – рівному” – це суспільно корисна діяльність студентів університету, що сприяє запобіганню тютюнопалінню, алкоголізму, наркоманії, ВІЛ/СНІДу в молодіжному середовищі. Слід зазначити, що такий метод став рятівним. Здоровий спосіб життя розглядається нами, як стан духовного, психічного, фізичного і соціального розвитку, що має безперечну соціальну цінність і користь для самої людини.

У процесі навчання у Житомирському державному університеті імені Івана Франка майбутні фахівці мають можливість не тільки отримати ґрунтовні знання у царині обраної професії. Не менш важливим є те, що цей період є визначальним у формуванні особистості молодої людини, її життєвих цілей, ідеалів, ціннісних орієнтацій, з’ясуванні своєї ролі й своїх можливостей у суспільному житті, виробленні власного ставлення до себе.

Слід відзначити, що студенти університету мають певні мотиви для волонтерської діяльності, насамперед, зацікавлення професійними аспектами у процесі набуття фахових знань з майбутньої спеціальності, напрацювання навичок роботи та проходження практики. Їх певною мірою хвилює проблема міжособистісної комунікації, особливо спілкування з професіоналами в обраній спеціальності, знайомство з новими методиками і технологіями, все, що може їм допомогти у подальшому стати висококваліфікованими фахівцями і працевлаштуватися.

У навчально-виховній діяльності студенти залучаються до волонтерського руху та виконують такі види робіт, як:

- Пропагандистсько-просвітницька діяльність стосовно здорового способу життя, зокрема рухової активності серед різних верств населення. Організація та проведення масових фізкультурно-спортивних заходів (наприклад, змагання, конкурси, фестивалі, різні спортивні свята тощо).

- Надання консультативних послуг щодо різних аспектів здорового способу життя та розповсюдження відповідних матеріалів на спортивних майданчиках і у місцях масового відпочинку.

- Методична допомога населенню у тренувально-оздоровчому процесі у місцях масового відпочинку та на спортивних майданчиках.

- Розповсюдження агітаційно-рекламної продукції.

- Розробка, наповнення та розкрутка сайтів з відповідною тематикою.

- Консультативні послуги організаторам руху „Спорт для всіх” (юридичні, науково-методичні, економічні, медичні тощо).
- Інформаційне забезпечення діяльності офісу, проведення заходу тощо.
- Організація відновлення чи побудови спортивних майданчиків за місцем проживання та залучення до цього громади.
- Медичні послуги під час проведення заходів.

Таким чином, перспективними напрямами проблеми нашого дослідження є перевірка ефективності розробленого змісту, форм, методів формування здорового способу життя студентської молоді у волонтерській діяльності.

#### **Список використаних джерел**

1. Закон України “Про освіту” // Освіта України: Нормативно-правові документи. До II з’їзду працівників освіти. – К.: Міленіум, 2001. – С. 11-35.
2. Лях Т. Л. Методика організації волонтерських груп : навч. посіб. / Т. Л. Лях. — К. : КУ ім. Бориса Грінченка, 2010. — 160 с.
3. Національна доктрина розвитку освіти України у XXI столітті // Затверджено Указом Президента України від 17.04.02. № 347/2002 // Освіта України. – 2002. – № 33. – С. 4-6.
4. Образование в области здоровья и укрепления здоровья среди детей, подростков и молодежи России / под ред. Л. К. Дёмина, Н. А. Дёминой. – М., 1999. – С. 164.
5. Ушинский К.Д. Избранные педагогические произведения / Ушинский К.Д. – М., 1968. – 557 с.

#### РОЗДІЛ 4. ЗМІСТОВО-МЕТОДИЧНІ ОСНОВИ ВИВЧЕННЯ ДИСЦИПЛІН ГУМАНІТАРНОГО ТА ПРИРОДНИЧО-МАТЕМАТИЧНОГО ЦИКЛІВ

*Ірина Горідько,  
магістрант ННІ педагогіки.  
Науковий керівник: канд. пед. наук,  
ст. викладач В.В. Павленко.*

##### **Перехід до Комплексної програми розвитку дітей „Росток”: від стандартних ЗУНів – до розвивального навчання**

Реформування змісту системи освіти в Україні, сучасне життя викликає необхідність якісних змін у формах та методах навчально-виховного процесу, спрямованих на формування загальнонавчальних компетентностей учнів.

Мета даної статті – проаналізувати основні положення Комплексної Програми розвитку дітей „Росток” та простежити її вплив на розвиток пізнавальних можливостей учнів.

Даний науково-педагогічний проект спрямований на втілення в педагогічну практику шкіл ідей розвивального навчання, теоретичною розробкою яких займалися такі педагоги, як Н.М. Бібік, В.І. Бондар, С.У. Гончаренко, В.В. Давидов, А.В. Занков, Я.А. Коменський, Г.С. Костюк, В.Ф. Паламарчук, О.Я. Савченко, В.О. Сухомлинський, К.Д. Ушинський, ін.

Науковий керівник проекту „Росток” – кандидат педагогічних наук, доцент, заступник директора Інституту інноваційних технологій і змісту освіти Міністерства освіти і науки, молоді та спорту України Т. Пушкарьова.

Мета науково-педагогічного проекту „Росток” – формування здібностей до саморозвитку та самореалізації особистості на засадах інтеграції, діяльнісного підходу до навчання і виховання.

Дослідно-експериментальна робота в школах щодо впровадження в педагогічну практику суттєвих теоретичних положень Комплексної програми розвитку дітей „Росток” здійснюється на основі науково-педагогічних принципів, які узгоджуються з загальними педагогічними принципами та віддзеркалюють сучасний рівень розвитку, напрями становлення нової освіти в Україні: принцип *інтеграції*; принцип *пріоритету творчої діяльності*; принцип *пріоритету розвивального навчання*; принцип *гуманітаризації та гуманізації освіти*; принцип *особистісного підходу* до учня, вчителя, батьків.

Вперше принципи, котрі нині використовуються в програмі „Росток”, сформулював професор Лев Васильович Тарасов, назвавши розроблену ним модель загальної освіти „Екологія та діалектика”.

Творці „Ростка” вважають, що традиційні вчительські установки мають відійти у минуле, а на зміну їм у школах використовуватимуть



принципово нові: „Не варто копіювати книги чи слово вчителя, звертайся до інших джерел інформації! Не йми віри всьому, що прочитаєш. Намагайся докопатися до істини. Шукай! Думай самостійно! Пропонуй власні версії! Спробуй знайти власне рішення! Продемонструй своє уявлення про те, що обговорюється” [3, 9].

До змісту освіти Комплексної програми „Росток” входять математика та природничі науки. *Математика* в даній навчальній програмі суттєво відрізняється від класичного шкільного предмету, оскільки навчання відбувається за спеціальними „зошитами Петерсен”. Це спеціальні посібники, створені педагогом Людмилою Петерсен, а згодом допрацьовані Тамарою Пушкарьовою, які навіть зовні не схожі на звичайні підручники, оскільки діти в них можуть малювати й розв’язувати задачі. І діти, виконуючи завдання й паралельно граючись, отримують базові знання з інших навчальних дисциплін [3, 10].

Ще одним базовим предметом, який вивчають учні молодших класів відповідно до умов навчальної програми „Росток”, є „*Навколишній світ*”. Як відомо, дитина до десяти років не ділить світ на фізику, математику, хімію, а сприймає його комплексно, мов єдиний організм [2, 34]. Ось чому даний предмет вважається інтегральним спецкурсом, у якому комбінуються елементи знань з фізики, хімії та біології. Це дає можливість дати учням загальну картину світу, а трохи згодом – вивчити його деталі.

У Комплексній програмі „Росток” кожен навчальний предмет розглядається як „вікно” в реальний світ, яке характеризується своїми специфічними особливостями. Не існує „світу математики” – натомість є „вікно математики” в навколишній світ. Принцип „вікна” дозволяє сприймати світ із різних сторін, бачити різноманітні його грані.

Сьогодні в Києві за програмою „Росток” працює приблизно 20 шкіл. Усього по Україні таких закладів освіти нараховується понад 200.

Приймаючи дітей до класів з програмою „Росток”, ні в якому разі не варто ділити їх на „розумних” і „дурних”. У класах „ростківців” немає специфічного мікросередовища, характерного для екстра-елітарних закладів. Діти не є представниками еліти школи, і це досить непогано!

На сьогоднішній день в Інтернеті можемо знайти велику кількість як позитивних, так і негативних відгуків щодо Комплексної програми розвитку дітей „Росток”, зокрема на сайтах даного проекту.

Так, наприклад, Ольга С. з Дніпропетровська скаржиться на програму, наголошуючи на тому, що її діти ніяк не змогли опанувати елементарними знаннями з фізики та алгебри. Закінчує жінка скаргу словами: „Придивіться до цієї програми, адже там зовсім немає закріплення матеріалу! За цією системою можна навчати лише гуманітарним дисциплінам!”

Іван Р. з Києва повідомляє: „Підручники нам роздали, а зошити – самі купуємо. Невитратно вчитись...”

Проаналізувавши основні ідеї Комплексної програми „Росток”, можемо зробити висновок що, даний науково-педагогічний проект заслуговує на практичну реалізацію в українських школах у зв'язку з тим, що сприяє розвитку логічного мислення та науково-пошукових здібностей учнів, а отже, суттєво підвищує рівень їх навчальної успішності.

#### **Список використаних джерел**

1. Косовська М. Інтеграція багатокомпонентного змісту початкової освіти в умовах реалізації нових освітніх програм / М. Косовська // Початкова школа. – 2003. – №11. – С.11 – 13.

2. Пушкарьова Т. Програма інтегрованого курсу „Навколишній світ” (1 – 4 класи) / Т. Пушкарьова // Початкова школа. – 2001. – №8. – С. 31 – 35.

3. Пушкарьова Т. Програма розвитку дітей „Росток” – комплексний педагогічний експеримент з розробки змісту, методів і технологій навчання / Т. Пушкарьова // Початкова школа. – 2002. – №5. – С. 9 – 11.

*Ірина Горбова,  
магістрант ННІ філології та журналістики.  
Науковий керівник: докт. філол. наук,  
професор П.В. Білоус.*

#### **Жанрово-стильові модифікації у малій прозі М. Коцюбинського**

Кінець XIX – поч. XX ст. ознаменувався в українській літературі зміною літературно-мистецьких напрямів – реалізму на модернізм. Передумовою стали суттєві зміни в суспільно-політичному та економічному житті не лише України, а й за її межами. Змінюється свідомість людей, світосприйняття, а значить – і культура, зокрема література.

Україна, перебуваючи в умовах імперських обмежень та заборон, скористалася можливістю зробити крок уперед. Звичайно, він був ще несміливим та боязким, але досить плідним (варто згадати лише творчість Михайла Коцюбинського, Ольги Кобилянської, Василя Стефаника).

М. Коцюбинський починав з реалізму, але поступово, в міру засвоєння модерністських тенденцій, виробляє власний стиль, власну творчу манеру та почерк. Він здивував глибоким внутрішнім світом своїх героїв, звернувся до людської душі та характеру в процесі руху та змін [3, 152].

Як ми відкриваємо для себе героїв М. Коцюбинського? Через їх внутрішні душевні процеси. Герой показує себе у монологах/діалогах та „в очах” інших персонажів.

Письменник започаткував неординарний, власний синтетичний стиль – психологічний імпресіонізм [1, 28]. Адже важко не помітити, як герой сприймає світ через власне емоційно-почуттєве тіло. Процес сприйняття героєм навколишніх обставин передає його стан, настрій, почуття. Емоційно-

чуттєвий бік психіки виступає у взаємодії та взаємовпливі зі свідомістю та підсвідомістю. Тобто за допомогою рецепторних вражень письменник відтворює реальний стан та перебіг усіх психічних процесів людини.

У Коцюбинського світ відображається у формах внутрішнього ідеального життя, у звичних процесах людської психіки. Так у новелі „Сон” (1911) автор зображує життя сімейної пари. Антон – головний герой – втомився від сірості буденщини і лише вночі, під час сну, коли підсвідомість виринає назовні, живе по-справжньому, потопає в яскравості барв, почуттів, вражень. Підсвідомість, яка так ретельно приховує від дружини Марти його потаємні бажання, хоча б уві сні дає їм волю та розмах. Помітний різкий контраст між реальним життям (сірим та убогим) та бажаним, вимріяним (золотим та блакитним).

Отже, помітний перехід до нової форми художнього мислення, до бачення світу через призму індивідуальності кожної людини.

М. Коцюбинський показав себе не лише психологом, а й знавцем живопису, скульптури та музики. Він визначає для себе нові жанри: образок, акварель, етюд. Помічається подолання обмежень традиційної літературної форми, внаслідок чого відбувається злиття різних родів літератури, а отже – з’являються нові жанри. Руйнуються літературно-художні стереотипи, внаслідок чого виникає своєрідний синкретизм суміжних видів мистецтва на поч. XX ст. [2, 3].

Акварель „На камені” (1902) пройнята соковитістю барв та звукових асоціацій. Цей екзотичний твір відкриває М. Коцюбинського як письменника-мариніста – майстра морського пейзажу, що відображається словом. Довкола – картини моря та гір. М. Коцюбинський вживає епітети на позначення кольору: *синє, зеленкувате, біле, стемніле* тощо. Порівняння: *човен – як риба, хвилі – мов брили зеленкуватого скла, човен ніби нісся на білогривих хвилях тощо*. Образ Алі – низка яскравих фарб: *жовті штани, синя куртка, засмалений морським вітром вид, чорна хустка...* Одразу створюється певний психологічний настрій і, водночас, розкривається вмотивованість глибоких душевних колізій та процесів.

Отже, пейзаж, як і нові підходи до зображення персонажів – через фіксацію вражень, символіку, а також глибина філософських проблем, – свідчать про відхід письменника від реалістичної традиції в українській літературі XIX ст. [3, 194].

Досвід перших років XX ст. дає змогу автору реалізувати право замінити подієвий сюжет розкриттям внутрішніх переживань героя, а нудні описи та одноманітні діалоги – внутрішніми монологами або поєднанням об’єктивного та суб’єктивного типів оповіді [4, 103]. Тепер для художника слова головне – враження, настрої, переживання в гармонії з оточенням, внутрішній дух речей.

Якщо спочатку автор тяжіє до імпресіонізму, то далі, шліфуючи та рафінуючи свою манеру, вдається до символізму, експресіонізму, неоромантизму. Найбільшої вишуканості та сили його манера досягає у творах останніх років життя – „Intermezzo”, „Сон”, „Тіні забутих предків”. Тут вбачається чіткий „метафористичний стиль” [4, 172]. Тут – нескінченна авторська любов до природи, до прагнення гармонії людини та оточуючого світу, що цілком у дусі модернізму.

Хоча творчість М. Коцюбинського формувалась на ґрунті традиції літератури ХІХ ст., письменник зміг вийти за її межі, започаткувавши новий стиль художнього письма.

Герой у творі – не сам по собі. Середовище, соціум представлені у творах письменника не відокремлено від героя, а у формі внутрішніх установок та моральних орієнтирів. В основі – сприйняття героєм зовнішнього середовища, його певного рівня – психіки, а саме: переживання, за яким приховані глибші, підсвідомі, процеси.

М. Коцюбинський зумів зайняти помітне місце у літературі на межі століть, адже його твори мають індивідуальні ознаки, його манера відмінна від стилю інших письменників. Він – бездоганний художник та знавець не лише чоловічої, а й жіночої психіки.

#### **Список використаних джерел**

1. Гардуз А. Специфіка творчого стилю М. Коцюбинського в контексті західноєвропейського процесу: норвезька паралель / А. Гардуз // Українська література в загальноосвітній школі. – 2003. – № 3. – С. 26-34.
2. Калениченко Н. Проза М. Коцюбинського і суміжні види мистецтва / Н. Калениченко // Слово і Час. – 2004. – № 6. – С. 3-9.
3. Кузнецов Ю. Імпресіонізм в українській прозі к. ХІХ – поч. ХХ ст. / Ю. Кузнецов. – К.: Зодіак-Еко, 1995. – С. 147-225.
4. Поліщук Я. І ката, і героя він любив... / Я. Поліщук. – К.: ВЦ „Академія”, 2010. – 304 с.
5. Коцюбинський М. М. Твори в двох томах / Коцюбинський М. М. – К.: Наук. думка, 1988. – Т. 1. – 1988. – 584 с.

*Роман Градомський,  
магістрант ННІ філології і журналістики.  
Науковий керівник: докт. філол. наук,  
професор Н. Г. Іщенко.*

#### **Мовні та позамовні параметри художнього тексту**

В останньому двадцятиріччі ХХ століття в лінгвістичній науці на перший план висунулася тенденція до вивчення тексту як складного комунікативного механізму, посередника комунікації, який фіксує стратегічно програму адресанта, що сприймається та інтерпретується адресатом.

Текст – словесний мовний твір, у якому реалізуються усі мовні одиниці (від фонем до речення), це складний мовний знак, отже, текст як об'єкт філологічного аналізу може і повинен включати дані його лінгвістичного аналізу [1, 11].

Лінгвістичний аналіз художнього тексту – це фундамент його літературознавчого і стилістичного вивчення. Для розкриття ідейного змісту твору, його художніх особливостей, правильного сприйняття твору як єдиного цілого людина повинна отримати навички детального, глибинного аналізу тексту. Головна мета лінгвістичного аналізу художнього тексту – розкрити те, що неможливо побачити з першого погляду й усвідомити при звичайному, поверхневому сприйнятті, досягнути глибини думок і почуттів автора, оскільки „мова була дана людині, щоб приховувати свої думки” [3, 15].

Людина, що говорить або пише, створює певну програму висловлювання. Вона не усвідомлює цю програму, оскільки її мовний досвід дає можливість інтуїтивно створити необхідне в цій ситуації повідомлення. Але не завжди інтуїція дозволяє належним чином відреагувати на мовну ситуацію, що створилася. У таких випадках їй на допомогу приходять знання позамовних і мовних закономірностей побудови тексту [2, 5].

Мовні засоби або засоби виразності мови – це ті художньо-виразні засоби, які надають текстам художнього стилю яскравість, барвистість, лексичну й емоційну виразність.

Засоби словесної образності – це тропи і стилістичні фігури. Розрізняють наступні види тропів: метафору, метонімію, синекдоху, уособлення, образне порівняння, епітет, гіперболу та інші, а також стилістичні фігури: анафору, епіфору та ін. Тропи – явища лексико-семантичні, це різні випадки вживання слова в переносному значенні, проте, як відомо, не всяке переносне значення для сучасної мовної свідомості є образним [4, 458].

Будь-який текст є об'єктом закоренілої культури і пов'язаний з його творцем, з часом і місцем його написання, з конкретною ситуацією, що послужила основою даного тексту. Це його позамовні параметри, які необхідно враховувати в лінгвістичному аналізі тексту.

Будь-який текст, будучи, з одного боку, самодостатнім об'єктом матеріальної культури, з іншого – є пов'язаний нерозривними зв'язками з особою його творця, з часом і місцем написання, з конкретною ситуацією, що викликала появу мовного твору (Л.Бабенко, Ю.Казарин) [3,43].

Породження тексту завжди соціально і ситуативно обумовлено. Кожен акт спілкування здійснюється в конкретній ситуації між конкретними партнерами, і, отже, смислові й мовні особливості тексту визначаються не лише лінгвістичною складовою, але й екстралінгвістичними чинниками.

Екстралінгвістичними чинниками тексту є компоненти мовної ситуації: мовець, предмет спілкування, умови спілкування, адресат спілкування [2, 5].

Отже, сфера людської діяльності у суспільстві, сфера спілкування, функції мови і функції мовлення обумовлюють вибір мовних засобів.

Тому видається можливим стверджувати, що унікальність літературно-художнього твору проявляється в характері співвіднесеності з реальністю: будь-який художній текст – матеріальний об'єкт реального світу і в той же час містить у собі відображений художніми засобами і естетично освоєний світ реальності.

#### **Список використаних джерел**

1. Бабенко Л. Г. Лингвистический анализ художественного текста. Теория и практика: учебник; практикум / Л. Г. Бабенко, Ю. В. Казарин. – М., 2005. – 496 с.
2. Бирюкова Т. Г. Анализ и синтез текста: учеб. пособ. /Т. Г. Бирюкова. – Елец: ЕГУ, 2007. – 98 с.
3. Никонова М. Н. Теория текста: учеб. пособие / М. Н. Никонова. – Омск: Изд-во ОмГТУ, 2008. – 240 с.
4. Стилистический энциклопедический словарь русского языка [под. ред. М.Н. Кожинной]. – М.: Флинта: Наука, 2006. – 696 с.

*Наталія Даценко,  
магістрант ННІ іноземної філології.  
Науковий керівник: докт. філол. наук,  
професор О.С. Чирков.*

#### **Шляхи епізації драми у Бюхнера**

П'єси Георга Бюхнера являють собою новий ступінь розвитку в історії німецької драматургії. Прагнучи осмислити актуальні проблеми своєї доби, автор звернувся до історії, втілюючи у драмі "Смерть Дантона" кардинальні проблеми буржуазної революції на прикладі французької історії, проєктуючи їх на майбутні соціально-політичні перетворення у Німеччині [3, 121].

Бюхнерівський „Дантон” являє собою драму ідей, хоча в основу сюжету твору покладено хронікальний принцип, який широко застосовується в епічних творах великої форми. Його характеризують передусім подрібнення фабули на окремі епізоди, її розгортання за допомогою зміни послідовних і відносно самостійних картин, монтаж цих картин і епізодів замість їх взаємопереходу на основі саморозвитку. Цікавим є те, що драматург, упорядковуючи художній матеріал, поділив його на 4 акти, а при подальшому поділі унікає слова "сцена", очевидно розуміючи надмірну стислість багатьох із них (їх усього 32, а 8 – масові). Він лише зазначає у ремарках, де відбувається дія, і вільно поводить себе з простором і часом, а також вводить у драму вставну сцену, в якій висуває проблему етичності сучасного йому мистецтва. Таким чином, для Г. Бюхнера, який турбувався

про композиційну стрункість "Дантона" і розвивав його дію ретельним веденням мотивів, звернення до монтажу було художньою необхідністю, продиктованою обранням для осмислення історичним матеріалом [2, 243].

Намагаючись виразити те, що важко піддається сценічному втіленню, автор звертається також до оповідного діалогу, втілюючи дію у формі "театру в театрі". Зображуючи полеміку персонажів-антагоністів, драматург має змогу втілити боротьбу ідей, зіткнення протилежних філософсько-етичних і соціально-політичних позицій, виявити проблему, що має універсальне значення. Саме таке зіткнення світоглядних позицій і складає сутність конфлікту епічної драми: він дозволяє створювати "сценічну дію, яка спричиняє конфлікт у залі глядачів". Прикладом є сцена суду над Дантоном, яка будується на діалозі прокурора й обвинуваченого героя та виражає авторську позицію. У ремарках зазначено: "Схвальні оплески серед слухачів" [1, 56], "Повторні оплески схвалення" [1, 57], "Тривалі оплески" [1, 57]. Подібна організація сценічної оповіді надає їй "демонстраційного характеру оповіді в ролях" [2, 250]. Більше того, глядач уподібнюється до публіки із зали суду, він прагне розібратися у справі, що розглядається, і це, в свою чергу, сприяє епізації театру.

Наступним засобом епізації драми у Бюхнера є змішування трагічного з елементами комічного при відтворенні історичних протиріч, що походить від традицій В.Шекспіра. Основним принципом створення комічного в "Дантоні" є невідповідність дії її словесному вираженню: п'яний суфлер Сімон б'є свою жінку, а його мова – суміш лайливих слів із віршованими імпровізаціями прокльонів за мотивами класичних трагедій. Однак привід такого вчинку персонажа – трагічний: дружина Сімона змушена заохочувати до проституції їх доньку, бо сім'я бідує.

Що стосується дійових осіб, її кількість у творі обмежена, що дозволяє вільно відтворювати динаміку подій. Їх репліки є досить об'ємними, що зовсім не властиво драмі, яка зазвичай зосереджується на окремих подіях та має відтворювати лише гострі суперечності життя. Головними антагоністами в драмі виступають Дантон і Робесп'єр. Їх зіткнення визначає розвиток драматичної дії. Ми легко можемо простежити головну рису кожного героя, що характерно для драми [4, 131]. Але драматичні герої простіші за епічних, чого не можна сказати, наприклад, про Дантона. Його образ овіяний трагізмом. Той, з чийм ім'ям пов'язані найзначніші події революції, справжній вождь, відчуває себе спустошеним та жадаючим спокою. Отже, даний герой є яскраво вираженим представником епічного твору.

Слід також звернути увагу, що в творі спостерігається значно менше масових сцен, трьохрівневий вимір – теза – антитеза – констатація зберігається протягом усієї драми. Більшість сцен надзвичайно стислі, являють собою епізоди, об'єднані системою мотивів або за допомогою монтажу [5, 68].

Таким чином, можна зробити висновок, що в новаторській реалістичній драмі Г. Бюхнера знайшов втілення новий конфлікт – на перший план висувається не доля історичного героя, сильної особистості, а зіткнення політичних тенденцій доби. Такий конфлікт зумовив особливості художньої форми, зокрема жанрової структури драм Бюхнера: композиційну побудову в формі хроніки, вільне поводження з місцем і часом, відступ від "аристотелівського" принципу єдності дії, монтаж відносно самостійних сцен і епізодів, заміну показу оповіддю, реалізовану в формі розгорнутих, деталізованих ремарок, подрібнення фабули на окремі епізоди та введення в драматургічний твір інших жанрових параметрів – змішування трагічного й комічного елементів.

#### **Список використаних джерел**

1. Бюхнер Г. Смерть Дантона / Г. Бюхнер. – М., 1972. – 77 с.
2. Владимиров С. Действие в драме / С. Владимиров. – Л., 1972. – 159 с.
3. Поспелов Г. Н. Теория литературы: учебник для ун-тов / Г. Н. Поспелов. – М.: Высш.школа, 1978. – 351 с.
4. Тимофеев Л. И. Основы теории литературы. Учеб. пособие для студентов пед. ин-тов. / Л. И. Тимофеев. – [5-е изд., испр. и доп.]. – М., 1976. – 548 с.
5. Kobel E. Georg Büchner: das dicte Werk / E. Kobel. – Berlin; New York: de Gruyter, 1974.

*Інна Бовсуновська,  
магістрант ННІ іноземної філології.  
Науковий керівник: канд. філол. наук,  
доцент І. М. Рудик.*

#### **Гастрономічні культурні константи англomовного простору**

Термін "константа" стосується точних математичних наук і означає постійну незмінну величину в ряді змінних. Аналіз культури як такої починається з вивчення культурних констант, тобто постійних, загальних елементів, властивих культурі взагалі. Говорячи про константи культури, ми робимо наголос на способі дії людини стосовно об'єктів навколишньої дійсності. Культурні константи, хоч і не усвідомлюються людиною, є інструментом упорядкування і раціоналізації досвіду, отриманого із зовнішнього світу.

Комплекс культурних констант – це призма, через яку людина дивиться на світ, у якому повинна діяти, тому це одночасно і комплекс констант культурного сприйняття. Завдяки їм людина формує такий образ оточуючого світу, в якому всі елементи структуровані й співвіднесені з самою людиною [2, 40].

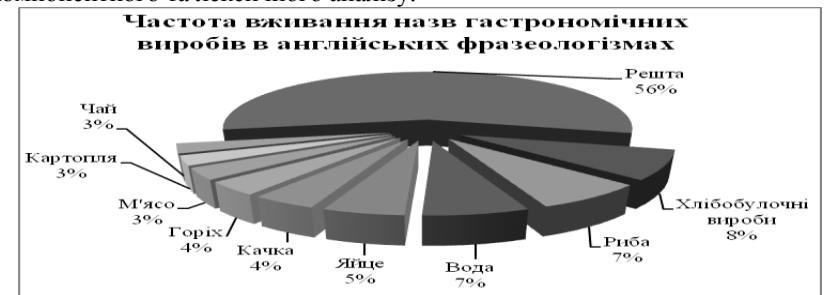


Культурні константи матеріалізуються в базовому компоненті культури – мові. На рівні мови матеріальна культурна константа закріплена у фразеології. Англійська фразеологія є скарбницею англійської мови, яка відображає багатовікову історію англійського народу, особливості його культури, побуту, звичаїв та традицій. Це чітко простежується в тих фразеологічних одиницях (ФО), до складу яких входять гастрономічні константи. Вони є найменш дослідженими, але водночас важливими для існування людини, оскільки відбивають культурні уподобання, смаки, переваги, етнічні традиції, які стосуються традиційної для народу їжі. Цим і пояснюється *актуальність* обраної теми.

**Об'єкт дослідження:** фразеологізми англійської мови. **Предметом дослідження** є англійські фразеологізми, у структурі яких присутні назви гастрономічних виробів. **Мета дослідження:** визначити базові для англійців продукти харчування, назви яких є компонентами фразеологічних одиниць сучасної англійської мови.

Матеріалом для наукового дослідження слугує вибірка фразеологізмів із гастрономічним компонентом у британському варіанті англійської мови, виокремлених з одного лексикографічного джерела (Longman Idioms Dictionary, 1998).

Для досягнення поставленої мети і розв'язання конкретних завдань у статті використано метод суцільної вибірки, описовий метод та методи компонентного та лексичного аналізу.



Загальна вибірка становить 192 гастрономічні одиниці. До найчастотніших констант ми віднесли такі продукти харчування: хлібобулочні вироби, що становлять 8%. До них ми включили хліб та пиріг. Вони представлені в таких фразеологізмах: *smb's bread and butter* (хліб насущний, засоби для існування); *break bread with smb* (розділити трапезу, бути чийось гостем); *nice as a pie* (дуже хороший, симпатичний, милий); *pie in the sky* (рай на небесах).

Другою за частотою гастрономічною одиницею є риба (понад 7%). Вона згадується в таких фразеологізмах: *have other fish to fry* (мати важливіші справи); *be like a fish out of water* (бути не в своїй тарілці).

Дещо меншу питому вагу мають лексичні одиниці "яйця" та "качка" (по 5%). Вони зустрічаються в таких фразеологізмах: *make ducks and drakes of smth* (марнотратити); *be a sitting duck* (легка здобич); *put all one's eggs in one basket* (ризикувати, поставити на карту); *as sure as eggs is eggs* (ясно, як два плюс два).

Серед плодівих культур 4% займає горіх: *a hard nut* (міцний горішок); *go nuts* (з'їхати з глузду).

За цією одиницею слідують гастрономічні терміни "м'ясо" та "картопля" (по 3%): *meat and potatoes of smth* (найголовніше, основне); *a hot potato* (неприємна справа, запитання); *be meat and drink to smb* (хоч хлібом не годуй).

До гастрономічних термінів ми також відносимо назви напоїв, серед яких виділяємо "чай" та "воду", причому останній займає понад 7% від усієї вибірки. Назви напоїв представлені в таких фразеологізмах: *be smb's cup of tea* (бути до смаку, подобатися); *get into deep water* (потрапити в біду); *a lot of water has flowed under the bridge since* (багато часу сплинуло з тих пір).

Решту вибірки складають ті назви гастрономічних продуктів і напоїв, частотність вживання яких у зафіксованих ФО становить менше 3%.

На основі проведеного дослідження можна зробити висновок про те, що основними гастрономічними одиницями, які вживаються у фразеологізмах, є хліб, вода і риба. Це пояснюється тим, що Великобританія є острівною країною, де добре розвинутий рибний промисел, а хліб – це основна кулінарна складова. Значна частка припадає на качку, що пов'язано з великою кількістю у Британії прісноводних водойм. Оскільки клімат країни є вологим і прохолодним, то раціон харчування людини повинен включати ті продукти, які мають велику поживну цінність. До них відносимо: яйця, м'ясо, картоплю і горіхи. Ці продукти є дуже поживними, бо багаті на білок, клітковину, жири, вітаміни та мінеральні речовини. Стосовно чаю, то він є традиційним напоєм британців з тих пір, як був завезений до країни у 16 столітті.

Як підсумок, гастрономічна константа чітко відбиває культурні уподобання, переваги та етнічні традиції споживання їжі британцями.

#### Список використаних джерел

1. Кунін А. В. Курс фразеології сучасної англійської мови / Кунін А. В. – М.: Вища шк., 1996. – 381с.
2. Смирницкий А. И. Лексикология английского языка / Смирницкий А. И. – М., 1956. – 236 с.
3. Степанов Ю. С. Константы. Словарь русской культуры / Степанов Ю. С. – М.: Академический проект, 2001. – 989 с.
4. Longman Idioms Dictionary. – Addison Wesley Longman Limited, 1989. – 398 с.

*Світлана Бондаренко,  
магістрант ННІ іноземної філології.  
Науковий керівник: канд. філол. наук,  
доцент Л.В. Калініна.*

### **Формування лексичного компонента мовленнєвих умінь учнів середнього етапу ЗНЗ в умовах диференційованого підходу**

Сучасна школа покликана забезпечити становлення особистості школяра основної школи шляхом виявлення і цілеспрямованого розвитку здібностей, формування умінь і бажання вчитися. Суспільство орієнтує загальноосвітні заклади не лише на збагачення учня змістовними знаннями, а й на розвиток його особистості, формування прийомів розумової діяльності, соціокультурної компетентності, на виявлення людей з цінними задатками. Розкриття індивідуальних особливостей учнів можливе лише за диференційованого підходу (ДП) в навчанні.

Проблемі організації диференційованого навчання присвячено багато досліджень у педагогіці (А. В. Емеліна, П. І. Сікорський, О. А. Гуманкова) і педагогічній психології (Л. С. Виготський, П. Я. Гальперін, Г. С. Костюк, О. М. Леонтьєв, Н. Ф. Талізін, І. С. Якиманська), що вважають ДП одним із практичних засобів особистісної орієнтації освіти.

Диференціація навчання – це особливий підхід до різних груп учнів, що лежить в основі організації навчальної роботи, різної за змістом, обсягом, складністю, методами і засобами. В останні роки зустрічається і таке поняття, як „диференційоване навчання”. Суть його полягає у всебічному розвитку творчих сил кожного учня, розширенні його інтересів, кругозору, розвитку пізнавального інтересу.

На наш погляд, з усіх представлених видів диференційованого навчання для формування лексичного компонента мовленнєвої діяльності найбільш ефективною є диференціація за домінуючими когнітивними здібностями.

Цей вид диференціації має такі позитивні аспекти, які свідчать на користь його використання : по-перше, визначення домінуючих когнітивних здібностей не передбачає здійснення психологічних тестів, є технологічно легким для впровадження; по-друге, визначення домінуючих когнітивних здібностей виключає елемент оцінювання, є лише констатацією унікальності учня у виборі засобів сприйняття та переробці навчальної інформації; по-третє, він дозволяє значно оптимізувати ефективність засвоєння учнями навчальної інформації; по-четверте, виключає можливість виникнення когнітивного дисонансу в процесі навчання.

У розробці технологій формування лексичного компонента мовленнєвих умінь середнього етапу ЗНЗ використано основні положення теорії множинних здібностей учнів, яка була розроблена Гарднером:

вербально-лінгвістична, візуально-просторова, логіко-математична, музично-ритмічна, кінетична або тілесно-рухова, міжособистісна, внутрішньоособистісна та натуралістична.

Враховуючи домінуючі когнітивні здібності учнів при формуванні лексичного компонента мовленнєвих умінь, варто організувати введення та закріплення лексичного матеріалу на уроці іноземної мови в такий спосіб, щоб максимально активізувати учнів із різними здібностями, створити внутрішню мотивацію в процесі навчання.

Формування лексичного компонента мовленнєвих умінь буде доцільним, якщо буде проходити за такими етапами: орієнтовно-підготовчий, що включає семантизацію та первинне закріплення лексичних одиниць на мовленнєвому рівні; стереотипно-ситуативний, що передбачає автоматизацію лексичних одиниць у мовленнєвих зразках; варіююче-ситуативний, що має на меті самостійне використання лексичних одиниць у мовленні.

Відповідно до зазначених етапів нами була розроблена комплекс вправ на формування лексичного компонента мовленнєвих умінь в умовах диференційованого підходу.

#### Варіююче-ситуативний рівень

*Вправи на вміння виражати власну думку та аналізувати матеріал для учнів з домінуючою вербально-лінгвістичною здібністю*

Read the following quotations about TV. Illustrate them. „Some television programmer are so much chewing gun for eyes”.

J.M. Brown

„I hate television. I hate it as much as peanuts. But I can't stop eating peanuts”. O. Wells

*Вправи на формування вміння висловлювати думку, спираючись на наочність для учнів з домінуючою візуально-просторовою здібністю*

Look at the pictures, say which channel will you switch on when you want:

To learn about interesting facts in Science, To watch some sporting events, To listen to your favorite music group, To entertain your little brother.



*Вправи формування учнями вмінь порівнювати для учнів з домінуючою внутрішньоособистісною здібністю*

Read the statement and compare your viewing habits with the figures on the blackboard. Voice your attitude to the information.

Compare:

- a) The average American watches 4.5 hours of television a day.
- b) 26% of Americans watch TV for 12 hours a day.

- c) About 65% of all Americans get most of their news from the television.
- d) Commercials take up 20% of a day's broadcasting time.

#### **Список використаних джерел**

1. Володько В.М. Індивідуалізація і диференціація навчання і виховання / Володько В.М. // Гуманітарні науки. – 2002. – №4. – С. 54–65.
2. Гуманкова О. С. Диференційований підхід у навчанні на уроках іноземної мови в початковій школі / Гуманкова О. С. – Харків : Основа, 2009. – 109 с.
3. Корсакова О. Про технологію диференційованого навчання / Корсакова О. // Рідна школа. – 2001. – № 9. – С.44-46.

*Тетяна Якубович,  
магістрант ННІ педагогіки.  
Науковий керівник: канд. пед. наук,  
доцент Г.В. Підлужна.*

#### **Компетентнісний підхід до розвитку мовленнєво-комунікативних умінь молодших школярів на уроках української мови**

Традиційно мета шкільної освіти визначається набором знань, умінь та навичок, якими учень має оволодіти в процесі навчання. Сьогодні такий підхід втрачає свою актуальність. Науковці говорять, що така модель освіти перебуває в кризовому стані, оскільки в сучасних умовах інформація стає застарілою набагато швидше, ніж завершується процес навчання в загальноосвітній середній школі. До того ж, на сьогоднішній день немає необхідності перевантажувати пам'ять дитини знаннями „про всяк випадок”, тому що існують величезні бази інформації, якими учень повинен вміти користуватись, а не досконало знати напам'ять. Сучасне суспільство вимагає виховання самостійних, ініціативних, відповідальних громадян, здатних змінюватись та пристосовуватись до нових потреб життя, оперувати й управляти інформацією, активно діяти, швидко приймати рішення. Саме ці пріоритети лежать в основі реформування сучасної загальноосвітньої школи, головне завдання якої – підготувати компетентну особистість. Тому актуальним завданням сучасної школи є впровадження компетентнісного підходу в навчанні, який передбачає формування і розвиток ключових компетенцій особистості.

Наголосимо на тому, що поняття „компетенція” і „компетентність” – два різних поняття. Компетенція – це суспільна норма, вимога, яка включає знання, уміння, навички, способи діяльності, певний досвід [6, 49]. Компетенція не є характеристикою особистості. Нею вона стає в процесі засвоєння і рефлексії учня, перетворюючись у компетентність. Компетентність – це здатність застосовувати набуті знання, вміння, навички,

способи діяльності, власний досвід у нестандартних ситуаціях з метою розв'язання певних життєво важливих проблем [6, 49]. Компетентність є особистісним утворенням, яке проявляється в процесі активних самостійних дій людини.

Метою навчання української мови в умовах компетентнісного підходу є формування предметних компетенцій, які впливають зі змісту ключових. Предмет українська мова передбачає формування і розвиток таких ключових компетенцій, як [6, 49]: комунікативна, соціальна, загальнокультурна, уміння вчитись.

Для реалізації ключової *комунікативної* компетенції в учнів необхідно сформувати готовність до спілкування з іншими людьми. Це означає, що в процесі навчання школярі повинні оволодіти різними видами мовленнєвої діяльності (аудіювання, говоріння, читання, письмо); мовою як засобом спілкування. Ключова *соціальна* компетенція передбачає здатність діяти в життєвих ситуаціях відповідно до соціальних норм і правил. Учні вчаться працювати з різними партнерами в групі, виконувати різні соціальні ролі; брати на себе відповідальність за прийняті рішення.

*Загальнокультурна* ключова компетенція сприяє розвитку культури особистості, тобто формуванню культури міжособистісних відносин, толерантної поведінки, моральних якостей, а також ознайомлення з культурною спадщиною українського народу; найважливішими досягненнями національної науки й культури; визначними подіями та постатями в історії України. Ключова компетенція *уміння вчитись* виявляється у здатності учня організовувати і контролювати свою навчальну діяльність. Щодо *предметних* компетенцій, якими учень має оволодіти на уроках української мови, то їх виділяють чотири [6, 50]: мовленнєва, мовна, соціокультурна і діяльнісна.

*Соціокультурна* компетенція сприяє загальнокультурному розвитку молодших школярів, адаптації їх до життя в певному соціальному середовищі. *Діяльнісна* компетенція передбачає володіння загальнонавчальними вміннями і навичками, а саме: організаційними, інформаційними, інтелектуальними, оцінними.

Детальніше поговоримо про мовленнєву та мовну компетенції.

Для забезпечення оволодіння цими компетенціями Державним стандартом початкової загальної освіти визначено зміст навчального матеріалу і державні вимоги до рівня підготовки учнів. Якщо концентрувати увагу на мовленнєвій компетенції, то він націлює на те, що основну увагу в навчанні української мови слід приділяти розвитку в молодших школярів навичок чотирьох видів мовленнєвої діяльності [4, 3]: аудіювання, говоріння, читання і письма. В основі знаходиться уміння слухати і розуміти усне мовлення. Це передбачає роботу над формуванням аудіативних умінь. Учням

пропонуються завдання на сприймання різних мовних одиниць, усвідомлення значень окремих елементів тексту, а також розуміння тексту [2, 34].

Важливе місце займає розвиток навичок усного та діалогічного мовлення. Робота над діалогом передбачає два етапи [7, 3]: розігрування діалогу із прослуханого чи прочитаного тексту; складання діалогу за ситуативними малюнками, словесно описаною ситуацією, а також самостійно. Формування монологічного мовлення має здійснюватися шляхом: переказування прочитаних чи прослуханих текстів, побудови власних висловлювань на основі побаченого, пережитого.

Щодо такого виду мовленнєвої діяльності як читання, то він вимагає зосередження уваги учнів на [7, 3]: правильному вимовлянні слів відповідно до орфоепічних літературних норм та усвідомленні їх лексичного значення, інтонуванні речень, різних за структурою і метою висловлювання, змістовому поділі речень за допомогою пауз, мелодики тощо.

Розвиток писемного мовлення полягає у формуванні уміння записувати свої думки, враження, спостереження. Цей процес здійснюється в певних напрямках: написання детальних і вибіркових переказів прочитаних чи прослуханих текстів, побудова власних письмових висловлювань, створення висловлювань з комунікативною метою (лист, оголошення і т. д.) [7, 4].

Мовна компетенція передбачає володіння [4, 7]: доступним і необхідним обсягом мовних знань; здатністю використовувати мовні засоби у власному мовленні відповідно до орфоепічних, лексичних, граматичних, орфографічних, синтаксичних, стилістичних норм літературної мови.

До змісту цієї компетенції належать такі одиниці мовних рівнів: текстологічного – будова тексту, його тип і стиль; синтаксичного – словосполучення, речення, види речень за метою висловлювання й інтонацією, звертання, головні й другорядні члени речення, однорідні члени речення; морфологічного – частини мови, їх граматичні форми; лексичного – значення слова, лексичні групи слів (багатозначні слова, пряме і переносне значення слів, синоніми, антоніми, омоніми), лексична сполучуваність слів; фонологічного – звуки мовлення, склад, наголос, інтонація.

Для того, щоб забезпечити найбільш ефективне засвоєння компонентів мовленнєвої та мовної компетенцій варто використовувати активні методи навчання.

#### **Список використаних джерел**

1. Байбара Т. Компетентнісний підхід в початковій ланці освіти: теоретичний аспект / Байбара Т. // Початкова школа. – 2010. – №8. – С. 46-50.
2. Гамаюн С. Формування мовленнєвої компетентності на уроках розвитку зв'язного мовлення / Гамаюн С. // Початкове навчання та виховання. – 2011. – №16-18. – С. 34-39.

3. Дараган Т. Комунікативна компетентність / Дараган Т. // Початкова освіта. – 2011. – №4. – С. 19-26.
4. Державний стандарт початкової загальної освіти // Початкова школа. – 2011. – №7. – С. 1-18.
5. Марецька Н. Компетенція чи компетентність: що ми формуємо у молодших школярів / Марецька Н. // Початкова школа. – 2007. – №9. – С. 51-54.
6. Пономарьова К. Реалізація компетентнісного підходу в навчанні молодших школярів української мови / Пономарьова К. // Початкова школа. – 2010. – №12. – С. 49-52.
7. Пономарьова К. Формування мовленнєвої компетентності на уроках української мови / Пономарьова К. // Початкова освіта. – 2009. – №40. – С.3-5.
8. Спода Л. Формування комунікативної компетентності школярів / Спода Л. // Початкова освіта. – 2010. – №46. – С. 2-3.

*Вікторія Пилипчук,  
магістрант ННІ іноземної філології.  
Науковий керівник: канд. філол. наук,  
доцент І.В. Кузнєцова.*

### **Взаємозв'язок текстової категорії "континуум" і філософських понять часу і простору**

Проблема часу і простору є однією із "вічних" проблем філософії, що в свою чергу обумовлює напрям розвитку інших наук, у тому числі й лінгвістики тексту. Так яскравим відображенням взаємозв'язку простору і часу є текстова категорія "континуум". Вивченню текстових категорій присвячені роботи І.Р.Гальперіна, З.Я.Тураєвої, М.А. Сапарова та ін., однак досі не вироблена загальноприйнята дефініція цього поняття, що й зумовлює складність визначення текстової категорії "континуум". Метою нашого дослідження є визначення взаємозв'язку між філософськими поняттями "простір" і "час" та текстовою категорією континуум на прикладі роману "Slaughterhouse-Five" (K. Vonnegut).

У даній статті робочою дефініцією виступає визначення Т.В.Матвєєвої, а саме: текстова категорія – одна із взаємопов'язаних суттєвих ознак тексту, що представляє собою відображення певної частини загальнотекстового значення різними мовними, мовленнєвими і власне текстовими (композитивними) засобами. Кожна текстова категорія, як стверджує дослідниця, втілює в собі окрему змістову лінію тексту, виражену групою мовних засобів, певним чином організовану у відносну текстову цілісність [3]. Ми поділяємо точку зору І.Р.Гальперіна, який розглядає континуум як текстову категорію, що в загальних рисах являє собою визначену послідовність фактів, подій, які розгортаються у часі й просторі. При цьому розвиток подій протікає неоднаково в різних типах текстів [1, 87].



Час і простір, як стверджують філософи, є основними формами матеріального світу, матеріального суцього. Саме вони відмежовують матеріальні речі від ідеального буття. Простір, за визначенням М.І.Горлача, є формою буття матерії, що характеризує її протяжність, структурність, а також співіснування і взаємодію елементів у всіх матеріальних системах, а час – є формою буття матерії, що виражає тривалість її існування, послідовність зміни станів у змінюванні й розвитку всіх матеріальних систем [5, 343]. Дані поняття нерозривно пов'язані між собою. З розвитком науки і техніки в філософії з'являються нові концепції та поняття стосовно проблем часу і простору. Найчастіше саме вони стають основою художніх творів, яскравим прикладом яких є роман "Slaughterhouse-Five" (К. Vonnegut).

Художній континуум роману "Slaughterhouse-Five" (К. Vonnegut) відображає його об'єктивно-суб'єктивні уявлення про час і простір. Ідея кривизни простору-часу, що є одним із положень загальної теорії відносності, стає основою роману. Кривизна простору-часу характеризує міру відхилення властивостей простору-часу від властивостей так званого плоского простору-часу спеціальної теорії відносності [2] і дозволяє головному герою Біллі Пілігриму примусово подорожувати у часі:

*(1) Billy Pilgrim has come unstuck in time... Billy has gone to sleep a senile widower and awakened on his wedding day. He has walked through a door in 1955 and come out another one in 1941. He has gone back through that door to find himself in 1963. He has seen his birth and death many times, he says, and pays random visits to all the events in between [4, 157-158].*

Автор виражає цікаву думку сталості часу за допомогою жителів планети Тральфамадор:

*(2) All time is all time. It does not change. It does not lend itself to warnings or explanations. It simply is. Take it moment by moment, and you will find that we are all, as I've said before, bugs in amber [4, 199].*

На їхню думку, час не є плинним, і моменти життя не змінюють один одного, як це здається землянам, вони є незмінними. Варто лише забачати і можливо переглянути будь-який момент життя, у будь-якій послідовності. Змінність часу є лише ілюзією людського мозку:

*(3) They can see how permanent all the moments are, and they can look at any moment that interests them. It is just an illusion we have here on Earth that one moment follows another one, like beads on a string, and that once a moment is gone it is gone forever [4, 160].*

Тому безглуздою для тральфамадорців видається смерть, оскільки людина залишається існувати у минулому, яке, в свою чергу, наряду з теперішнім і майбутнім, завжди існувало і завжди буде існувати. Для тральфамадорців час є часом, який завжди є і який ніколи не змінюється.

(4) ...when a person dies he only appears to die. He is still very much alive in the past, so it is very silly for people to cry at his funeral. All moments, past, present and future, always have existed, always will exist [4, 160].

Отже, ми дійшли висновку, що вивчення текстової категорії континуум безпосередньо пов'язане з філософськими поняттями часу і простору, оскільки від філософських поглядів автора залежать просторово-часові характеристики сюжету твору.

#### Список використаних джерел

1. Гальперин И.Р. Текст как объект лингвистического исследования / Гальперин И.Р. – [5-е изд., стереотипное]. – М.: КомКнига, 2007. – 144 с.
2. Кривизна простору-часу [Електронний ресурс]. – Режим доступу: [http://vseslova.com.ua/word/Кривизна\\_простору-часу-52860u](http://vseslova.com.ua/word/Кривизна_простору-часу-52860u)
3. Матвеева Т.В. Текстовая категория [Електронний ресурс] / Т.В. Матвеева – Режим доступу: [http://stylistics.academic.ru/214/Текстовая\\_категория](http://stylistics.academic.ru/214/Текстовая_категория)
4. Пособие по дополнительному чтению на английском языке для студентов педагогических институтов: учеб. пособие. – М.: Просвещение, 1981. – 301 с.
5. Філософія. Підручник / за заг. ред. Горлача М.І., Кременя В.Г., Рибалка В.К. – Харків: Консум, 2000. – 671 с.

*Михайло Мальченко,  
магістрант ННІ іноземної філології.  
Науковий керівник: докт. філол. наук,  
професор Н. Г. Іщенко.*

#### Оцінка у текстах преси та публіцистики

Публіцистичний стиль – один із функціональних стилів, який обслуговує широку область громадських відносин: політичних, економічних, культурних, спортивних та ін. [2, 312]. Публіцистичні тексти призначені впливати на свідомість читача, переконувати його, виявляти авторське ставлення до явищ і подій навколишньої дійсності, що зумовлює наявність великої кількості оцінних засобів.

Оцінка як лінгвістична категорія – це сукупність різнорівневих мовних одиниць з оцінним значенням, які виражають позитивне чи негативне ставлення мовця до змісту повідомлення, спрямоване на реалізацію певного комунікативно-прагматичного завдання [1, 6]. Оцінка є складовою частиною семантичної структури слова. Оцінний компонент може бути виділений як у денотативній, так і в конотативній частині лексичного значення. Раціональна оцінка входить у денотативний аспект лексичного значення, емоційна оцінка – у конотативну частину лексичного значення.

Засоби вираження оцінки поділяються на лінгвістичні та екстралінгвістичні. Лінгвістичні засоби вираження оцінки є морфологічні,

лексичні та граматичні. До екстралінгвістичних засобів відносяться жести, інтонація [1, 8]. Головним засобом вираження оцінки у публіцистичному стилі є лексика. Носіями оцінного значення виступають іменники, прикметники, прислівники, дієслова. До основних засобів вираження оцінки відносяться прикметники і прислівники. Наприклад:

*Er habe ein attraktives Gesicht, "allerdings ist er etwas füllig", urteilt Tom Jones («Spiegel» (15.03.2000)).*

*Die Auswertung von Langzeitstudien an 440 000 Menschen belegte, dass rotes Fleisch offenbar grundsätzlich ungesund sein kann, egal ob gebraten oder roh, zu Wurst verarbeitet oder nicht («Focus» (11.08.2011)).*

Оцінка, яка передається за допомогою дієслова, є виразнішою, ніж оцінка, що передається іншими лексичними одиницями, оскільки дієслова не тільки називають дію, а й кваліфікують її, тим самим виражають відношення суб'єкта до події чи факту. Наприклад:

*"Weil die alte Dreifaltigkeit von gedruckter Presse, Funk und Fernsehen einfach nicht mehr taugt, ist das ein herzlich hilfloses Unterfangen («Spiegel» (23.06.2011)).*

Велику роль у створенні оцінних значень відіграють суфікси, зокрема суфікси суб'єктивної оцінки іменників. За допомогою суфіксів *-chen*, *-lein* та інших від іменників нейтральних утворюються слова з яскравим, частіше позитивним, значенням. Наприклад:

*Flucht vor der Krise: Deutsche sehnen sich nach Häuschen auf dem Land («Spiegel» (21.11.2011)).*

Префіксний спосіб словотворення за кількістю продуктивних оцінних моделей значно поступається суфіксальному. Проте такі префікси, як *super-*, *über-*, *ultra-*, *extra-*, здатні створювати дуже виразні в експресивному плані слова. Наприклад:

*Super-Angebot für Robbie Williams: Nachdem sein alter Vertrag mit dem britischen Musikkonzern EMI ausgelaufen ist, hat Robbie Williams einen guten Coup gelandet («Stern» (26.03.2002)).*

Оцінка може виражатись граматичними засобами. На відміну від лексичної, граматична оцінність носить не прямий, не безпосередній характер, а відносний, непрямий. Вона проявляється в актуалізації, спеціалізації тих або інших форм у певних мовних умовах.

Отже, оцінка є специфічною рисою публіцистичного тексту, вона виражається засобами різних мовних рівнів: лексичними, морфологічними, синтаксичними.

#### Список використаних джерел

1. Онищенко І. В. Категорія оцінки та засоби її вираження в інформаційних та публіцистичних текстах: автореф. ... канд. філол. наук / Онищенко І. В. – Д., 2005. – 19 с.

2. Стилистический энциклопедический словарь русского языка [под. ред. М. Н. Кожин]. – М.: Флинта: Наука, 2003. – 696 с.

3. Focus. Rotes Fleisch ist so schädlich wie Wurst (11.08.2011) [Електронний ресурс]. – Режим доступу: [http://www.focus.de/gesundheit/ernaehrung/news/diabetesrisiko-rotes-fleisch-ist-so-schaedlich-wie-wurst\\_aid\\_654515.html](http://www.focus.de/gesundheit/ernaehrung/news/diabetesrisiko-rotes-fleisch-ist-so-schaedlich-wie-wurst_aid_654515.html)

4. Spiegel. Deutsche sehnen sich nach Häuschen auf dem Land (21.11.2011) [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.spiegel.de/wirtschaft/service/0,1518,799698,00.html>

5. Spiegel. Die Dreifaltigkeit Presse, Funk und Fernsehen taugt nicht mehr (23.06.2011) [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.spiegel.de/kultur/gesellschaft/0,1518,770005,00.html>

6. Spiegel. "Sex Bomb" Gerhard Schröder (15.03.2000) [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.spiegel.de/panorama/0,1518,69082,00.html>

7. Stern. Super-Angebot für Robbie Williams (26.03.2002) [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.stern.de/lifestyle/leute/neuvertrag-super-angebot-fuer-robbie-williams-144677.html>

*Юлія Десюк,  
магістрант ННІ іноземної філології.  
Науковий керівник: канд. філол. наук,  
доцент Л.Г. Котнюк.*

### **Особливості стратегій комунікативного впливу в рекламі**

Реклама – це, перш за все, набір слів та графічних образів, за допомогою яких адресант має за мету впливати на реципієнта. Відповідно до поглядів У. Уеллса, Дж. Бернета та С. Моріарті, реклама є однією з форм масової комунікації, яка передає різні типи маркетингової інформації, направленої на досягнення розуміння між продавцями і покупцями на ринку [2, 36].

Особливістю рекламного повідомлення, в першу чергу, є його направленість на досягнення комерційних цілей, зокрема просування на ринку об'єкта чи послуги, що рекламуються. Реклама сприяє досягненню цих цілей, здійснюючи комунікативний вплив на цільову аудиторію.

Під комунікативними стратегіями в рекламі розуміють прийоми вибору, структурування і подачі у повідомленні (як у вербальній, так і в невербальній частині) інформації про об'єкт [3, 155]. Таким чином, у рекламному повідомленні розрізняють стратегії двох типів: *стратегії позиціонування та стратегії оптимізації* [1]. Стратегії позиціонування поділяються на: стратегії диференціації, ціннісно-орієнтовані, стратегії надання оціночних значень. У рамках стратегій оптимізації виокремлюють наступні: стратегії узгодження мови та картин світу комунікантів, стратегії полегшення упізнавання реклами, стратегії підвищення притягальної сили повідомлення, мнемонічні стратегії, аргументативні стратегії, стратегії розподілу інформації навколо осі "більш/ менш важливе".

У переважній більшості випадків реклама будується на основі тісної інтеграції двох типів стратегій. Проаналізуємо застосування стратегій комунікативного впливу на прикладі друкованої реклами DVD-системи, яка створена на основі поєднання стратегій позиціонування та оптимізації.

Для даної реклами характерні декілька стратегій першого типу:

1. *Стратегія диференціації* допомагає виокремити об'єкт, який рекламується, на фоні інших: *The BOSE® 3·2·1® DVD home entertainment system* [4, 29]. Даний заголовок інформує адресата про DVD-систему, яка виготовляється компанією BOSE. Диференціація рекламного об'єкта здійснюється не тільки за рахунок вербальних, але й невербальних засобів – зображення DVD-системи.

2. *Ціннісно-орієнтована стратегія* комунікативного впливу полягає в апелюванні адресанта до таких цінностей, як комфорт, користь. Зображення рекламного повідомлення створюють атмосферу гармонії у побуті, яка можлива при використанні у домашніх умовах DVD-системи. Зазначена стратегія реалізується невербально.

3. Характерною для рекламного повідомлення є *стратегія надання оціночних значень*: *BOSE® Better sound through research®* [4, 29]. Якісний прикметник "good" вживається у вищому ступені порівняння "better" – "of a higher standard or less poor quality" [5]. Таким чином адресант, наголошуючи на перевагах DVD-системи серед іншої конкурентоспроможної техніки, покращує думку адресата про рекламований об'єкт.

Крім стратегій позиціонування, рекламному повідомленню властиві також стратегії другого типу (стратегії оптимізації), які спрямовані на оптимізацію комунікативного впливу:

1. *Стратегія підвищення рівня розпізнавання реклами* дозволяє адресату швидко співвіднести повідомлення з рекламованим об'єктом і сприйняти його головну тематику. Її реалізація відбувається як невербально (зображення DVD-системи), так і вербально: *The BOSE® 3·2·1® DVD home entertainment system; uMusic™ intelligent playback system* [4, 29].

2. Для оптимізації комунікативного впливу реклами адресант обирає також *мнемонічну стратегію*. Для кращого запам'ятовування повідомлення використовується свого роду обрамлення із назвою фірми *BOSE®*, яка виготовляє рекламований об'єкт.

3. Важливим аспектом реклами є *аргументативна стратегія*: *"It's easy to set up and the surround sound effect is extremely impressive"* – *The Independent* [4,29]. Дана цитата використовується з метою логічного доведення відповідності якостей DVD-системи потребам адресата. Посилаючись на авторитетну серед читачів британську газету, адресант підвищує рівень довіри до рекламного повідомлення. Крім того, аргументативна стратегія знаходить своє відображення і в тій частині реклами, де адресант наводить аргументи "за" і формує осмислене позитивне ставлення адресата до об'єкта

реклами: *Including our uMusic™ intelligent playback system It stores your music. It learns your tastes. It plays what you like* [4, 29].

Отже, аналізована реклама, як і більшість інших, має комбінований характер, що полягає у використанні адресантом стратегій різних типів: позиціонування та оптимізації. Стратегії позиціонування інформують адресата про рекламований об'єкт з метою досягнення комерційних цілей, а стратегії оптимізації забезпечують удосконалення впливу рекламного повідомлення. Комплексний підхід до вибору стратегій комунікативного впливу робить рекламне повідомлення більш ефективним та якісним, що значно сприяє реалізації комерційної цілі рекламного повідомлення.

#### Список використаних джерел

1. Пирогова Ю. К. Стратегии коммуникативного воздействия в рекламе: опыт типологизации / Ю. К. Пирогова. – Режим доступа: <http://www.psych.ru/library/190>
2. Уэллс У. Реклама: принципы и практика / У. Уэллс, Дж. Бернет, С. Мориарти. – СПб.: Питер, 1999. – 736 с.
3. Яшенкова О. В. Основы теории мовой комунікації: навч. посіб. / О. В. Яшенкова. – К.: ВЦ "Академія", 2010. – 312 с.
4. BBC Focus. –2008. – № 187, March. – 106 p.
5. Hornby A. S. Oxford Advanced Learner's Dictionary of Current English (7<sup>th</sup> ed.). – Oxford: Oxford University Press, 2005. – 1715 p.

*Олена Волкова,  
магістрант ННІ іноземної філології.  
Науковий керівник: канд. філол. наук,  
доцент І.В. Кузнєцова.*

#### **Особенности актуализации концептов СПРАВЕДЛИВОСТЬ-НЕСПРАВЕДЛИВОСТЬ у романах Д. Грішема (“The Rainmaker”, “The Chamber”)**

Статтю присвячено когнітивно-дискурсивному дослідженню базових концептів аналізованих творів. Актуальність досліджуваної проблеми обумовлена необхідністю проведення досліджень „антиконцептів”, тобто пар концептів з контрастною семантикою, на базі художнього дискурсу.

У лінгвістиці вказувалося на існування великої кількості дублетів, наприклад, правда – справедливість, щастя – спокій. Проте на сьогодні відсутні праці, присвячені лінгвістичному висвітленню понять „несправедливості”, „нещастя” [1, 53].

Матеріалом дослідження слугували тексти двох романів “The Chamber”, “The Rainmaker” (J. Grisham), загальним обсягом 920 ст., 362 фрагменти.

Дослідження художнього дискурсу, створеного Д. Грішемом, свідчить про те, що у його творах виявляються частотними концепти JUSTICE та INJUSTICE. Актуалізація цих концептів здійснюється шляхом цілої низки лінгвістичних засобів, серед яких не останнє місце посідають засоби стилістичної виразності.

Розглянемо особливості презентації концепту та антиконцепту в досліджуваних творах.

Високою частотністю відзначається реалізація досліджуваних концептів шляхом **лексичних та стилістичних засобів** у сполученні з **графічними прийомами**, наприклад:

„*I'm alone and outgunned, scared and inexperienced, but I'm right. If the Blacks do not prevail in this lawsuit, then there is nothing fair with the system.* „ [II, 262].

Концепт НЕСПРАВЕДЛИВІСТЬ виражений за допомогою **низки епітетів**, що знаходяться один за одним: *alone and outgunned, scared and inexperienced*, і створюють градацію, яка миттєво переходить у ретардацію, антиклімакс: *but I'm right*. Концепт СПРАВЕДЛИВІСТЬ виражений лексемою *right*, яка для підсилення ефекту графічно виділяється курсивом. В аналізованому фрагменті актуалізація концепту відбувається поступово, її можна поділити на 2 етапи: безпосередню актуалізацію та підготовку до неї. У першому реченні семантично створюються передумови для реалізації концепту, таким чином створюється певний запланований ефект. У другому реченні мегаконцепт JUSTICE – INJUSTICE виражається за допомогою синонімічного до *justice* слова *fair* (справедливий, чесний), тобто відбувається майже буквальна актуалізація концепту.

В аналізованих романах мегаконцепт JUSTICE – INJUSTICE часто реалізується **через допоміжні концепти** REVENGE (помста), HATRED (ненависть) та GUILT (вина). У романі “*The Rainmaker*” йдеться про протистояння молодого, недосвідченого юриста Руді Бейлора великій страховій компанії, що володіє великим капіталом і відповідальна за смерть людини, через ненадання їй необхідної вчасної матеріальної допомоги. Розглянемо деякі приклади такої реалізації мегаконцепту.

*There will not be many more moments sitting in this room. I stare at his bony frame barely visible under the sheets, and I vow revenge.* [II, 262].

Тут спостерігаємо актуалізацію концепту JUSTICE через концепт REVENGE, виражений буквально словом відповідної семантики. Це зрозуміло з контексту: хворобливо худа людина, про яку йдеться, помирає через несправедливе та непрофесійне ставлення до неї.

В аналізованому художньому дискурсі, який представлений текстами романів, мегаконцепт JUSTICE – INJUSTICE є виразником основної ідеї твору. Матеріал показує, що зазвичай цей мегаконцепт не виражається

буквально. Найбільш типовими способами лінгвістичної виразності можна назвати:

- описовий спосіб з використанням засобів стилістичної виразності;
- актуалізація через співвідносні концепти *REVENGE* (помста), *HATRED* (ненависть) та *GUILT* (вина), які також часто представлені описовим способом;
- важливе місце в актуалізації досліджуваного мегаконцепту посідають засоби стилістичної виразності, а саме стилістичні контрасти, які створюються за допомогою градації, клімаксу та антиклімаксу, акцентоване вираження концептів синонімами та описовим способом.

Дослідження авторських способів актуалізації мегаконцепту *JUSTICE* – *INJUSTICE* свідчать про важливість понять „справедливість”, „несправедливість” для поглядів Д.Грішема, що може розглядатися як віддзеркалення його особистісного світобачення.

У подальшому перспективним є вивчення реалізації даного та інших мегаконцептів у інших романах та продуктах діяльності інших письменників. Результати дослідження можуть також використовуватися при типологічних дослідженнях актуалізації зазначеного мегаконцепту в дискурсі різних мов.

#### **Список використаних джерел**

1. Воркачев С. Г. От лингвоконцептологии к лингвоидеологии: поиски метода / Воркачев С. Г. // *Vita in lingua*: [сборник статей] / отв. ред. В. И. Карасик. – Краснодар: Атриум, 2007. – С. 39–60.

#### **Список текстів, які слугували матеріалом для дослідження:**

I. John Grisham. *The Chamber* / John Grisham. – Berlin: Printed and bound in Germany by Elsnerdruck, 1998. – 486 с.

II. John Grisham. *The Rainmaker* / John Grisham. – Berlin: Printed and bound in Germany by Elsnerdruck, 1998. – 434 с.

*Віталій Волошин,  
магістрант ННІ іноземної філології.  
Науковий керівник: канд. філол. наук,  
доцент Л. Г. Котнюк.*

#### **Особливості самохарактеристики у внутрішньому мовленні головного героя роману Ернеста Хемінгуея „По кому подзвін”**

Основою денотатної структури художнього твору є конфлікт, який задається персонажами, створеними автором. Вони виступають носіями або противниками авторських ідей. Яскравість створеного образу впливає на читачів, роблячи його прикладом для наслідування [2, 155; 156].



У творі Ернеста Хемінгуея „По кому подзвін” [3] розповідається про боротьбу іспанських республіканців з фашизмом у тилу ворога, в гірському партизанському краю Іспанії. Але головна діюча особа не іспанець, а один із тих улюблених Хемінгуеєм інтелігентів – американці на ім'я Роберт Джордан.

Створення образу головного героя твору відбувається не тільки у мові автора, але й у мовленні самого персонажу. Те, що персонаж заявляє від свого імені, є його самохарактеристикою [2, 156]. Вона створюється і передається через зовнішнє та внутрішнє мовлення літературного героя.

Метою статті є аналіз внутрішнього мовлення, як засобу саморозкриття Роберта Джордана.

На відміну від зовнішнього мовлення, яке вимовляється вголос і передається через монолог та діалог, внутрішнє мовлення – це внутрішній беззвучний процес, що недоступний для сприйняття іншими людьми. Воно не направлене адресату для передачі йому якої-небудь інформації, а носить самонаправлений характер [2, 170].

Основною формою, в якій представлене внутрішнє мовлення, є внутрішній монолог – невисловлені думки персонажа [2, 174]. Це важливий засіб, за допомогою якого автор розкриває внутрішню боротьбу діючої особи, її роздуми, вагання, сумніви, прагнення тощо [1, 85]. Наодинці з собою герой роздумує, згадує, аналізує, планує. Відсутність свідків та співрозмовників забезпечує повну відвертість персонажа [2, 174]. Наприклад: *...Neither you nor this old man is anything. You are instruments to do your duty. There are necessary orders that are no fault of yours and there is a bridge and that bridge can be the point on which the future of human race can turn...*[3, 75].

У своїх думках Роберт замислюється над нікчемністю людського життя під час війни. Люди, на його думку, лише знаряддя, яке повинно виконувати своє призначення. І хоча він незадоволений наказами свого командира, але намагається примусити себе заспокоїтися, розуміючи, що хвилювання може лише зашкодити виконанню операції. Тому він подумки наказує собі сконцентруватися на завданні та думати про щось інше:

*...You have only one thing to do and you must do. Only one thing, hell, he thought. If it were one thing it was easy. Stop worrying, you windy bastard, he said to himself. Thing about something else...* [3, 75].

У свої спогадах Роберт згадує знайомих, аналізує події, що відбулися, думає про минуле та майбутнє, будує плани:

*...Poor old Kashkin, Robert Jordan thought. He must have doing more harm than good around here. I wish I would have known he was that jumpy as far back as then. They should have pulled him out...* [3, 53].

*In Madrid I wanted to buy some books, to go to the Florida Hotel and get a room and to have a hot bath, he thought* [3, 259].

*The two posts will be destroyed and the bridge will be blown according to Golz's orders and that is all of my responsibility* [3, 257].

Наведені приклади внутрішнього мовлення розкривають Роберта Джордана як людину відповідальну, досвідчену, розумну, людину, яка чітко виконує накази та готова за будь-яку ціну досягнути поставленої цілі.

Отже, внутрішнє мовлення, як засіб самохарактеристики, відіграє важливу роль у розкритті образу літературного героя, оскільки воно найбільш глибоко передає внутрішні почуття та роздуми персонажа.

#### **Список використаних джерел**

1. Бандура О. М. Теорія літератури / О. М. Бандура. – К., 1969. – 284 с.
2. Кухаренко В. А. Інтерпретація тексту / В. А. Кухаренко. – Вінниця: Нова Книга, 2004. – 272 с.
3. Hemingway E. For Whom the Bell Tolls / E. Hemingway. – Moscow: Progress Publishers, 1981. – 560 p.

*Олександра Гайнулліна,  
магістрант ННІ іноземної філології.  
Науковий керівник: канд. філол. наук,  
доцент В.В. Жуковська.*

#### **Англійські фразеологізми на позначення позитивних і негативних рис характеру людини**

Сучасна лінгвістична наука характеризується антропоцентричною спрямованістю, об'єктом дослідження мовознавців стає людина, при цьому надзвичайно важливим є аналіз особливостей мови і національної культури із врахуванням психічного складу носіїв мови, оскільки носії іншої національної мови є також носіями не тільки іншої національної культури, а й іншої національної психології, іншого менталітету [1, 239]. Походження фразеологічних одиниць (ФО) обумовлено особливостями національного менталітету. Характер англійського народу знаходить своє відображення у ФО.

З метою дослідження ФО на позначення позитивних і негативних рис людини в сучасній англійській мові нами було проаналізовано Англо-російський фразеологічний словник за ред. О. В. Куніна [2], Oxford Dictionary of Idioms [4] та Metaphorically Speaking: a dictionary of 3, 800 picturesque idiomatic expressions by N.E. Renton [3], з яких методом суцільної вибірки, на основі словникових дефініцій, було відібрано 688 ФО на позначення негативних рис характеру та 509 ФО на позначення позитивних рис характеру людини.

Матеріал нашого дослідження свідчить, що найбільш вживаними є фразеологічні одиниці на позначення таких **позитивних рис характеру**

людини, як **чесність, порядність, відвертість** – 45 ФО (напр., *a square shooter* – чесна, порядна людина;); **працелюбність, старанність та наполегливість** – 43 ФО (напр., *an eager beaver* – трудяга, старанна, невгамовна людина); **життєрадісність, оптимізм, енергійність** – 39 ФО (напр., *(as) cheerful as a lark* – дуже веселий, життєрадісний); **сила духу, мужність, сміливість** – 38 ФО (напр., *(as) bold (brave) as a lion* – хоробрий як лев); **мудрість, розумність, кмітливість** – 37 ФО (напр., *have more brains in one's little finger than one has in his whole body* – мати в мізинці більше розуму, ніж у кого в голові); та таких **негативних рис характеру** людини, як **запальність та гарячковість** – 55 ФО (напр., *have hot blood* – бути гарячковим, запальним); **дурість** – 53 ФО (напр., *(as) stupid as a donkey (as an owl)* – дурний як пень); **брехливість, схильність до шахрайства** – 47 ФО (напр., *to throw dust into someone's eyes* – замилювати очі комусь); **жорстокість, злість, агресивність** – 32 ФО (напр., *(as) hard as nails* – жорстокий, безсердечний); **пліткарство, балакучість** – 29 ФО (напр., *chew the fat (the rag)* – пліткувати, перемивати кісточки комусь); **гордіня, пихатість, зарозумілість** – 28 ФО (напр., *assume airs* – задирати носа).

Відтак, на матеріалі нашого дослідження можна стверджувати, що англійський народ у період формування корпусу ФО перш за все цінував у людині чесність та порядність, працелюбність та старанність, життєрадісність та оптимізм, мужність та сміливість, мудрість та розумність і засуджував запальних, дурних, брехливих, злих, балакучих, пихатих та зарозумілих людей.

На нашу думку, перспективою подальших досліджень є спроба укладання навчального тематичного англо-українського словника ФО на позначення негативних і позитивних рис людини, який буде використовуватися студентами та викладачами на практичних заняттях з дисципліни „Практичний курс англійської мови” та у курсі „Лінгвокультурологія”.

#### Список використаних джерел

1. Гукасова Э.М. Ценностно-нормативная картина мира греческой и русской национальных личностей / Гукасова Э.М. // Язык и национальные образы мира: матер. Междунар. науч. конф. – Майкоп, 2001. – 422 с.
2. Кунин А.В. Большой англо-русский фразеологический словарь: около 20000 фразеологических единиц / Кунин А.В. – М.: Живой язык, 1998. – 944 с.
3. Metaphorically Speaking: a dictionary of 3,800 picturesque idiomatic expressions/ N.E. Renton. – 1990. – 528 p.
4. The Oxford Dictionary of Idioms Edited by Judith Siefring. – Oxford: University Press, 1999, 2004. – 340 p.

Ірина Лукашко,  
магістрант ННІ іноземної філології.  
Науковий керівник: канд. філол. наук,  
доцент Л.А. Гаращук.

### Особливості англійської мови в дельті Темзи (Estuary English)

Фактично, кожне графство в Англії відрізняється своїми діалектами, на яких розмовляють та розуміння яких є складним для іноземців, які вивчають, нехай навіть на дуже гарному рівні, стандартний британський варіант англійської мови (Standard English). Тому вивчення та порівняння сучасних акцентів на території Британських островів та Англії зокрема є досить актуальним та привертає увагу фонетистів як у Великій Британії, так і за її межами.

У 1984 році англійський лінгвіст Девід Роузварн уперше заявив про появу нового діалекту з особливими фонетичними та соціально-маркованими характеристиками, який він назвав Estuary English (EE), тобто англійська мова в дельті Темзи, яка і є об'єктом нашого дослідження [3].

Порівняння мовного стандарту Великої Британії (RP), діалекту кокні та англійської мови в дельті Темзи (EE) є предметом нашого дослідження. Завданням нашого дослідження є встановити статус EE серед південних діалектів.

Англійська мова в дельті Темзи (Estuary English) – це поєднання місцевої й немісцевої південно-східної англійської вимови і інтонації [2]. При порівнянні RP та EE увагу привертають в основному наступні фонетичні особливості:

1) вокалізація [l] в позиції перед приголосною (*silk* [siok]) чи в кінці слова або на межі слів, крім випадку, коли наступне слово починається з голосної (*hill* [hio]);

2) глотталізація [t] в положенні в кінці складу (*got* [gɒʔ]) і перед іншою приголосною в межах слова (*Brintey* [ˈbriʔni]) або на межі слів (*quite nice* [kwaiʔnais]);

3) RP дифтонги /eɪ/, /aɪ/, /əʊ/ і /aʊ/ в EE вимовляються як /ʌ ɪ/, /aɪ/, /ʌ ʊ/ і /æʊ/ і є більш відкритими в першій частині дифтонга;

4) зникнення /j/ - RP *tune* і *duke* вимовляються, як [tju:n], [dju:k], в EE – [ʃu:n] і [dʒu:k].

Серед граматичних змін можемо відмітити такі: EE *baker shop* замість RP *baker's shop*; втрата прислівникового суфікса – *ly*; індикатор 3-ї особи однини – *s* у дієслів; майже не використовується форма минулого часу *were*, лише *was*.

Порівнюючи EE та кокні, слід відзначити домінуючі відмінності у системі консонантизму:

1) *глотталізація* [t] в кінцевій позиції; глоттальна заміна також зачіпає /p/ та /k/ в кінці, наприклад: *take i? off, qui?e nice* і т.д.; 2) *вокалізація* [ɪ]; 3) *зникнення* /j/ в наголошеному складі, наприклад, *Tuesday, tune*, в яких перша частина *Tues-* звучить так як *choose* [6]; 4) *випадіння* [h] - в кінці *hand i ahead* вимовляються [ænd] і [a'ed], в RP та EE зберігається /h/ [5]; 5) *зсув уперед* *th i втрачає g* (використання губно-зубних фрикативних приголосних /f/ і /v/ замість дентальних /θ/ і /ð/), що є характерним для кінці, де слова *brother i thin* вимовляються [ˈbrʌvə] і [fɪn].

Серед голосних увагу дослідників привертає *зсув дифтонгів*: RP /eɪ/, /aɪ/, /əʊ/, /aʊ/ вимовляються як /ʌ ɪ/, /aɪ/, /ʌ ʊ/ і /æʊ/ в словах *face, price, goat* мовцями кінці та EE [1, 4, 5]. Слід відзначити *напруження голосної /i:/* в кінці слів *happy, coffee, valey* і т.д.

Проаналізувавши особливості англійської мови в дельті Темзи, літературного мовного стандарту RP та соціального діалекту кінці, ми дійшли висновку, що в Estuary English, як і в інших формах регіональних варіантів, спостерігаються яскраво виражені територіальні особливості вимови: *вокалізація* [ɪ], вживання гортанної змичної як у міжвокальному, так і в консонантному оточенні, вимовлення (g) наприкінці слів. Було встановлено, що багато рис, відмінних від літературного вимовного стандарту (RP), є спільними з соціальним діалектом кінці.

Таким чином, можна зробити висновок, що англійська мова в дельті Темзи займає проміжне положення між британським мовним стандартом та соціалектом кінці.

#### Список використаних джерел

1. Cruttenden A. C. Gimson's Pronunciation of English. 2nd ed. / Cruttenden A. C. – London: Edward Arnold, 2001 (1994).
2. Rosewarne, D. Estuary English: tomorrow's RP / Rosewarne, D. – Cambridge: English Today 37, 1994. – Volume 10, No 1.
3. Rosewarne D. Estuary as a World Language / Rosewarne D. – Chichester: Modern English Teacher 5, 1996.
4. Wells J. C. Accents of English. II. The British Isles / Wells J. C. – Cambridge: Cambridge University Press, 1982.
5. Wells J. C. Transcribing Estuary English – A Discussion Document / Wells J. C. – Cambridge: UCL Work in Progress, 1994.
6. Островская Т. А. – Режим доступу: [http://www.vestnik.adygnet.ru/files/2007.3/504/ostrovskaya2007\\_3.pdf](http://www.vestnik.adygnet.ru/files/2007.3/504/ostrovskaya2007_3.pdf)

Олена Дем'янчук,  
магістрант ННІ іноземної філології.  
Науковий керівник: канд. філол. наук,  
доцент О.Ю. Андрущенко.

### Частки в давньоанглійській мові (історичний аспект)

Питання про статус часток серед інших частин мови в лінгвістиці є досі не вирішеним. Тлумачення їх залежить як від лінгвістичних традицій, так і від автора зокрема. Деякі дослідники, як-от М.Блох [1], Н.Раєвська [6], взагалі не виокремлюють частку як частину мови, інші, зокрема Н.Кобріна [3, 207], О.Смирницький [7, 387], І.Масюченко [4, 256], Г.Почепцов [5, 96], Б.Ільш [2, 160], вважають її особливою частиною мови.

Згідно з В.Яйцевою, частки є розрядом незмінних службових слів, які приймають роль у вираженні форм окремих морфологічних категорій, входячи в склад слова чи приєднуючись до нього, які передають комунікативний статус висловлювання, а також виражають ставлення автора до зовнішнього контексту [8, 579].

**Метою** дослідження є встановити статус часток у давньоанглійській мові, що є об'єктом нашого дослідження.

Граматики зазначають про труднощі при розрізненні часток та інших частин мови (префіксів, займенників) у давніх германських мовах. У давньоанглійській мові М. Еленбас виокремлює такі частки: *(a)dun* 'down', *onweg/aweg* 'away'/forð 'forth', *nider* 'down', *up(p)* 'up', *out* 'out', *of* 'off', *fram* 'from, forth, out, away', *to* 'towards, in the direction of', *offer* 'across' [11, 137]. Б. Хаба відмічає наступні частки в давньоанглійській мові: *of*, *ofdune*, *onweg*, *up*, *ut*, *forð* [13, 45]. Дж. Альджео та Б. Мітчел стверджують про існування частки *pe*, яка була звичайним відносним займенником [9, 101; 14, 75]. О. Фішер вирізняє частки *pe*, *ne*, *ut* [12, 183]. Дж. Л. Брук вказує, що заперечна частка *ne* з'явилась як окреме слово [10, 84]. Г. Світ виділяє такі давньоанглійські частки, як *inn*, *bi*, *for*, *un*, *be*, *swa* тощо [15, 29], поділивши їх на незалежні та залежні (первинні та вторинні).

Останні утворюються від інших (відмінюваних) частин мови; таким чином *ham* в *he eode ham* 'he went home' утворилось від іменника чоловічого роду *ham* 'home', 'homestead'. Первинні частки, такі як *be* 'by', *swa* 'so' не утворені від інших частин мови. Немає чіткого розмежування між трьома класами часток, більшості прийменників, які вживаються в ролі прислівників та деяких прислівників, які вживаються як сполучники [15, 29-30]. Існують також частки прості, похідні (напр. *up-an* 'above') і складені (напр. *be-neoPan* 'beneath', ускладнене прийменником *be*) [15, 191].

Звернемо нашу увагу на значення давньоанглійських часток. Найбільш зрозуміло та чітко даний аспект був висвітлений М. Еленбас. Вона зазначає,

що частки *up(p)* 'up' та *ui* 'out' є найбільш вживаними та позначають напрям дії. Часте повторювання цих часток відбувається завдяки поєднанню з різними дієсловами для створення відокремлюваних складних предикатів. Так частки *ut* 'out', *up(p)* 'up' можуть стояти відразу після дієслова та поєднуватися з простими дієсловами, але й досить часто - з дієсловами, що мають префікси. Частки, які виражають зниження дії, *(a)dun* та *nider/niPer*. Частка *nider/niPer* зникла в англійській мові, проте збереглася як слово *nether* 'in a lower position', що обмежене у вживанні в сучасній англійській мові. Кількість відокремлюваних складних дієслів з часткою *in(n)* значно нижча, ніж з *up*, *ut* 'out', *adun* 'down'. Частка *on* має декілька значень: може вказувати на початок дії чи передавати власне дію. Основне значення частки *of* 'off, away, from, out of' - переміщення, рух від чогось. Інша давньоанглійська частка, яка вказує на "рух від чогось" (переміщення) – це *onweg/aweg*. Напр.:

(1) & Aaron **ahefde up** his hand... – and Aaron lifted up his hand.

У реченні (1) префікс *a-* має абстрактне значення та не надає дієслову ніякого значення. Частка 'up' у свою чергу виражає не тільки напрям дії, але й бере на себе префікс та зазначає результат дії, вираженої дієсловом.

(2) **Da gewende** his here **aweg** swyde hrade...

*Then went his army away very quickly*

*'Then his army went away very quickly'*

У прикладі (2) дієслово стоїть у другій позиції в реченні, коли частка *aweg* 'away' знаходиться на п'ятій позиції. Дієслово *gewende* має префікс *ge-*, який не надає дієслову ніякого значення та є прототипом частки *aweg*, яка підсилює передбачуване значення [11, 138-146].

Клас часток є по-своєму унікальним, оскільки в сучасній англійській граматиці досі точаться дискусії щодо їх статусу та класифікації. А отже, частки потребують подальшого дослідження.

#### Список використаних джерел

1. Блох М.Я. Теоретическая грамматика английского языка. – М., 1983. – 383 с.
2. Ильиш Б.А. Строй современного английского языка. – Л., 1971. – 367 с.
3. Кобрин Н.А. Грамматика английского языка: Морфология. Синтаксис / Кобрин Н.А., Корнеева Е.А., Оссовская М.И., Гузеева К.А. – СПб., 1999. – 496 с.
4. Масюченко И.П. 222 современного правила английского языка. – М., 2004. – 448 с.
5. Почепцов Г.Г. Теоретическая грамматика современного английского языка / Почепцов Г.Г., Иванова И.П., Бурлакова В.В. – М., 1981. – 287 с.
6. Раевская Н.Н. Теоретическая грамматика современного английского языка. – К., 1976. – 304 с.
7. Смирницкий А.И. Морфология английского языка. – М., 1959. – 320 с.
8. Ярцева В.Н. Языкознание. Большой энциклопедический словарь. – М., 1998. – 685 с.
9. Algeo J. The Origins and Development of the English Language / Algeo J., Pyles

- T. – Wadsworth, 2010. – 347 p.
10. Brook G. An Introduction to Old English. – Manchester, 1955. – 391 p
  11. Elenbaas M. The Synchronic and Diachronic Syntax of the English Verb-Particle Combination. – Netherland, 2007. – 339 p.
  12. Fischer O., van Kemenade A., Koopman W., Wim van der Wurff. The Syntax of Early English. – Cambridge, 2000. – 341 p.
  13. Haba B. Between Heads and Phrases: Particles in English Phrasal Verbs. – Wuppertal, 2009. – 76 p.
  14. Mitchell B., Robinson F. C. A Guide to Old English. – Oxford, 2011. – 448 p.
  15. SWEET H. A Short Historical English Grammar. – Oxford, 2001. – 290 p.

*Анастасія Бірківська,  
магістрант ННІ іноземної філології.  
Науковий керівник: канд. філол. наук,  
доцент Л. Ф. Соловйова.*

### **Аргументативний аспект текстів інтерв'ю (на матеріалі сучасної англомовної преси)**

Інтерв'ю як складова системи жанрів медіадискурсу займає важливе місце у сучасному комунікативному середовищі. Нині потік інформації дуже великий, тому сучасна журналістика направлена на передачу безпосередньої інформації, отриманої від громадського, політичного або будь-якого іншого діяча. Інтерв'ю (від англ. INTERVIEW – букв. *зустріч, бесіда*) – це призначена для опублікування в пресі, передачі по радіо, телебаченню розмова журналіста з політичним, громадським або яким-небудь іншим діячем і т. ін. [3, 194].

За структурною організацією інтерв'ю – це, безперечно, діалог, а в соціальному плані інтерв'ю представляє собою інтерактивне, спеціалізовано-професійне спілкування між інтерв'юером та респондентом. Крім того, в інтерв'ю, поряд із інтерв'юером та респондентом, дистантно присутній ще один адресат – індивідуальний або колективний читач/слухач, на якого розраховане інтерв'ю [2, 24].

Аргументативний аспект тексту інтерв'ю розглядає його як частину дискусії, реальної або уявної, між респондентом та інтерв'юером. Респондент реагує на критику, що була або може бути спрямована проти його поглядів. Для аргументативного тексту інтерв'ю характерним є те, що різниця у поглядах стає предметом дискусії (спору), і те, що учасники комунікації намагаються подолати незгоду за допомогою аргументації [1, 17].

Особливість тексту-інтерв'ю з точки зору аргументації полягає у тому, що, зазвичай, респондент насправді не намагається переконати інтерв'юера, а, навпаки, звертається через нього до третьої сторони – читача. Тобто фактично існують два антагоністи: офіційний антагоніст (інтерв'юер) і



читачі, які є справжнім об'єктом переконувannya. У таких випадках респондент ставить перед собою квазі-діалектичну мету стосовно першого антагоніста (інтерв'юера), в той час як основна мета є риторичною і полягає в тому, щоб вплинути на читача [1, 43].

Іноді респондент уявляє собі, як його точка зору може бути сприйнята скептично налаштованим читачем. Респондент ставить себе на місце читача, проте не ототожнює себе з ним у повній мірі. Ступінь близькості мовця з читачем підсилює переконливість публіцистичного тексту [4, 79]. Респондент передбачає можливі сумніви читача, і його аргументація стає частиною уявної дискусії, наприклад:

Q: *Will the Iranians accept?*

A: *The proposal is on the table. Our talks are at the stage of concrete legal, technical and financial details. For our part, Russia is completely ready to create such an enrichment enterprise — we have three plant locations for it and a draft contract. We are ready technologically, financially and organizationally. Our offer's terms are clear and open to the international community. To accept it or not is up to Iran, and I can't tell you what they will say.* (Newsweek (Atlantic Edition) 20.02.2006).

У вищенаведеному прикладі на запит інтерв'юера про угоду між Іраном та Росією щодо збагачення урану респондент (екс-прем'єр-міністр РФ С.В. Кірієнко) дає відповідь: пропозицію вже було висунуто, і вона розглядається. Передбачаючи можливі сумніви як інтерв'юера, так і читача, респондент переконує, що Росія, з свого боку, повністю готова для підписання угоди, як з технічної, фінансової, так і організаційної точок зору. І чи це станеться, залежить лише від Ірану.

Проте, текст інтерв'ю може містити не лише аргументацію. Певні сегменти тексту інтерв'ю мають псевдоаргументативний характер [5, 598].

У текстах інтерв'ю комуніканти іноді дискутують не один із одним, а з "імпортованим" антагоністом. У дискусіях між людьми, які поділяють переконання з певного суперечливого питання, іноді корисно імпортувати твердження та аргументи відсутньої сторони [1, 20].

Таким чином, текст інтерв'ю, спрямований на з'ясування позиції респондента по одному з питань, що є актуальними для певного соціуму чи групи, дозволяє розглядати його як дискусію між респондентом та інтерв'юером. Аргументація позиції респондента викликається як сумнівом інтерв'юера, так і можливим сумнівом читача і використовується для впливу на читача.

#### Список використаних джерел

1. Ееме́рен Ван Ф.Х. Аргументация, коммуникация и ошибки: Пер. с англ. / Ееме́рен Ван Ф.Х., Гроотендорст Р. – СПб.: Васильевский остров, 1992. – 207 с.
2. Кня́зев А. Основы тележурналистики и телерепортажа: учеб. пособие. – Бишкек: Изд-во КРСУ, 2001. – 160 с.

3. Новий тлумачний словник української мови: у 4 т. / Укладачі: В. Яременко, О. Сліпушко. – К.: Аконіт, 2001. – Т.1. – 910 с.
4. Солганик Г.Я. Автор как стилистическая категория публицистического текста // Вестник Москов. ун-та. Сер. 10. Журналистика. – 2001. – № 3. – С. 74-83.
5. Kleiner B. Whatever – its use in 'pseudo-argument' // Journal of Pragmatics. – 1998. – Vol. 30, № 5. – P. 589-613.

*Аліна Підгурська,  
магістрант ННІ іноземної філології.  
Науковий керівник: канд. філол. наук,  
доцент Л. Ф. Соловйова.*

### **Феномен комічного в американському художньому дискурсі**

Комічне характеризує той аспект естетичного освоєння світу, який супроводжується сміхом без співчуття, страху і пригнічення.

Оскільки гумористичне, сатиричне чи іронічне зображення передбачає ставлення автора і реципієнта до зображуваного, то А. Карасик формулює визначення гумористичного як „текст, занурений у ситуацію сміхового спілкування. Ознаками, що характеризують дану ситуацію, є – комунікативний намір учасників спілкування уникнути серйозної розмови; гумористична тональність спілкування, тобто прагнення скоротити дистанцію та критично переосмислити у більш м'якій формі актуальні концепти; наявність певних моделей сміхової поведінки, прийняті у лінгвокультурі” [3, 13].

Американський дискурс комічного визначається найголовнішим: актуальністю, неочікуваністю, асоціативністю, емоційною експресивністю, присутністю стереотипних комічних персонажів, демократизмом, схильністю до перебільшення, профанацією авторитетного та піднесеного.

Комічне в американському художньому дискурсі реалізується на лексичному та стилістичному рівнях і виявляється в будь-яких елементах – починаючи від простих слів, імен і прізвиськ (*TommyTurker* – Томі Ненажера [6, 70], *BuffaloBill* – кличка Уільяма Фредеріка Коді, ковбоя, підкорювача Дикого Заходу, власника ковбойського цирку [6, 121], *Horsie* – дівчина отримала прізвисько „Конячка” тому, що мала негарну вроду [5, 145], *BigBlonde* – велика блондинка, трішки тупенька [5, 93], *BlackBill* – розбійник Дикого Заходу), власних назв (*Bagbad-on-the-Subway* [6, 70] і також *Wolftown-on-the-Hudson* [6, 144] – Багдад-над-Метро, так О'Генрі називає Нью-Йорк, *theWhite-washedWigwam* – Білий дім [6, 97]), і до вигаданих автором слів (*Arkansaw* – Arcansas [6, 87], *spoonju* [6, 87]). Гуморист може використовувати у викривальних цілях і словотворчі засоби мови. У гумористичних творах знаходить відображення багатство виразних засобів загальнонародної мови.

В американському дискурсі широко використовуються полісемантичні слова омонімія, синонімія, антонімія, гра слів: (*itdidn't exactly beggar description, but it certainly had that word on the look-out for the mendicant squad* – гра слів, по-перше, кліше – *to beggar description* (не піддається описуванню) і дієслово *beggar* у його прямому значенні (доводити до бідності), а по-друге, відношення цього дієслова з *mendicant squad* – спеціальний наряд поліції, який слідкує за виконаннями законів, що забороняють жебрацтво [6, 32]; *she was stopping at Pimiento Crossing for her health, which was very good* – гра слів, основана на поєднанні значень *for her health* – для збереження здоров'я [6, 46]; *he wasn't more than a lamb* – протиставлення „овечка” (*sheep*) і „ягняти” (*lamb*) і підкреслює малий зріст і беззахисний вигляд Джексона [6, 48]).

Предмет художнього повідомлення існує в реальному чи вигаданому світі уяви автора та його адресата, відтворюючи основні характеристики мовленнєвого структурування, який містить елементи пізнання, аргументації та інтерпретації. У художньому творі будь-яка мовна одиниця може стати стилістично значущою і перетворитись на засіб мистецької образотворчості та виразності, розширюючи рамки звичних способів відбору і сполучення слів, вживання неправильних граматичних конструкцій (*I'd have spoke; says I; You've rid too far to-day; if I catches Birdie off; we... strikes out for Washington; I haven't no ideas; I can't tread nor wright* – вживання невірних конструкцій характеризувало соціальне положення в суспільстві мовця [6]), лексико-фонетичні порушення (*ye = you, me = my, wid = with, retoo = return, childher, chillun = children, pore = poor, tween = between, yo' = your, suh = sir* [6]).

Комічний ефект виробляє також обігрування фігуральних висловів та афоризмів (*“A Laugh a Day Keeps a Doctor Away”* – *“An Apple a Day Keeps a Doctor Away”* [2, 51]), фразеологізмів (*“shut your face”* – спілкування батька і сина після невдалої риболовлі, але син з гумором сприймає таке звертання [2, 145]).

Комічне завжди має національне забарвлення. Сміх не лише засуджує недосконалість світу, але і, обдавши світ свіжою емоційною хвилею радощів, розваг, перетворює і оновлює його. У так званих конфліктних ситуаціях роль гумору є неocenною [4, 46].

Доброчинний сміх використовується як ефективний засіб перевірки міри цінності явища. Особистість, що рефлектує над собою, іноді сама у формі жарту зауважує перед собою та іншими свої слабкі місця, і, жартуючи щодо цього, обурює своїх можливих опонентів, самотійно доходячи висновку про необхідність усунення зауважених негативних моментів.

#### Список використаних джерел

1. Бахтин М. Эстетика словесного творчества / М. Бахтин. – М., 1976. – 280 с.
2. Белов С. Б. Американский юмор. XX век: сборник / Сост. С. Б. Белов; на англ. яз. – М.: Радуга. – 1984. – 528 с.

3. Карасик А.В. Непонимание юмора в межкультурном общении / А. В. Карасик // Язык, коммуникация и социальная среда: межвузовский сб. научн. трудов. – Воронеж: Изд-во ВГТУ, 2001. – №1. – С.13-27.
4. Левчук Л. Т. Західноєвропейська естетика XX сторіччя / Л. Т. Левчук. – К.: Либідь, 1991. – 224 с.
5. DorothyParkerShortStoriesandPoems / DorothyParker. – М.: Foreignlanguagespublishinghouse, 1959. – 182 p.
6. O'Henry Selected Stories / O'Henry. – М.: Progress Publishers, 1977. – 376 p.

*Юлія Петренко,  
магістрант ННІ іноземної філології.  
Науковий керівник: канд. філол. наук,  
доцент Т.М. Онопрієнко.*

### **Колірна метафора як засіб кодування емоційної інформації в художньому тексті**

Дана стаття присвячена дослідженню особливостей передачі емоційної інформації засобом колірної метафори в англomовному художньому тексті. Вибір теми зумовлений підвищенням інтересу лінгвістів до вивчення питання про співвідношення колірного й емоційного досвіду людини та його відображення засобами мови.

У сучасній лінгвістиці проблема кодування емоційної інформації засобами мови неодноразово привертала увагу дослідників (Л.Бабенко [1], С.Гладь [3], Н.Болотнова [2], В.Шаховський [7], В. Маслова [5]), однак залишаються не до кінця вивчені питання про причини використання кольоропозначень у якості засобу передачі емоцій. Дослідження передачі емоцій у мові за допомогою кольоропозначень дозволяє співвіднести ці кольоропозначення із сукупністю перцептивних і когнітивних механізмів, які забезпечують формування емоційної інформації, її зв'язок на ментальному рівні з певними кольорами та її кодування на вербальному рівні.

Актуальність представленої роботи обумовлена недостатнім вивченням когнітивних передумов передачі емоційної інформації в художньому тексті, а також необхідністю дослідження питання кодування емоцій засобом колірної метафори.

Об'єктом дослідження виступають кольоропозначення в стилістичній функції метафори в романі Ф.С. Фіцджеральда „Ніч лагідна”.

У якості предмета дослідження розглядається емоційний потенціал колірних метафор і контекстуальні умови їх реалізації в романі Ф.С. Фіцджеральда „Ніч лагідна”.

Метою даної роботи є виявлення особливостей колірних метафор як носіїв емоційної інформації в контекстуальних умовах художнього тексту на прикладі роману Ф.С. Фіцджеральда „Ніч лагідна”.

У художньому тексті поряд з образами персонажів, природи і матеріальних об'єктів важливу роль відіграє колірний образ. Під колірним образом розуміємо зображення в художньому тексті спільного колірного досвіду, колірних відчуттів за допомогою конкретних мовних одиниць – кольоропозначень (лексем, вільних словосполучень, фразеологізмів). Колірний образ створюється за допомогою стилістичних прийомів, які містять у своїй структурі кольоропозначення [8, 83].

Одним із ефективних художніх засобів, який має комплексний емоційний вплив, безумовно, є метафора (колірна метафора, зокрема). Метафора пробуджує у читача знайомі йому асоціації, відчуття, емоції, що в певній мірі пояснюється її природою.

У нашому дослідженні ми будемо дотримуватися когнітивної теорії метафори Е. МакКормака, який вважає, що метафора – це складне багатопланове явище, яке потрібно вивчати як у семантичному, так і когнітивному, комунікативному, психологічному й інших аспектах. Сутність метафоризації МакКормака подає у вигляді єдності двох процесів – когнітивного і семантичного [4, 373].

На наш погляд, з точки зору лінгвістики емоцій, найбільш цікавими для дослідження є нові метафори. Тут ми погоджуємося з Ф. Уілрайтом у тому, що ці метафори викликають емоційне напруження [6, 108]. Мертві метафори також виражають емоції, але рівень їх емоційності буде набагато нижчим, ніж у новоутворених метафор, так як вони найбільш передбачувані в текстовому континуумі й менш інформаційні з точки зору новизни.

Наприклад, розглянемо кольоропозначення *yellow* „жовтий”. Відповідно до словників, одне з переносних значень прикметника *yellow* – „боягузливий; нищий; підлий” („mean; cowardly”). Реалізацію даного значення, зокрема, знаходимо в контексті роману Ф.С. Фіцджеральда „Ніч лагідна” (F.S. Fitzgerald „Tender is the Night”): *And I did it pretty well, didn't I? I wasn't yellow* [9, 78] (*yellow* у значенні боягузливий).

Розглянемо також кольоропозначення *blue* „синій, голубий”. Даний прикметник часто використовується в значенні „сумний; похмурий; пригнічений” („low in spirits; sad; depressed”). Це значення слова дуже часто використовується в сполученні з дієсловом *to feel* для опису емоційного стану персонажів:

*They were so sorry, dear; they went down to meet each other in a taxi; honey; they had preferences in smiles and had met in Hindustan, and shortly afterward they must have quarreled, for nobody knew and nobody seemed to care – yet finally one of them had gone and left the other crying, only to feel blue* [9, 164].

Виходячи з вищесказаного, можна зробити наступний висновок: колірна метафора – це результат складної психічної діяльності людини, який виникає при співвідношенні колірного (біологічного) досвіду з соціальним та, в свою чергу, відбивається через призму емоцій.

Таким чином, наведені приклади демонструють, що колірна метафора є одним із найефективніших мовних засобів експлікації й фіксації емотивного компонента значення слова. За допомогою колірної метафори автор виражає цілий комплекс почуттів, відчуттів, емоцій. У контексті художнього твору вона викликає емоційне напруження, а тому є унікальним засобом кодування емоційної інформації.

Однак, окрім асоціативних колірних метафор, існують й інші форми емоційного впливу, які мало залежать або майже не залежать від індивідуального досвіду особистості: контраст, „новизна” художнього слова, а також повторення, які можуть бути предметом подальших досліджень.

#### **Список використаних джерел**

1. Бабенко Л.Г. Лексические средства обозначений эмоций в русском языке / Л.Г. Бабенко. – Свердловск: Изд-во Урал. ун-та, 1989. – 182 с.
2. Болотнова Н.С. Эмотивные реакции в структуре ассоциативного поля текста: психолингвистический аспект / Н.С. Болотнова // Эмотивный код языка и его реализация: Кол. монография / ВГПУ. – Волгоград: Перемена, 2003. – С. 134-142.
3. Гладько С.В. Эмотивность художественного текста: семантико-когнитивный аспект (на материале современной англоязычной прозы): автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. філол. наук: спец. 10.02.04 „Германські мови” / С.В. Гладько. – К., 2000. – 19 с.
4. МакКормак Э. Когнитивная теория метафоры / Э. МакКормак // Теория метафоры. – М.: „Прогресс”, 1990. – С. 358-386.
5. Маслова В. Коммуникативный подход к проблеме эмотивности текста / В. Маслова // Коммуникативные аспекты значения. – Волгоград, 1990. – С. 148-156.
6. Уилрайт Ф. Метафора и реальность / Уилрайт Ф. // Теория метафоры. – М., 1990. – С. 82-119.
7. Шаховский В.И. Общие вопросы лингвистической теории эмоций / В.И. Шаховский // Язык и эмоции. – Волгоград, изд-во ВГПУ, 1995. – 250 с.
8. Шелепова Н.В. Контекстуальная эмотивность единиц лексико-фразеологического поля „цвет” (на материале англоязычной художественной прозы XX века): дис. канд. філол. наук: 10.02.04 „Германські мови” / Шелепова Наталья Владимировна. – Астрахань, 2007. – 217 с.
9. Fitzgerald F.S. Tender is the Night / Fitzgerald F.S. – М.: Raduga Publishers, 1983. – 394 p.

*Ольга Сіваєва,  
магістрант ННІ іноземної філології.  
Науковий керівник: канд. філол. наук,  
доцент Т.М. Онопрієнко.*

#### **Конвергенція стилістичних засобів: проблема визначення**

У лінгвістичних дослідженнях XX століття в результаті відродження риторики значно помітним є інтерес лінгвістів до проблеми взаємодії

риторичних фігур (див. праці Е.Береговської [2], Л.Гарузової [3], А.Гнатюк [4], А.Мальченко [7], А.М. Мороховського [9]). Разом з тим, поняття стилістичної конвергенції не знайшло свого відображення в багатьох сучасних іншомовних і україномовних енциклопедичних виданнях. Крім того, немає єдності серед лінгвістів щодо визначення поняття стилістичної конвергенції.

Актуальність дослідження зумовлена, перш за все, необхідністю уточнення поняття стилістичної конвергенції та розробки і конкретизації матеріального складу конвергенції, критеріїв її виявлення і функціональної специфіки в текстовому просторі.

Метою даної статті є аналіз різних підходів до розуміння стилістичної конвергенції та обґрунтування необхідності розрізняти поняття „синтаксична конвергенція” та „стилістична конвергенція”. Так, згідно одного з підходів, стилістичну конвергенцію визначають як „концентрацію” або „згущення” стилістичних прийомів (під стилістичним прийомом розуміють тропи) в порівняно невеликому уривку тексту [12, 18-19].

Відповідно до іншого підходу, автором якого вважають М. Ріффатера, стилістична конвергенція визначається як „складний стилістичний прийом, який являє собою „скупчення” стилістичних прийомів і виразних засобів у конкретному місці в тексті, що характеризується змістовою та структурною інтеграцією, а також особливо сильною експресивністю” [11, 12].

В.Мальована у своєму дослідженні „Стилістична конвергенція в англійській художній прозі” дає таке визначення стилістичної конвергенції, яке, по суті, є визначенням стилістичної конвергенції Н.Моторіної: „Синтаксична конвергенція являє собою комплексний синтактико-стилістичний прийом, який виникає в результаті поєднання декількох синтаксичних виразних засобів і стилістичних прийомів у одному контексті, що характеризуються багатокomпонентністю структури, поліекспліцитним характером синтактико-стилістичного „виду” міжфразового зв’язку між компонентами і виконанням єдиної стилістичної функції” [8, 26].

Термін „синтаксична конвергенція” зустрічається в роботах і інших дослідників: Р.Кисельової [5], А.Мальченко [7], М.Обнорської [10]. І.Арнольд розглядає синтаксичну конвергенцію як групу, яка складається „з декількох співпадаючих за функцією елементів, об’єднаних однаковим синтаксичним відношенням до підпорядковуючого їм слова чи речення” [1, 256], до якої автор відносить однорідні члени речення та безсполучникові речення, які, в свою чергу, складаються з декількох однорідних сурядних речень.

В.Мальована [6] вважає, що поняття „синтаксичної конвергенції” є синонімом по відношенню до „конвергенції стилістичної”. Тим не менш, зазначені дослідницею докази є недостатніми для об’єднання цих понять одним терміном „синтаксична конвергенція”.

На нашу думку, стилістична конвергенція являє собою більш ширше поняття по відношенню до синтаксичної конвергенції, а не навпаки. Можна

погодитись із твердженнями М.Обнорської та І.Арнольд [10; 1] про те, що на основі синтаксичної конвергенції може існувати конвергенція стилістична.

У спеціальній літературі зазначено, що термін і поняття конвергенції були введені М. Ріффатером, який визначає конвергенцію як „скупчення в одному місці декількох незалежних стилістичних прийомів” [11, 88]. Але питання „незалежності” стилістичних прийомів залишається спірним. Згідно наших спостережень, вони, навпаки, є залежними один від одного, так як при взаємодії виконують загальну прагматичну функцію.

На нашу думку, головними моментами в концепції М. Ріффатера [11] виступають: стилістична\ поетична функція, непередбачуваність, контраст і опозиція, стилістичний контекст, стилістичний прийом і конвергенція.

І.Арнольд під конвергенцією розуміє „сходження в одному місці „пучка” стилістичних прийомів, які виконують єдину стилістичну функцію” [1, 100]. На думку В.Чулкової [13], існування такого стилістичного явища, як конвергенція, обумовлено однаковою функціональною орієнтацією кожного стилістичного прийому, який входить до складу конвергенції.

Важливим моментом виступає встановлення критеріїв визначення стилістичної конвергенції.

Проаналізувавши цілий ряд робіт щодо проблеми взаємодіючих засобів мови, можна стверджувати, що безспірними і загальновизнаними критеріями визначення стилістичної конвергенції виступають поєднання двох чи більше стилістичних засобів (чи прийомів), які виконують єдину стилістичну функцію і мають більші експресивні можливості, ніж окремий стилістичний засіб (чи прийом).

Таким чином, беручи до уваги точки зору відомих вітчизняних і зарубіжних лінгвістів, можна зробити висновок про те, що, не дивлячись на різницю в підходах щодо визначення, конвергенція займає особливе місце в стилістиці й риторичі тексту. В нашій роботі конвергенція стилістичних засобів, виступаючи різновидом стилістичної конвергенції, розглядається як складний стилістичний прийом, що реалізується при взаємодії стилістичних засобів на основі виконання ними єдиної прагматичної функції.

#### **Список використаних джерел**

1. Арнольд И.В. Стилистика. Современный английский язык / Арнольд И.В. – [5-е изд., испр. и доп.]. – М.: Флинта: Наука, 2002. – 384 с.
2. Береговская Э.М. Экспресивный синтаксис / Береговская Э.М. – Смоленск СГПИ, 1984. – 92 с.
3. Гарузова Л.В. Лингвистическая природа и стилистические функции полисиндетона (на материале английского языка) / Гарузова Л.В. – М., 1977. – 24 с.
4. Гнатюк А.Д. Средства создания экспрессии и ее интенсификация в газетно-журнальных жанрах (на материале современной французской прессы) / Гнатюк А.Д. – Киев, 1984. – 198 с.



5. Киселева Р.А. Интерпретация текста в рамках стилистики декодирования / Киселева Р.А. // Стилистика романо-германских языков. – Л.: ЛГПИ, 1972. – 57-68 с.
6. Малеванная В.Н. Синтаксическая конвергенция в английской художественной прозе / Малеванная В.Н. – К., 1986. – 188 с.
7. Мальченко А.А. Повтор в синтаксических конвергенциях (на материале современного английского языка) / Мальченко А.А. – М., 1975. – 173 с.
8. Маторина Н.С. Информационный потенциал стилистической конвергенции (на материале англо-американской художественной прозы) / Маторина Н.С. – М., 1989. – 208 с.
9. Мороховский А.Н. Стилистика английского языка / Мороховский А.Н. – Киев: Высшая школа, 1991. – 272 с.
10. Обнорская М.Е. Стилистические конвергенции / Обнорская М.Е. // Стилистика Романо-германских языков. – Л.: ЛГПИ, 1972. – 78-86 с.
11. Риффатер М. Критерии стилистического анализа / Риффатер М. // Новое в зарубежной лингвистике. – М., 1980. – Вып. IX. Лингвостилистика. – 69-97 с.
12. Соловейчик-Зильберштейн И.А. Стилистическая конвергенция в ранней прозе Б. Пастернака / Соловейчик-Зильберштейн И.А. – М., 1995. – 174 с.
13. Чулкова В.С. Многочисленный стилистический прием как одно из средств интеграции текста / Чулкова В.С. – М., 1978. – 23 с.

*Вікторія Ярош,  
магістрант ННІ іноземної філології.  
Науковий керівник: канд. філол. наук,  
доцент В.В. Жуковська.*

### **Лінгвостилістичний аналіз екологічних рекламних текстів**

У даній статті аналізуються лінгвостилістичні аспекти вивчення англomовних екологічних рекламних текстів як вагової складової рекламного дискурсу, який може виступати як самостійним об'єктом вивчення у вищому навчальному закладі, так і матеріалом для розгляду теоретичних питань лінгвістики.

Розвиток сучасної педагогіки вимагає різноаспектного підходу до навчального процесу, в якому все більшого значення набуває застосування інноваційних методів навчання.

З метою підготовки високопрофесійних фахівців-гуманітаріїв розробляються факультативи та спецкурси, що орієнтовані на вивчення сучасних лінгвістичних напрямків та новітніх мовних явищ, які відбуваються у мові. Актуальним з цього погляду є вивчення екологічного рекламного дискурсу, який презентує невичерпний матеріал для широкого спектру дослідження в різних лінгвістичних аспектах, а саме: у прагматичному, когнітивному, психолінгвістичному та власне лінгвістичному.

Екологічний дискурс – об'єкт дослідження еколінгвістики. Метою еколінгвістичного дослідження цього типу дискурсу є вивчення ролі мови у

висвітленні актуальних проблем навколишнього світу, зв'язку між мовою і питаннями екології, відображення в мові проблем взаємодії людини з природою [1, 65].

При вивченні різних типів дискурсу студенти-гуманітарії мають можливість застосувати отримані знання на практиці та залучити до аналізу конкретного мовного явища (у нашому випадку екологічних рекламних текстів) знання з інших галузей мовознавства.

Екологічна реклама – спеціальний напрям соціальної реклами, який пропагує ідеї і проекти охорони навколишнього середовища, природи, тварин і рослин [3].

Екологічна реклама як багатоаспектне мовне явище потребує різнобічного дослідження, тому, на наш погляд, актуальним є вивчення мовної організації текстів екологічної реклами у лінгвостилістичному аспекті. Це зумовлено необхідністю аналізу ще не досліджених сфер спілкування, а також інтересом до екологічних проблем, на вирішення яких спрямовані екологічні рекламні тексти.

Нами було зроблено детальний аналіз екологічних рекламних текстів на композиційному, графічному, фонетичному, лексичному, морфологічному та синтаксичному рівнях.

Аналізувалися зразки англomовних рекламних текстів як усесвітньо відомих природоохоронних організацій (WWF, Greenpeace), так і компаній менше відомих широкому загалу. У роботі широко використовувалася електронна мережа Інтернет, зокрема сайти, присвячені екологічній тематиці, що забезпечило оперативність доступу до нових текстів екологічного спрямування. Емпірична база дослідження складає сто вісімдесят екологічних рекламних текстів.

Відповідно до специфіки рекламної діяльності, а також мети і характеристик рекламного впливу, в структуру рекламного звернення включаються такі елементи як слоган, вступна частина, інформаційний блок, довідкові відомості, фраза-відлуння. Даний поділ є досить умовним – у різних зверненнях можуть бути відсутні деякі елементи.

Поєднання різних структурних елементів чітко прослідковується, наприклад, у рекламі екологічної організації Legambiente [2]:

Слоган	<i>Your hands can clean more than you think.</i>
Вступна частина	<i>A little gesture can give some relief to the planet too.</i>
Інформаційний блок	<i>On September the 26<sup>th</sup>/27<sup>th</sup>/28<sup>th</sup> join us in "Clean the world".</i>
Фраза	<i>Do something.</i>

У досліджуваних текстах екологічної реклами на фонетичному рівні нами було відзначено випадки використання звукових повторів: алітерація,

асонанс, анафора. Використання цих засобів сприяє акцентуванню уваги на ключових словах. Так у рекламі: „*Climate change, human impact, creative challenge*” (ACT-Responsible), (див. Додаток А, „рис. 5”) використано алітерацію, яка заснована як на звуковому повторі звуків [к] [tʃ], так і на графічному повторі літери [с] та буквосполучення [ch]. Поряд із алітерацією у цьому рекламному тексті використано асонанс [а] - [е] - [æ]. Ці прийоми сприяють приверненню уваги до ключових слів „*Climate change*”, „*creative challenge*” і спонукають задуматись, чи такий виклик природі буде корисним для наступних поколінь. Алітерація і асонанс використовуються у цьому прикладі для ритмізованої організації висловлювання, що полегшує запам'ятовування тексту і сприяє формуванню переконання адресата, що зміна клімату – це важкий виклик людству, який воно саме зумовило своїм бездумним впливом [4].

За нашими спостереженнями, на лексичному рівні у екологічних рекламних текстах найбільше використовується загальноживана лексика, що робить текст доступним для сприймання як спеціалістів у галузі природозбереження, так і пересічних громадян, а також вказує на наявність екологічних проблем поряд із кожною людиною і, звичайно, спонукає до їх вирішення. Наприклад: „*Plant more trees*” (WWF), „*Winter, you'll miss it when it's gone*” (Greenpeace).

Крім загальноживаної лексики, у досліджуваних нами екологічних текстах дуже часто зустрічаються терміни, які належать до сфери природозбереження, екології та біології, що визначається специфікою екологічної реклами – акцентувати увагу на екологічних проблемах, які впливають на життя живих істот. „*Don't waste. Responsible consumption multiplies resources*” (Legambiente).

Характер та обмежений обсяг рекламних звернень визначає особливості синтаксичної будови речень, що полягає у використанні невеликих та помірно поширених речень, активному вживанні словосполучень, як наприклад: „*We are drowning. Rescue us from global warming*” (Green Korea United).

Наш матеріал дослідження свідчить, що найпоширенішою моделлю типового рекламного речення є просте, спонукальне, неокличне, односкладне (дієслівне), неповне, поширене, стверджувальне. Наприклад: „*Give a hand to wildlife*” (WWF).

Важливим аспектом у створенні екологічного рекламного тексту є використання виразних засобів та прийомів, серед яких важливу роль відіграють тропи: епітет, метафора, метонімія, гіпербола, що емоційно наповнюють текст, надають йому експресії та виконують прагматичну функцію.

Наприклад, за допомогою метафори впорядковується абстрактне поняття „природа”. Вода, земля, гори, льодовики, як живі істоти,

страждають і потребують допомоги. „*The greatest wonder of the sea is that it's still alive*” (Greenpeace).

Мода – сфера людської діяльності, зазнавши персоніфікації, сприймається як кровожерливий вбивця, який потребує нових жертв: „*Fashion claims more victims than you think*” (WWF).

Підсумовуючи все сказане, відзначимо, що створення ефективного, впливового рекламного тексту, який викликає зацікавлення споживача і пробуджує в нього бажання змінити своє ставлення до природи, потребує точного відбору і вдалого поєднання мовленнєвих засобів. Використання стилістичних засобів різних рівнів сприяє виокремленню найбільш вагомої інформації, відображеної у рекламних текстах, і є чинником реалізації комунікативного наміру та прагматичної настанови авторів.

#### Список використаних джерел

1. Иванова Е. В. Когнитивное моделирование образа природы в медийном экологическом дискурсе / Е. В. Иванова // Вестник Челябинского государств. универс. – 2009. – № 7 (188). Филология. Искусствоведение. – Вып. 41. – С. 65–72.

2. Екологія життя [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.eco-live.com.ua/content/blogs/10-kreativnikh-plakat-v-v-d-legambiente>

3. Словник онлайн [Електронний ресурс]. – Режим доступу: [http://www.akenteva.ru/words/ekologicheskaja\\_reklama](http://www.akenteva.ru/words/ekologicheskaja_reklama)

4. Coolest Environmental Advertising? – Режим доступу: <http://proof-positive.blogspot.com/2009/12/coolest-environmental-advertising.html>

*Дар'я Антипова,  
магістрант ННІ іноземної філології.  
Науковий керівник: канд. філол. наук,  
доцент Л.Г. Котнюк.*

#### Особливості функціонування сепаративних метатекстів у романі Ф. С. Фіцджеральда “Ніч лагідна”

Комунікація є важливим чинником існування суспільства, що забезпечує спілкування між людьми та іншими соціальними суб'єктами. “Метакомунікація” – це “комунікація про комунікацію”, отримання інформації не на змістовному рівні, а на рівні формування “особистого сприйняття співрозмовника”. Функція метакомунікації – розвиток чи заперечення інваріантних особливостей оригіналу (прототексту) у вторинному, похідному тексті, “метатексті”. Багато текстів є “двотекстами”, тому що складаються з власне тексту та метатексту, за допомогою якого мовець коментує будь-який аспект тексту [1]. В.А. Шаймієв виділяє і досліджує метатекст двох типів: (1) **інтраметатекст**, що представляє собою метатекстові оператори, вплетені в тканину основного тексту, тобто частини

висловлювання різного типу, в яких експліковані прагматичні мовні смисли: вставні слова, словосполучення та предикативні частини складних речень і цілі речення, іноді окремі абзаци; (2) **сепаративний метатекст** – це композиційно дистанційоване від основного тексту утворення [2].

Об'єктом нашої статті є сепаративні тексти, включені до двох видань роману “Ніч лагідна” Ф. С. Фіцджеральда. Перше видання було надруковане московським видавництвом “Радуга” в 1983 році, а друге – лондонським “Penguin Group” у 1997. Обидва видання містять епіграф та передмову.

**Епіграф** – напис, який розташовується автором перед текстом твору або його частиною. Епіграф передає основну ідею, настрій або колізію твору, задає тон. Епіграф для аналізованого роману був взятий з поеми “Ода до солов’я” відомого англійського поета Джона Кітса:

*Alreadywiththee! Tenderisthenight...*

*...Buttherethereisnolight,*

*Savewhatfromheaveniswiththebreezesblown*

*Throughverdurousgloomsandwindingmossyways* [3, 30].

У згаданому вірші протиставляється неземне кохання, яке оспівується в пісні міфологічної німфи Дріади, земному життю, в тому числі й кохання, яке може пережити людина. Життя земне – прекрасне, але не безхмарне: воно, як прекрасний сад, охоплений темрявою. У житті існують щасливі моменти, незважаючи на болючість шипів ... Це є основною ідеєю роману.

**Передмова** – вступна стаття до якогось твору, збірки, багатотомного видання творів тощо, яка містить попередні пояснення, зауваження до цього твору. В передмові від англійських видавців до роману Ф. С. Фіцджеральда “Ніч лагідна” стисло висвітлюється біографія автора, творчий шлях та короткі описи найвідоміших романів [5, 1]. Книга московського видавництва включає передмову, написану дослідником творчості Ф. С. Фіцджеральда, Н. Анастасьєвим. Він більше уваги приділяє творам письменника, підводить читача до розуміння особливостей роману, розкриває внутрішній світ поета, його ставлення до сучасників і показує вплив Ернеста Хемінгуея на його творчість [3, 7]. Ця передмова є більшою за обсягом, так як російське видання призначалось для російськомовного читача, який меншою мірою володів лінгвокультурологічною інформацією аналізованого роману.

У романі, опублікованому видавництвом “Радуга”, є й інші типи сепаративних текстів: авторська присвята та коментарі.

**Авторська присвята** свідчить про те, що митець прагне висловити свою повагу, вдячність, прихильність тій особі, якій присвячує свій твір. Присвята важлива ще й тим, що допомагає глибше зрозуміти творчі стимули поета та реальні його життя, а також його світогляд, симпатії, антипатії тощо. У російському виданні міститься присвята автора Джеральду та Сарі Мерфі: “To Geraldand Saramanyfetes” [4, 30]. Ці люди були друзями Ф. С. Фіцджеральда, з якими він жив на острові Антиб у 1925 році [3, 341]. В

англомовному виданні присвята відсутня, так як вона була виключена автором у пізнішому варіанті роману, який був тричі змінений Ф. С. Фіцджеральдом. Кожного разу автор змінював порядок глав у творі та хронологію подій. Останній варіант був надрукований посмертно його другом і відомим критиком Малкольмом Каулі, який зберіг усі зміни, що залишив автор [4]. На форзаці книги є примітка: “Completeandunabridged”, яка доводить, що це є останній варіант роману [5].

**Коментар** — пояснення до тексту, тлумачення твору. Коментарі для аналізованого роману були написані В. М. Толмачевим – професором МДУ ім. Ломоносова. Вони є великими за обсягом та винесені в кінець твору. Тут містяться відомості про 542 культурологічні факти, які можуть бути незрозумілими для іноземного читача. Потребують розгорнутих коментарів реалії, пояснення англомовних слів та виразів, незрозумілих для російськомовного читача, географічні та біографічні дані, стилістично навантажені лексичні одиниці: іноземні слова та вирази, варваризми, професіоналізми та розмовна лексика.

Отже, сепаративні метатексти характеризуються не тільки особливими композиційними формами, а й виконують важливу комунікативну функцію, так як націлені, насамперед, на адекватне сприйняття основного тексту читачем, тобто вони пов'язані не з розгортанням основного тексту, а з його поясненням.

#### Список використаних джерел

1. Вежбицка А. Метатекст в тексте [Електронний ресурс] / Вежбицка А. – Режим доступу: [http://destruction.narod.ru/verbicka\\_metatext.htm](http://destruction.narod.ru/verbicka_metatext.htm). – 22
2. Мурзо Г.В. Метатекст в тексте А.Н. Бенуа [Електронний ресурс] / Мурзо Г.В. – Режим доступу: [vestnik.yspu.org/releases/novye\\_issledovaniy/22\\_9/](http://vestnik.yspu.org/releases/novye_issledovaniy/22_9/)
3. Фіцджералд. Ночь нежна: [роман] / Фіцджералд; перев. с англ. Ф. Скотт. – М.: Радуга, 1983. – 400 с.
4. Фіцджералд Ф. С. Ночь нежна [Електронний ресурс] / Фіцджералд Ф. С. – Режим доступу: [ru.wikipedia.org/wiki/Ночь\\_нежна](http://ru.wikipedia.org/wiki/Ночь_нежна)
5. Fitzgerald F. S. TenderistheNight.-London:PenguinBooksLtd.—1997.—392 p.

*Оксана Софієнко,  
магістрант ННІ педагогіки.  
Науковий керівник: викл. кафедри англ. мови  
і прикл. лінгвістики І.Ф. Литнєва.*

#### Навчання англійської мови на молодшому етапі за допомогою наочності

У сучасному світі, сповненому величезною кількістю інформації, насиченому новітніми технологіями, юний громадянин держави повинен

осягнути все те нове, що дає йому держава. Саме візуальні опори дають можливість запам'ятати необхідну кількість інформації швидко і легко, а надто тоді, коли це стосується не рідної, а іноземної мови. З цього випливає, що спершу необхідно вчити учнів звертати увагу на наочні компоненти ситуації (жести, міміку, рухи тощо) та використовувати їх як опори-орієнтири, вчитися розуміти ситуацію в цілому і домислювати зміст сказаного.

Мета статті – розкрити значення використання наочності під час уроків англійської мови на молодшому етапі.

Проблемою навчання англійської мови на молодшому етапі за допомогою наочності займалося багато вчених, зокрема І.Верещагіна, О.Коломінова, О.Негневицька, З.Никитенко, Г.Рогова, С.Роман, Г.Чекаль та ін. Однак у працях цих авторів розглядалися лише окремі аспекти проблеми. Тому цілісного вирішення проблема навчання англійської мови на молодшому етапі за допомогою наочності не знайшла, що переконує у її актуальності й настановує на пошуки нових підходів до її розв'язання.

Молодший шкільний вік – це етап психічного та анатомо-фізіологічного розвитку, який охоплює період 6-10 років. Провідною діяльністю даного вікового етапу є те, що шкільний вік пов'язаний із рішучими змінами в його діяльності, спілкуванні, стосунках з іншими людьми. Провідною діяльністю стає учіння, змінюється устрій життя, з'являються нові обов'язки, новими стають і стосунки дитини з тими, хто її оточує, змінюється і сприйняття навколишнього світу, де пізнання та вивчення будь-чого проходить ефективно завдяки унаочненню [2, 98-100].

Принцип наочності забезпечується у навчальному процесі з іноземної мови створенням відповідних умов для чуттєвого сприймання іншомовного оточення. Розрізняють слухову і зорову наочність. Забезпечення учнів у процесі навчання слуховою наочністю необхідно для формування мовленнєвих механізмів, оскільки мовлення — це передусім звукова матерія, яка фіксується письмовим кодом. Слухова наочність у процесі оволодіння іноземною мовою невід'ємно пов'язана із зоровою.

Зорова наочність може виступати як у формі тексту, так і у формі малюнків, фотографій, схем, карт тощо. Деякі засоби, наприклад, кінофільм, відеофільм, театральна вистава, об'єднують слухову і зорову наочність [3, 48-52, 298-300].

Такі методисти, як І.Верещагіна та Г.Рогова, визначають наочність у навчанні як спеціально організований показ мовного матеріалу та його застосування в мовленні з метою надання допомоги тому, хто вчиться, в розумінні цього матеріалу, в його засвоєнні та застосуванні. Отже, в одному випадку наочність забезпечує правильне осмислення прочитаного, в іншому – є опорою для розуміння навчального матеріалу, який сприймається зі слуху, в третьому – допомагає створити ефект „присутності” в конкретній ситуації спілкування.

Практикою початкової школи накопичено певний досвід застосування іграшок, малюнків, дій на етапі ознайомлення дітей з новими засобами спілкування та організації тренування в їх використанні у мовленні. Досвідчені вчителі намагаються забезпечити мовленнєву ініціативу дітей застосуванням графічних та ілюстративних опор, які „підказують” учням, про що і як говорити, що читати, слухати, писати [4].

Використання засобів наочності на різних етапах уроку англійської мови у початковій школі дозволяє зробити урок більш цікавим для учнів та більш ефективним у плані подачі матеріалу вчителем.

Використання малюнків, фотографій, ілюстрацій є унікальним способом запам'ятовування лексичних одиниць, де прямо реалізується безперекладний метод навчання англійській мові на молодшому етапі. Тут має місце використання таких вправ:

- look at the pictures and listen new words;
- look at the pictures and repeat new words after the teacher;
- look at the pictures and remember these words.

За допомогою даних засобів наочності можна здійснити і перевірку вивчених лексичних одиниць, наприклад, на етапі повторення вивченого на уроці, де актуально використати такі вправи:

- look at the pictures, listen and clap your hands if something is wrong;
- correlate words and pictures;
- put right pictures opposite new words;
- show the pictures and name them using the new words;
- read the words instead the pictures;

або на етапі перевірки домашнього завдання, де доречними будуть такі вправи:

- listen and correct the mistakes in the text according to the picture;
- listen and choose the right picture;
- listen to a fairy-tale and put the pictures into the logical order [5, 256-289].

Таким чином, реалізація принципу наочності у процесі навчання іноземної мови забезпечує успішне оволодіння іншомовною мовленнєвою діяльністю в говорінні, аудіюванні, читанні, письмі, оскільки слухова й зорова наочність виконує функцію зразка іншомовного мовлення і служить стимулом до мовленнєвої діяльності учнів [1, 28-31].

#### **Список використаних джерел**

1. Захарченко А. О. Особливості організації навчання англійської мови на ранньому етапі / Захарченко А. О. // Англійська мова у початковій школі. – 2008. – № 1 (38). – С. 28-31.
2. Вікова психологія / за ред. Г.С. Костюка – К., 1976. – 272 с.
3. Ніколаєва Н. О. Методика навчання іноземної мови у середніх навчальних закладах: підручник / Ніколаєва Н. О. – К.: Ленвіт, 1999. – 320 с.



4. Програма для загальн. навч. закл. Англійська мова. 2-11 класи (Лист МОН України № 1/11-3580 від 22.08.2001 р.) / за ред. П. Беха. – К., 2008. – 21 с.

5. Alfred E. Fried Teaching science to children: an integrated approach: Third Edition / Alfred E. – New York: The Guilford Press, 1995. – 324 p.

*Ольга Самолюк,  
магістрант ННІ педагогіки.  
Науковий керівник: викл. кафедри англ. мови  
і прикл. лінгвістики І.Ф. Литнєва.*

### **Проблема навчання аудіювання в молодших класах загальноосвітньої школи**

На сучасному рівні розвитку освіти в Україні учень молодшого шкільного віку повинен вміти відтворювати прослухане, адже без цього буде неможливим розвиток комунікативних навичок у подальшому вивченні мови. Досліджуючи аудіювання та проблематику його навчання, сучасні мовознавці демонструють значні здобутки. Це зумовлено використанням різних підходів, методів та прийомів його вивчення в іноземній мові.

Без аудіювання неможливо мовне спілкування, оскільки це двосторонній процес. Недооцінка аудіювання може вкрай негативно позначитися на мовній підготовці школярів. Вивчення даного виду мовної діяльності в методиці недостатньо глибоке, та й термін „аудіювання” використовується в методичній літературі порівняно недавно. Він протипоставлений терміну "слухання". Аудіювання, як зворотний зв'язок, у кожного хто говорить, під час говоріння, дозволяє здійснювати самоконтроль за мовою і знати, наскільки вірно реалізуються в звуковій формі мовні наміри. І звичайно ж, аудіювання може являти собою окремий вид комунікативної діяльності зі своїм мотивом, що відбиває потреби людини чи характер її діяльності. У такій ролі вона виступає, наприклад, при перегляді фільму, телепередачі, прослуховуванні радіопередачі і т.п.

Сучасні мовознавці розглядають аудіювання як один із засобів розвитку іншомовної комунікативної компетенції, який має свої труднощі й вправи. С.Ю. Ніколаєва у своїй праці описує різноманітні методи та прийоми, які використовуються у навчанні іноземної мови [6]. І.П. Лисовець досліджує проблему навчання аудіювання й усного мовлення [5]. Н.Н. Прусаков розкриває проблему труднощів при навчанні аудіюванню тексту, що звучить іноземною мовою. І.А. Круківська розглядає вплив пісень та їх використання під час навчання аудіювання [4]. Серед численних наукових праць особливо вирізняються ті, в яких зроблено спроби уточнити методику дослідження процесу навчання аудіювання або застосувати нову,

ще не апробовану. Питання успішності навчання аудіювання в сучасній методиці остаточно не розв'язане.

Метою статі є висвітлення питань, пов'язаних із аудіюванням і труднощами, які виникають у процесі навчання аудіювання.

Аудіювання відіграє велику роль у досягненні освітньої мети, забезпечуючи дітям можливість розуміти висловлення, які б елементарними вони не були на мові іншого народу, в даному випадку на англійській мові, одній із найпоширеніших мов світу. Аудіювання служить і потужним засобом навчання іноземної мови. Воно дає можливість опановувати звуковою стороною досліджуваної мови, її фонемний складом та інтонацією: ритмом, наголосом, мелодикою. Наприклад, на початковому етапі вчитель навчає дітей розрізняти звуки ізольовано і в сполученнях, чути різницю, чути довготу і стислість, кількісні та якісні характеристики звуків.

Проблема навчання аудіювання полягає в тому, що воно є ефективним засобом розвитку навичок не тільки аудіювання, але й говоріння, критичного розуміння та усвідомлення поданої інформації, розвиває вміння бачити причинно-наслідкові зв'язки, але якщо розглядати його з іншого боку, то воно є методом навчання іноземної мови, якому приділяється мало уваги на уроках.

Під час аудіювання в учнів мають сформуватися навички і вміння спілкування. Згідно з вимогами програми, навчання аудіювання передбачає формування вмінь сприймати усне мовлення під час спілкування та в звукозаписі. На уроці іноземної мови вчитель застосовує велику кількість аудитивних матеріалів. Здебільшого – це тексти різних типів і жанрів та пісні [4, 22]. Спостереження за навчальним процесом переконують у недостатній підготовці учнів до подолання труднощів аудіювання. Труднощі аудіювання бувають кількох видів:

#### **I. Труднощі аудіювання, зумовлені умовами сприймання**

Залежність аудіювання від **умов сприймання** визначається:

- а) темпом мовленнєвих повідомлень
- б) кількістю пред'явлень аудіотексту залежно від його обсягу.

#### **II. Мовні труднощі аудіювання визначаються такими об'єктивними параметрами:**

- рівнем розуміння наявної в аудіотексті інформації (повне розуміння, розуміння важливих ідей, цілеспрямований вибір інформації);
- видом аудіотексту (опис, розповідь, повідомлення; монолог, діалог);
- тематикою/ темою;
- обсягом аудіотексту (кількістю слів у ньому);
- способом контролю/ оцінювання.

*Опори та орієнтири для подолання труднощів аудіювання*

Насамперед це ритміка, паузація, мелодика та логічний наголос (ці фактори є складниками інтонації аудіотексту). Вони повинні не тільки відповідати змісту, але й виконувати експресивну мовленнєву функцію,

тобто виражати емоційне ставлення автора повідомлення до фактів і явищ, про які йдеться в аудіотексті. Отже, використовуються *позамовні засоби та опора на ситуацію мовлення*, а сама можливість зорового контакту слухача і того, хто говорить, є також опорою для розуміння.

Отже, у процесі навчання аудіювання учні зіштовхуються з труднощами різного характеру. Наявність цих труднощів є проблемою, вирішення якої призводить до формування навичок аудіювання та розвитку учнів, з іншого боку, вони не повинні перешкоджати навчальному процесу. Тому вчителю необхідно уживати певних заходів для їх подолання учнями, не знімаючи їх повністю, але навчаючи учнів переборювати труднощі власними зусиллями за допомогою спеціальних вправ.

*До системи вправ для навчання аудіювання входять дві підсистеми:*

- 1) вправи для формування мовленнєвих навичок аудіювання;
- 2) вправи для розвитку вмінь аудіювання.

До *першої підсистеми* включають 3 групи вправ: вправи для формування фонетичних навичок аудіювання (фонематичного та інтонаційного слуху); вправи для формування лексичних навичок аудіювання; вправи для формування граматичних навичок аудіювання.

До *другої підсистеми* входять 2 групи вправ: вправи, що готують учнів до аудіювання текстів; вправи в аудіюванні текстів [6, 132].

Успішність аудіювання залежить: 1) від самого слухача; 2) від мовних особливостей аудіотексту та його відповідності мовленнєвому досвіду і знанням учнів; 3) від умов сприймання аудіотексту [6, 123].

Слід зазначити, що метою навчання аудіювання є розвиток особистості учня. Учень має точно знати, з якою метою він слухає певне повідомлення, а також, що нового та корисного він зможе взяти з почутого. Аудіювання повинно органічно вливатися в структуру уроку, а з цього виду роботи мають впливати інші – з інтерпретації та трансформації отриманої інформації, що потребують від учнів додаткових зусиль та творчого підходу [3, 5]. Не слід недооцінювати роль аудіювання на уроці іноземної мови. Це важлива передумова формування інших видів мовленнєвої діяльності. Згідно з трьома етапами роботи з навчання аудіювання (до слухання, під час слухання, після слухання тексту), розрізняють дві групи вправ з навчання цього виду мовленнєвої діяльності. Кожна з цих груп розподіляється на певні підгрупи, до складу яких входять різноманітні за змістом та метою вправи, що роблять процес навчання аудіювання більш різноманітним та ефективним. Тому лише за дотримання всіх перерахованих умов можна досягти успіху в формуванні вмінь і навичок аудіювання, а в кінцевому результаті – багатогранного розвитку особистості учня.

Таким чином, оволодіння аудіювання як видом мовленнєвої діяльності, повинно забезпечувати успішний процес комунікації, розвивати уміння учнів говорити і розуміти іноземну мову.

### Список використаних джерел

1. Калініна Л. В. Your English – Speaking Word: Sound Land: метод. посіб. для вчит. іноз. мови початк. школи / Калініна Л. В., Самойлюкевич І. В., Березенська Л. . – К.: Контекст, 2004. – 164 с.
2. Ніколаєва С.Ю. Методика навчання іноземних мов у середніх навчальних закладах: підручник / Ніколаєва С.Ю. – К.: Ленвіт, 1999. –320 с.
3. Панова Л. С. Обучение иностранному языку в школе: пособ. для учит. / Панова Л. С. – К.: Рад. шк., 1989. – 144 с.
4. Penny Ur Teaching Listening Comprehension. – Cambridge University Press, 1984. – 173 с.

*Олена Євпак,  
Людмила Дембіцька,  
магістранти фізико – математичного факультету.  
Науковий керівник: канд. пед. наук С.О. Карлюк.*

### **Про роль сучасних автоматизованих систем управління навчальним процесом у сучасному ВНЗ**

Високі темпи науково-технічного прогресу і широке впровадження новітніх інформаційних технологій у сферу наукових досліджень обумовлюють необхідність підвищення якості підготовки фахівців, здатних ефективно користуватись сучасними інформаційними технологіями. Прогресивні зміни, які відбуваються в галузі освіти України відповідно до Болонського процесу, потребують вирішення важливих завдань забезпечення ефективної роботи вищих закладів освіти і розвитку нових освітніх програм. Для цього необхідно модернізувати системи управління навчальним процесом у вищих закладах освіти та структурувати інформаційне середовище.

Процес управління у вищих закладах освіти характеризується складністю та невизначеністю, динамічним характером процесів, суперечливістю та важкоформалізованим характером функціонування елементів системи управління. Аналіз і проектування систем управління навчальним процесом вимагає застосування математичних моделей та методів оптимізації. Існуючі методи у більшості випадків досить потужні та ефективні, але моделі, побудовані на їх основі, є надто складними, до того ж існує проблема у недостатній дослідженості можливостей структурної оптимізації систем управління.

Моніторинг найпоширеніших автоматизованих систем управління навчальним процесом (АСУ НП) вказує на те, що вони функціонують із використанням елементів традиційних інформаційних технологій, які застосовуються при оптимізації організаційної структури і методів навчання. Створення засобів автоматизованого управління навчальним процесом спричинене тим, що в ринкових умовах навчальні заклади повинні

мати змогу швидко адаптуватись до кон'юнктурних змін на ринку праці, враховувати нові наукові та науково-методичні досягнення, орієнтуватись на сучасні технології виробництва. Розроблення інформаційних технологій для систем аналізу та управління навчальним процесом є актуальною задачею, оскільки широка мережа навчальних закладів різних рівнів акредитації та форм власності зумовлює необхідність незалежного контролю за дотриманням державних стандартів в галузі освіти [5, 7–9].

Аналіз досліджених наукових джерел вказує на те, що даною проблемою займалось широке коло науковців, зокрема у сфері розроблення та дослідження підходів, методів, моделей і засобів автоматизованого управління навчальним процесом (А. І. Берг, В. М. Глушков, В. І. Скуріхін, А. А. Стогній). Фундаментальні дослідження з автоматизованого навчання, структури процесів мислення, теорії розв'язання дидактичних задач було проведено протягом 1963–1969 р. р. (Р. Бенерджі, Д. Гартлі, М. Мінський, Д. Нільсон, Г. Паск). Сучасні дослідження щодо розробки системи автоматизованого процесу навчання виконали: А. І. Башмаков, В. О. Деповський, Т. І. Коджа, Л. П. Оксамитна та інші [1, 142–149].

В останні роки як у провідних країнах світу, так і на пострадянському освітньому просторі виразно проглядається тенденція різкого підвищення інтересу ВНЗ до проблеми створення і використання АСУ. Вибуховий потенціал вдосконалення управлінської діяльності у вузах України зосереджений на технологіях процесного управління, управління потоками робіт (WorkFlow), управління знаннями (Knowledge Management), управління відносинами з клієнтами (Client Relationship Management).

Із врахуванням важливості та необхідності створення такої системи управління навчальним процесом, яка дозволяла б з'єднувати на платформі сучасних інформаційних технологій управління кадровими та інформаційними ресурсами факультету, а також забезпечувала б автоматизацію основних технологічних процесів, спільними зусиллями викладачів кафедри прикладної математики та інформатики Житомирського державного університету імені Івана Франка та студентів фізико-математичного факультету ведуться роботи зі створення інтегрованої інформаційно-управляючої системи "Факультет".

Даний проект охоплює дослідження проблематики, проектування, прототипування, реалізацію й експериментальне впровадження одержаних рішень у напрямку комплексної автоматизації технологічних процесів управління кадровими ресурсами, планування й управління навчальним процесом, надання інформаційно-освітніх послуг, управління потоками робіт, документів і знань, обліку та координації наукових досліджень, процесами групового співробітництва і комунікаціями.

В основу розробки інформаційно-управляючої системи покладено наступні принципи та вимоги: забезпечення логічної цілісності даних у

корпоративному середовищі; підтримка унікальності представлення і несуперечності інформації в БД; підтримка властивостей темпоральності системи (історичності даних); реєстрація часу й агента операцій; забезпечення засобів формування і настроювання довільних звітів з проблемної області; підтримка парадигми "тонкого" клієнта з використанням механізмів віддаленого доступу до БД через WEB-сторінку засобами INTERNET; забезпечення захисту даних: уніфікований інтерфейс користувача.

Одна з ключових ідей побудови єдиної інтегрованої інформаційно-управляючої системи "Факультет", що була цілком природно узятя на озброєння колективом розробників, – комплексність рішень і усунення необхідності "ручної" підтримки штучних стиків між підрозділами або підсистемами при локальній автоматизації їх діяльності – джерела найбільших проблем в інформаційному забезпеченні процесів прийняття і виконання рішень.

До складу інформаційно-управляючої системи "Факультет" були включені наступні підсистеми: система управління електронним реєстром професорсько-викладацького складу фізико-математичного факультету; система управління електронним реєстром студентів фізико-математичного факультету; система управління електронним реєстром студентів фізико-математичного факультету, які проживають у гуртожитку.

Отже, запропонована нами АСУ орієнтована на студентів та співробітників факультету, включає сукупність навчальних матеріалів, засобів їх розробки, зберігання, передачі й доступу до них, визначена для цілей навчання і заснована на використанні сучасних інформаційних технологій, а отже, допоможе якісніше організувати навчальний процес, зробити його ефективнішим і підвищити його економічний ефект.

#### Список використаних джерел

6. Антоник М.С. Організація функціонування системи управління процесом навчання / М. С. Антоник // Збірник наук. праць ІПМЕ НАН України. – Київ, 2004. – Вип.24.– С. 142 – 149.
7. Беспалько В. П. Образование и обучение с учетом компьютеров (педагогика третьего тысячелетия) / В. П. Беспалько. – М., 2002. – 352 с.
8. Гершунский Б. С. Компьютеризация в сфере образования / Б. С. Гершунский. – М., 1998. – 187 с.
9. Коваль Т. І. Підготовка викладачів вищої школи: інформаційні технології у педагогічній діяльності: навч.-метод. пос. / Т. І. Коваль, С. О. Сисоєва, Л. П. Сущенко. – К: Вид. центр КНЛУ, 2009. – 380 с.
10. Серебряков Р. А. Особливості впровадження автоматизованої системи управління вищим навчальним закладом / Р. А. Серебряков, В. П. Ляковський // Вісник НТУ: в 2-х частинах. – К.: НТУ, 2009. – Ч.1. Випуск 17. – С. 7 – 9.

**Вплив синтетичних миючих засобів на фільтраційну активність  
живородки болотної (Mollusca: Gastropoda: Pectinibranchia: Viviparidae)**

Природні водойми є біологічно збалансованою екологічною системою, яка налаштована на самоочищення і самовідновлення. У природних водних екосистемах постійно відбуваються процеси, важливі для самоочищення, завдяки яким система підтримує якість води і відновлює її під час невеликих відхилень від нормального стану [3].

Разом з тим, в останні десятиліття зросло забруднення природних водойм органічними речовинами – поллютантами. Сьогодні важливо вивчати чутливість самоочищувальної системи до антропогенного впливу, зокрема забруднення води різними синтетично миючими засобами (СМЗ) [3]. Потрапляючи у природні водойми, вони утруднюють процеси біологічного окиснення органічних забруднень, у результаті чого для їх хімічної деструкції у значній кількості використовується розчинений у воді кисень. Вплив СМЗ на молюсків багатофакторний, оскільки відомо [2], що специфіка та згубна дія на тварин різних токсичних речовин визначається не тільки їх кількістю та якісними властивостями, але й гідрологічними та гідрохімічними характеристиками заселених молюсками водойм [5].

Слід зазначити, що молюски роду *Viviparus* (Montfort, 1810) завдяки фільтраційній роботі мають важливе значення для очищення водойм. Як потужний компонент біофільтру, ці тварини сприяють очищенню води від мінеральних і органічних суспензій: завдяки поєднанню фільтрації із седиментацією, завислий у воді матеріал осідає на поверхні зябер молюсків, вкритої миготливим епітелієм, концентрується у слизові грудочки і далі або споживається молюском, або виводиться назовні й осаджується на дно. Тому дослідження даної теми є досить актуальним у наш час, тому що молюски відіграють важливу роль у процесах біологічного самоочищення природних вод [1, 4].

Значний внесок у вивчення впливу СМЗ та поверхнево-активних речовин на бактерії й ціанобактерії, діатомові й зелені водорості, джгутикові, вищі рослини і безхребетні (аннеліди, легеневі й двостулкові молюски та ін.) зробили такі вчені, як Н. А. Айздайчер, А. Ф. Алімов, Г. В. Березкіна, Т. В. Паршикова, М. І. Черногоренко, В. Н. Максимов, Ф. П. Ткаченко, Є. Б. Куцин. Дуже важливими є роботи С. А. Остроумова, в яких він досліджував вплив СМЗ на фільтраційну роботу морських та прісноводних двостулкових молюсків.

Разом з бентосними організмами, які мешкають на дні водоймищ і фільтрують воду в придонних шарах водних екосистем, ученими вивчались і

планктонні, які фільтрують усю товщу водного стовпа. Зокрема російські дослідники С. А. Остроумов та Н. В. Карташова і німецький учений Н. Вальцем при дослідженні декількох видів коловерток встановили, що ПАР пригнічують функціонування і цих організмів.

Вплив трематодної інвазії на фільтраційну активність молюсків за дії на них токсикантів вивчали В. І.Здун, Е.Н.Король, Р. П.Стенько, А. Я.Маляревська, О.В.Тагліна.

Мета статті – дослідити фільтраційну роботу *Viviparus contectus* (Millet, 1813) за дії синтетичних миючих засобів.

За результатами проведених досліджень виявилось, що у затруєному середовищі фільтраційна активність *V. contectus* зменшується. Візуально було відмічено уповільнення і зменшення утворення пелет (фекалій і псевдофекалій) у посудинах з розчинами СМЗ порівняно з контролем без СМЗ. З'ясовано, що існує зв'язок між фільтраційною роботою молюсків та їх віком (розмірами): у процесі індивідуального розвитку живородок швидкість фільтрації води збільшується із збільшенням їх розмірів. Дослідження швидкості фільтрації різновікових груп молюсків, які перебували в отруєному середовищі, показали, що фільтраційна активність зменшується у живородок усіх вікових категорій порівняно з контролем.

За дії СМЗ „Персіл автомат” і „Gala” на молюсків відмічено підвищення фільтраційної роботи самок живородок порівняно з самцями. За дії СМЗ „Лотос” спостерігається протилежний результат: самці дещо інтенсивніше фільтрують воду в затруєному середовищі. Проте статистично достовірних відмінностей у фільтраційній активності живородок різної статі не відмічено.

Фільтраційна активність у вільних від інвазії та заражених молюсків відрізняється, до того ж у останніх цей показник залежить від інтенсивності їх інвазії. Так при слабкому ступені ураження *V. contectus* трематодами, досліджуваний показник дещо підвищується. Порушення фільтраційної активності, викликане дією токсиканта, у інвазованих трематодами *V. contectus* переважно більше, ніж у вільних від інвазії тварин, а трематодна інвазія для молюсків, які перебувають у затруєному середовищі, є обтяжуючим чинником. У заражених особин середнього та високого ступеня під дією СМЗ спостерігається інгібування фільтраційної роботи.

Результати досліджень демонструють важливу роль СМЗ як потенційних забруднювачів водного середовища, які створюють небезпеку порушення фільтраційної активності молюсків, що може мати негативні наслідки для самоочисного потенціалу екосистем.

#### Список використаних джерел

1. Алимов А. Ф. Элементы теории функционирования водных экосистем / А. Ф. Алимов. – Санкт-Петербург: Наука, 2000. – 147 с.



2. Биргер Т. И. Метаболизм водных беспозвоночных в токсической среде / Биргер Т. И. – К.: Наукова думка, 1979. – 190 с.
3. Остроумов С. А. Биологические эффекты при воздействии поверхностно-активных веществ на организмы / С. А. Остроумов. – М.: МАКС-Пресс, 2001. – 334 с.
4. Уваєва О. І. Вплив синтетичних миючих засобів на фільтраційну роботу прісноводних молосків / Уваєва О. І., Сарган А. П. // Наукові записки Терноп. націон. пед. ун-ту ім. В. Гнатюка. Сер.: Біологія. Спец. вип.: Гідроєкологія. – 2011. – № 2 (43). – С. 496–498.
5. Черногоренко М. И. Личинки трематод в моллюсках Днепра и его водохранилищ / Черногоренко М. И. – К.: Наук. думка, 1983. – 210 с.

*Олена Буднік,  
магістрант природничого факультету.  
Науковий керівник: канд. біол. наук,  
доцент кафедри зоології Р.П.Власенко.*

#### **Видовий склад птахів-синантропів гідропарку м. Житомира в літній та зимовий періоди за результатами обліків 2009-2010 рр.**

Вивчення птахів є актуальним для урбанізованих територій, адже серед міських ландшафтів, які створює для себе людина, птахи стають невід'ємним компонентом її існування.

Матеріалом для написання роботи послужили власні спостереження та інформація, зібрана під час літньої польової практики з зоології хребетних.

Для проходження екскурсійних маршрутів було обрано міський гідропарк, який знаходиться на околицях м. Житомира.

Термін „синантропія” походить від двох грецьких слів: „*syn*” – разом і „*anthropos*” – людина [2]. Можна зробити висновок, що синантропні тварини – це ті види, які регулярно мешкають на території населених пунктів або в спорудженнях людини (різних спорудах, житлових будівлях, магазинах, місцях зберігання харчових продуктів і т. п.), утворюючи там постійні або періодично виникаючі незалежні або напівзалежні популяції [3].

Птахи є невід'ємною складовою міських біогеоценозів. Насіннієдні птахи виконують роль регулятора кількості рудеральної рослинності. Важлива також участь птахів у поширенні насіння деяких рослин [2]. Птахи є найважливішим джерелом надходження органічних речовин у системі у вигляді екскреторного опадів. Населення птахів здатне виконувати індикаційну роль при дослідженні змін середовища внаслідок перетворення його людиною [1]. Нарешті, кожному жителю великого міста будь-які живі істоти нагадують про природу і необхідність її зберігати. Тим більше – такі прекрасні істоти, як птахи [4].

На території гідропарку за літній період було обліковано 29 видів птахів, які належать до 7 рядів; у зимовий період було обліковано 25 видів птахів-синантропів, які належать до чотирьох рядів.

У літній період на території гідропарку м. Житомира домінують птахи ряду Горобцеподібні *Passeriformes*-19 видів, 2 види належать до ряду Голубоподібні *Columbiformes*, 2 види ряду Дятлоподібні *Piciformes*, 1 вид ряду Гусеподібні *Anseriformes*, 2 види ряду Совоподібні *Strigiformes*, 1 вид належить до ряду Лелекоподібні *Ciconiiformes* (рис.1).

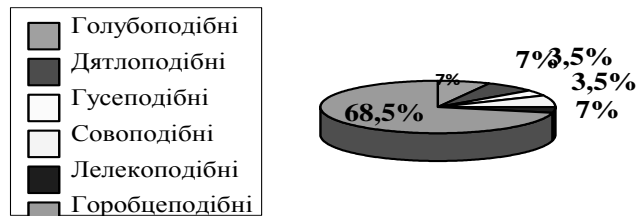


Рис. 1. Видовий склад птахів-синантропів гідропарку м. Житомира в літній період

У зимовий період на території гідропарку м. Житомира домінують птахи ряду Горобцеподібні *Passeriformes*-14 видів, 1 вид належить до ряду Голубоподібні *Columbiformes*, 2 види ряду Дятлоподібні *Piciformes*, 2 види ряду Совоподібні *Strigiformes* (рис. 2).

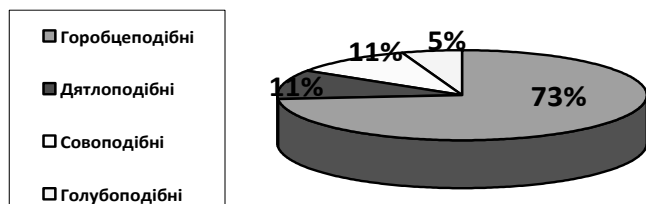


Рис.2. Видовий склад птахів-синантропів гідропарку м. Житомира в зимовий період

Отже, в літній період на території гідропарку м. Житомира було обліковано таких птахів-синантропів: голуб сизий *Columba livia*, горлиця кільчаста *Streptopelia decaocto*, ворона сіра *Corvus cornix*, галка *Corvus monedula*, грак *Corvus frugilegus*, сорока *Pica pica*, сойка *Garrulus glandarius*, шпак звичайний *Sturnus vulgaris*, мухоловка сіра *Muscicapa striata*, горобець

хатній *Passer domesticus*, ластівка сільська *Hirundo rustica*, ластівка міська *Delichon urbicum*, мухоловка-пеструшка *Muscicapa hypoleuca*, повзик звичайний *Sitta europea*, сорокопуд чорнолобий *Lanius minor*, плиска біла *Motacilla alba*, синиця велика *Parus major*, синиця чубата *Parus cristatus*, соловей звичайний *Luscinia luscinia*, щиглик *Carduelis carduelis*, крук *Corvus corax*, крижень *Anas platyrhynchos*, дятел великий строкатий *Dendrocopos major*, дятел малий строкатий *Dendrocopos minor*, лелека білий *Ciconia ciconia*, сова сіра *Strix aluco*, сич хатній *Athene noctua*, чапля сіра *Ardea cinerea*.

У зимній період на даній території було обліковано такі види: голуб сизий *Columba livia*, ворона сіра *Corvus cornix*, галка *Corvus monedula*, грак *Corvus frugilegus*, сорока *Pica pica*, сойка *Garrulus glandarius*, шпак звичайний *Sturnus vulgaris*, снігур *Pyrrhula pyrrhula*, горобець хатній *Passer domesticus*, повзик звичайний *Sitta europea*, сорокопуд чорнолобий *Lanius minor*, синиця велика *Parus major*, синиця чубата *Parus cristatus*, щиглик *Carduelis carduelis*, крук *Corvus corax*, дятел великий строкатий *Dendrocopos major*, дятел малий строкатий *Dendrocopos minor*, сова сіра *Strix aluco*, сич хатній *Athene noctua*.

У цілому встановлено, що переважна більшість птахів-синантропів м. Житомира – це перелітні птахи, що пов'язано із сезонними змінами погодних умов, які спонукають птахів до міграцій на території більш сприятливого клімату; на території гідропарку в літній та зимовий періоди домінують птахи ряду Горобцеподібні *Passeriformes*, субдомінуючими в період літа є птахи ряду Гусеподібні *Anseriformes* та Лелекоподібні *Ciconiiformes*; взимку – ряд Голубоподібні *Columbiformes* та Лелекоподібні *Ciconiiformes*.

#### Список використаних джерел

1. Воїтвенський М.А. Птахи / М.А. Воїтвенський. – К., 1984. – 304 с.
2. Воїтвенський М.А. Наші птахи / М.А. Воїтвенський. – К., 1969. – 265 с.
3. Голованова Э.Н. Птицы над полями / Э.Н. Голованова. – Л., 1987. – 203 с.
4. Птицы мегаполисов. Есть ли будущее у птиц в мегаполисе? [Електронний ресурс] / Польза от птиц в мегаполисе. – Режим доступу: <http://www.kar-kar.com/estyl-buduyshie/25-polza-ot-ptic-v-megapolise.html>

Олена Кириленко,  
магістрант природничого факультету.  
Науковий керівник: професор, докт. біол. наук,  
член-кореспондент НАН України С.В. Межжерін.

#### Молюски комплексу *Arion subfuscus* s. l. у фауні Житомирщини: поширення та морфологічні особливості

Рід слизнів *Arion* Ferussac, 1891 включає за різними оцінками від 30 до 50 видів, багато з яких представлені комплексами криптичних таксонів.

Ідентифікація та виділення окремих видів із таких комплексів дотепер викликає дискусії. Окрім цього, деякі види вважаються серйозними шкідниками сільськогосподарських рослин [1, 2, 3], і помилкова таксономія може перешкоджати ідентифікації шкідників та регуляції їх чисельності. Види роду *Arion* звичайно розрізняються за пігментацією тіла та структурою статевієї системи.

Одним із найменш досліджених комплексів роду є *A. subfuscus* (Draparnaud, 1805). На основі аналізу алозимних даних було виділено дві форми *A. subfuscus* – одна із них характеризувалась розмноженням шляхом самозапліднення, а для іншої був притаманний нормальний статевий процес [4]. Пізніше ці факти отримали підтвердження і на основі аналізу ДНК. У результаті за першими було закріплено назву *A. fuscus*, а за другими - *A. subfuscus* [5].

Метою цієї роботи було порівняльно-морфологічне дослідження *A. subfuscus* s. l. Житомирської області.

**Матеріал та методи дослідження.** Матеріалом для роботи слугували збори *A. subfuscus* s. l., здійснені протягом 2010-2011 років. Для анатомічних досліджень використано 16 екземплярів слизняків із 6 пунктів: с. Станишівка, Жит. р-н.; с. Бондарівка, Коростенський р-н.; смт. Довбиш, с. Рудня Озерянська, Олевськ. р-н; м. Житомир; с. Довжик (Житомир).

При виконанні роботи користувались загальноприйнятими методиками збору, фіксації матеріалу та розтину і визначення видової приналежності молюсків. Визначали такі морфологічні параметри: забарвлення покривів тіла (на живому матеріалі), довжина тіла (LB), ширина тіла (WB), ширина центральної (WCB) і бічної смуги (WS) підошви, довжина (LR) і ширина резервуара (WR) сперматеки, довжина (LD) і ширина (WD) протоки резервуара, довжина (LO) і ширина яйцевода (BO) (на фіксованому матеріалі).

**Результати дослідження.** Проведений нами аналіз морфології гонади доводить, що комплекс *A. subfuscus* s. l. на досліджуваній території представлений видом *A. fuscus*, для якого характерна невелика темнозабарвлена гонада. Результати морфометричного аналізу слизнів із окремих локалітетів та сукупної вибірки представлено у табл. 1.

Таблиця 1

Мінливість морфометричних параметрів *A. fuscus*

Параметри		Пункт збору (N)						
		Бондарівка (2)	Довбиш (5)	Довжик (2)	Житомир (2)	Рудня Озерянська (3)	Станишівка (1)	Сукупна вибірка
LR	M	0,20	0,22	0,25	0,33	0,20	0,20	0,23
	m		0,03	0,05	0,03	0,00		0,01

WR	M	0,15	0,15	0,20	0,08	0,17	0,10	0,15
----	---	------	------	------	------	------	------	------

Продовж. табл. 1

	m		0,02		0,03	0,03		0,01
LO	M	0,18	0,14	0,60	0,15	0,22	0,15	0,22
	m	0,08	0,02	0,51		0,02		0,06
WO	M	0,10	0,10	0,23	0,05	0,08	0,10	0,11
	m	0,05	0,00	0,18		0,02		0,02
LD	M	0,08	0,38	0,11	0,13	0,37	0,40	0,27
	m	0,03	0,06	0,02	0,08	0,03		0,04
WD	M	0,07	0,09	0,06	0,07	0,10	0,10	0,08
	m	0,02	0,03	0,01	0,04	0,03		0,01
WCB	M	0,20	0,19	0,25	0,20	0,20	0,20	0,20
	m		0,04	0,05		0,06		0,02
WSB	M	0,26	0,25	0,10	0,15	0,12	0,20	0,19
	m	0,04	0,04			0,02		0,02
LB	M	2,70	3,58	4,91	2,00	2,53	3,10	3,19
	m		0,21	0,21		0,12		0,24
WD	M	0,65	0,71	0,70	0,40	0,50	0,70	0,62
	m		0,05					0,03
LR/WR	M	1,33	1,67	1,25	5,00	1,35	2,00	1,97
	m		0,39	0,25	2,00	0,33		0,40
LO/BO	M	1,83	1,48	2,28	3,00	2,83	1,50	2,11
	m	0,17	0,21	0,48		0,60		0,21
LD/WD	M	1,06	5,82	1,95	1,83	4,56	4,00	3,76
	m	0,06	1,91	0,45	0,17	1,72		0,83
WCB/W SB	M	0,79	0,88	2,50	1,33	1,78	1,00	1,33
	m	0,12	0,24	0,50		0,62		0,21
LB/WB	M	4,15	5,12	7,01	5,00	5,07	4,43	5,17
	m		0,41	0,29		0,23		0,25
	M	3,11	3,82	4,50	6,75	2,51	2,00	3,82
	m	0,89	1,20	0,50	3,25	0,87		0,63

1

Примітки: M – середнє значення, m – похибка, LR – довжина резервуара сперматеки, WR – ширина резервуара, LO – довжина яйцевода, BO – ширина яйцевода, LD – довжина протоки резервуара, WD – ширина протоки резервуара, WCB – ширина центральної смуги підови, WS – ширина бічної смуги підови, LB – довжина тіла, WB – ширина тіла.

Як видно із табл. 1, більшість лінійних параметрів цього виду варіюють у досить широких межах, тоді як індекси, розраховані на їх основі, відзначаються більшою консервативністю. Тому в подальшому ці параметри можуть бути використані для розробки видового діагнозу.

**Висновки.** У результаті дослідження встановлено, що на території Житомирської області комплекс *A. subfuscus* s. l. представлений видом *A. fuscus*, для якого характерна невелика темнозабарвлена гонада. Здійснено аналіз морфометричних показників цього виду, що дозволить їх використати для диференціації видів роду.

#### Список використаних джерел

1. Glen D.M. Agriolimacidae, Arionidae and Milacidae as pests in West European cereals / D.M. Glen, Moens R. // «*Molluscs as Crop Pests*» / G.M. Barker, Ed CABI Publishing, Wallingford, UK, 2002. – P. 271 – 300.
2. Hammond, R. B. Agriolimacid and arionid as pests slugs in conservation tillage soybean and corn cropping in North America / R. B. Hammond, R. A. Byers // *Molluscs as Crop Pests* / G. M. Barker, ed. – CABI Publishing, 2002. – pp. 301-314
3. Hommay G. Agriolimacidae, Arionidae and Milacidae as pests in western European sunflower and maize. In Barker G.M., ed., *Molluscs as Crop Pests* / G. Hommay // CAB International, UK, 2002. – P. 245-254.
4. McCracken G. Selffertilization and monogenic strains in natural populations of terrestrial slugs / G. McCracken, Selander R. // *Proceedings of the National Academy of Sciences, USA*. – 1980. – №77(1). – P. 684-688.
5. Molecular and morphological data reveal cryptic taxonomic diversity in the terrestrial slug complex *Arion subfuscus/fuscus* (Mollusca, Pulmonata, Arionidae) in continental north-west Europe / [Pinceel J., Jordaens K., Van Houtte N. et al.] // *Biological Journal of the Linnean Society*. – 2004. – №83. – P. 23-38.

Інна Чечет,  
магістрант природничого факультету.  
Науковий керівник: канд. біол. наук,  
ст. викладач І. П. Онищук.

#### Дощові черви (*Oligochaeta*, *Lumbricidae*) Полісся: видовий склад і біотопічний розподіл

Дослідження лямбрікофауни має важливе значення. Дощовики беруть активну участь у кругообігу органічних елементів. Вони живуть за рахунок органічних джерел азоту лісових ґрунтів і, відповідно, являються вирішальним фактором у розкладі листового опаду в лісі. Вони відіграють важливу роль у розкладі торфоутворюючих речовин [3]. Дощові черви не витримують дуже лужних і кислих ґрунтів, а також заболочених і сухих. Оскільки більшу частину Житомирської області займають мішані та широколисті ліси, ґрунти під якими є малородючими, та беручи до уваги

велику ґрунтоутворюючу роль дощових черв'їв, вивчення фауни та екології, люмбрицид є досить актуальним саме для Житомирщини [1, 2].

Родина Lumbricidae є однією з найбільш молодих серед малощетинкових черв'їв, і тому її представники виявляють здатність до адаптації. Ще в 1910 р. найбільший фахівець із систематики олігохет Михаельсон [6] писав, що систематичне розчленовування родини Lumbricidae є складним завданням.

Довгий час світовим визнанням користувалася система Д. Розі [Rosa, 1893] у перегляді В. Михаельсена [5]. З деякими змінами, внесеними П. Г. Светловим [1924], В. Попом, П. Омодео, М. Буше та Г. Гейтсом, нею користувалися до початку 50-х років. З 50-х років активно вивчала фауну дощовиків на території колишнього Радянського Союзу Т. С. Перель.

Мета статті – дати комплексну характеристику люмбрикофауни досліджуваної території, а саме: визначити видовий склад дощових черв'їв, їх належність до певних біоценозів та виявити, які саме життєві форми притаманні різним типам фітоценозів.

На території України родина Lumbricidae представлена близько 50 видами, а всього родина включає близько 300 видів, більшість із яких є космополітами. За попередніми даними, на досліджуваній території нами виявлено 8 видів люмбрицид, які належать до 5 родів родини Lumbricidae та різних морфо-екологічних типів. Це: *Dendrobaena octaedra*, *Dendrodrilus rubidus*, *Lumbricus rubellus*, *Lumbricus castaneus*, *Lumbricus terrestris*, *Eiseniella tetraedra*, *Aporrectodea caliginosa*, *Aporrectodea rosea*.

Також на дослідженій території Полісся було виділено п'ять основних типів рослинних угруповань – листяні широколисті листопадні ліси, осокові болота, гігрофітні луки, сагітальні й рудеральні поля, паркові фітоценози.

На основі цього здійснено класифікацію екологічних комплексів дощових черв'їв. Усі угруповання розділено на чотири комплекси.

Перший комплекс складається з *D. octaedra*, *D. rubidus*, *L. castaneus*, *A. caliginosa* і приурочений до лісових фітоценозів. Зафіксовано, що зустрічальність *D. rubidus* в досліджених фітоценозах найвища.

Другий комплекс люмбрицид приурочений до гігрофітних луків і осокових боліт і складається з *E. tetraedra*, *A. caliginosa*, *A. rosea*. Вид *E. tetraedra* в даних фітоценозах характеризується найвищою чисельністю.

Такі види, як *A. caliginosa*, *A. rosea*, *L. terrestris*, *L. rubellus*, *L. castaneus*, складають третій комплекс, приурочений до фітоценозів сагітального і рудерального характеру. Зустрічальність *L. terrestris* становить 35% відносно інших видів досліджених фітоценозів.

Четвертий екологічний комплекс складається з *A. caliginosa*, *A. rosea*, *L. terrestris*, *L. rubellus*, *D. octaedra*, приурочений до паркових фітоценозів. Зустрічальність *A. rosea* становить 30% відносно інших видів досліджених

фітоценозів. Останній екологічний комплекс люмбрицид характеризується найбільшим видовим різноманіттям.

У результаті порівняльного аналізу комплексів люмбрицид встановлено, що для фітоценозів, схожих за основними характеристиками (тип ґрунту, вологість ґрунту, фонові рослини), характерне певне співвідношення життєвих форм дощових черв'яків: у лісових фітоценозах переважають підстилкові та ґрунтово-підстилкові дощовики I морфо-екологічного типу; у заплавних і болотистих фітоценозах амфібіотичні підстилкові форми I морфо-екологічного типу та верхньоярусні форми II морфо-екологічного типу; для сагітальних та рудеральних фітоценозів характерні нірники I морфо-екологічного типу, а також верхньо- та середньоярусні форми II морфо-екологічного типу; паркові фітосистеми характеризуються наявністю всіх життєвих форм дощових черв'яків.

Таким чином, уперше досліджено люмбрикофауну Житомирського Полісся. Визначено видовий склад дощових черв'яків, їх приналежність до певних фітоценозів та виявлено, які саме життєві форми притаманні різним типам фітоценозів.

#### Список використаних джерел

1. Перель Т. С. Критический анализ системы Lumbricidae (с определительной таблицей родов фауны СССР) / Перель Т. С. // Зоол. журн. – 1976. – № 55, вып. 6. – С. 823 – 836.
2. Перель Т. С. Виды рода Dendrobaena в фауне СССР / Перель Т. С. — Зоол. журнал. – 1972. – № 51, вып. 12. – С. 1788. – 1797.
3. Попов В. В. Дощові черви (Oligochaeta, Lumbricidae) Лівобережної України: фауна, таксономія, екологія : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. біол. наук : спец. 03.00.08 „Зоологія” / В. В. Попов. – Київ, 2008. – 24 с.
4. Проконова Т. Особенности распространения дождевых червей (Oligochaeta, Lumbricidae) по типам почв Центрального Предкавказья / Проконова Т. // Сборник научных трудов СевКавГТУ. Серия „Естественнонаучная”. – 2005. – №1.
5. Gates G. E. Contributions to a revision of the earthworm family Lumbricidae / G. E. Gates // Megadrilogica. – 1975. – Vol. 2, № 1. – P. 1–8.
6. Michaelsen W. Die Lumbriciden-Fauna Eurasiens / Michaelsen W. // Ежегодник Зоол. музея Импер. академии наук. – СПб., 1900. – № 5. – С. 213 – 225.

*Наталія Федоренко,  
магістрант природничого факультету.  
Науковий керівник: канд. біол. наук О.І. Уваєва.*

#### **Фільтраційні можливості передньозябрових молюсків родини Viviparidae**

У Концепції екологічної освіти в Україні зазначається, що прийшов час виховувати підрастаюче покоління не в згубній традиції якомога більше



брати від природи, а в іншому, притаманному українському народові, гармонійному співіснуванні з природою, раціональному використанні та відтворенні її багатства. Свідоме і бережливе ставлення кожної людини до природи можливе тільки при наявності в неї екологічної культури, широких екологічних знань про закономірності розвитку природи [4].

Забруднення водного середовища є екологічним наслідком господарської діяльності людини, а саме промисловими, сільськогосподарськими та побутовими відходами. За останні десятиріччя постійно відбувається забруднення водойм різними за своєю природою та концентрацією поллютантами. Небезпечними для гідробіонтів є комунально-побутові стоки та відходи харчової промисловості. Науковці вже давно зацікавились фільтраційним типом живлення молюсків. Так К. Воскресенський виявив вплив мідій на прозорість води. Слід згадати роботи російського вченого А. Алімова (Зоологічний інститут РАН), де він зосереджує увагу на прісноводних двостулкових молюсках і їх ролі в самоочищенні водойм [1]. Молюски родини Viviparidae широко розповсюджені по всій території України. Як потужний компонент біофільтрату, ці тварини сприяють очищенню води від різного роду суспензій завдяки поєднанню фільтрації зі седиментацією завислих у воді частинок, які концентруються у слизові грудочки, що далі виводяться назовні й осаджуються на дно. Ось таким чином дані тварини беруть участь у процесах біологічного самоочищення природних вод [3].

Мета статті – з'ясувати фільтраційні можливості передньозябрових молюсків родини Viviparidae та сформулювати відповідальне ставлення до природи.

За результатами експериментальних досліджень встановлено, що молюски роду *Viviparus*, будучи активними фільтраторами і седиментаторами, здійснюють очищення води від зависей. Так *V. viviparus* у р. Тетерів (м. Житомир) осаджують завислі речовини із швидкістю 0,01–0,03 г/екз.•доба.

Нашими дослідженнями з'ясовано, що швидкості фільтрації і седиментації у живородок залежать від маси тіла. У процесі індивідуального розвитку живородок швидкість фільтрації води збільшується із збільшенням їх розмірів, що пов'язане із збільшенням розмірів зябрового апарату тварин, а отже, і їх площі. Швидкість фільтрації і седиментації, яка розрахована на одиницю маси тіла особини, збільшується пропорційно зменшенню тіла молюска. Отже, ефективність осадження зависів вище у молоді живородок, ніж у дорослих особин.

Зв'язок швидкості фільтрації з масою тіла апроксимований у вигляді степеневої функції. Між різними статями живородок не виявлено статистично достовірних відмінностей їх фільтраційної роботи. Відмічено достовірні сезонні відмінності швидкості фільтрації живородок: влітку

фільтрація є більшою, ніж восени. Для фільтрації і седиментації молюсків роду *Viviparus* характерна значна індивідуальна варіабельність. Це свідчить про те, що протягом доби молюски не постійно фільтрують воду: періоди активності змінюють періоди спокою, що пов'язано з різним фізіологічним станом особин [2].

За результатами проведених досліджень з'ясовано, що на фільтраційну активність молюсків впливають також абіотичні чинники. Так швидкість фільтрації молюсками роду *Viviparus* знаходиться у зворотній залежності від концентрації зависів. У природних водоймах внаслідок антропогенного забруднення зростає концентрація зависей (мінерального чи органічного походження), відповідно фільтраційний процес молюсків помітно зменшується внаслідок забиття зябер частинками, можливі й летальні наслідки.

Було виявлено також, що фільтраційна активність молюсків – це температурозалежний процес. Найменша швидкість фільтрації відмічена при 5 і 35 °С – 5,2 і 4,2 мл/екз.•год відповідно, при чому при 35 °С більшість молюсків до кінця експерименту гинула. Найбільша швидкість фільтрації відмічена при 20 і 30 °С – 71,3 і 35,2 мл/екз.•год відповідно. В інтервалі між цими температурами фільтрація зменшується: при 25 °С становить 30,4 мл/екз.•год. Температуру 25 °С слід вважати оптимальною для фільтрації води живородками.

Активна реакція води у значній мірі визначає швидкість фільтрації молюсків. Оптимальними значеннями є рН 6–7 [5].

Отже, живородки завдяки фільтрації очищують водойми від завислих речовин, що робить воду прозорою. Разом з тим, зміни абіотичних чинників – концентрації зависів, температури, водневого показника пригнічують фільтраційну активність живородок.

#### Список використаних джерел

1. Алимов А. Ф. О возможной роли животных-фильтраторов в процессах самоочищения водоемов на примере популяции пресноводного моллюска *Sphaerium comense* (L.) / А. Ф. Алимов // Моллюски и их роль в биоценозах и формировании фаун. – Л.: Наука, 1967. – С. 305–311.
2. Жадин В. И. Методы гидробиологических исследований / В. И. Жадин. – М.: Высш. школа, 1960. – 189 с.
3. Миронов Г. Н. Фильтрационная работа и питание мидий Черного моря / Г. Н. Миронов // Тр. Севастоп. биол. станции. – 1948. – № 6. – С. 338–352.
4. Концепція екологічного виховання // Інф. зб. МОН України. – 2002. – № 7. – С. 3–22.
5. Уваєва О. І. Роль передньозябрових молюсків в осадженні зависів за різної їх щільності поселення / О. І. Уваєва, А. П. Стадниченко, Н. О. Федоренко // Наукові записки Терноп. націон. пед. ун-ту ім. В. Гнатюка. Сер.: Біологія. Спец. вип.: Гідроекологія. – 2010. – № 2 (43). – С. 496–498.

Христина Рудницька,  
магістрант природничого факультету.  
Науковий керівник: канд. біол. наук,  
доцент Л.О.Перепелиця.

**Алелопатичний вплив хвоща польового (*Equisetum arvense* L.)  
на проростання культурних рослин**

Орні землі в усіх регіонах України останніми роками мають значну забур'яненість. Результати обстежень показують, що більш як на двох третинах площі ріллі нині розповсюджені бур'яни, що вирізняються особливо високою шкодочинністю, в тому числі й різні види хвощів. Вони засмічують усі посівні культури, луги, пасовища, укоси зрошувальних каналів і водоймищ [1, 3]. Тому вивчення хвоща польового на різних стадіях онтогенезу, як злісного бур'яну, є актуальним як у науковому, так і практичному розумінні.

Перші роботи з дослідження хімічного складу рослин родини хвощевих з'явилося в 40-х роках ХХ століття. Нахамура й Хукуті (1940) виділили із хвоща польового флавоноїди. Пізніше Харборн (1967) і Салех (1972) одержав похідні кемпферола й кверцетина. Хімічний склад алкалоїдів рослин родини хвощевих представлений у роботах К. Еугстера, І.А. Губанова, А.І. Баньковського і ін. Дані про амінокислотний склад хвоща польового представлені також в працях І.І. Тепкєєвої (2009) [2, 4].

Метою нашої роботи було вивчення алелопатичного впливу хвоща польового на культурні рослини.

Об'єкт дослідження – процеси накопичення токсичних речовин у вегетативній масі хвоща польового на різних етапах розвитку. Методи дослідження – біотест на токсичність за зміною довжини корінців.

Використавши біотест на токсичність водних екстрактів по відношенню до росту корінців салату посівного, нами було встановлено, що алелопатичний вплив хвоща польового на стадії розвитку стробіла є значним. Дослідження було проведено на основі проростання насіння салату Кучерявець Одеський. Проростання насіння проводилося в темряві при температурі +22°C і постійній вологості з використанням різних концентрацій водних витяжок зі стобіл хвоща польового. Схожість насіння салату оцінювали на 4 день.

Матричний розчин хвоща польового пригнічує схожість насіння салату на 52,3%, порівняно з контролем. Зі зменшенням концентрації матричного розчину схожість зростає. При розведенні 1:1, пригнічення відбувається на рівні 22,2%, а при розведенні 1:5 – на рівні 7,5%. Концентрації водної витяжки 1:10 і 1:20 впливають на схожість однаково, пригнічення становить 3,7%.

Довжина корінців салату, як і схожість, обернено пропорційна концентрації водної витяжки хвоща. Матричний розчин хвоща негативно впливає на довжину корінців салату – на 64 %, порівняно з контролем. Зі зменшенням концентрації матричного розчину довжина корінців починає зростати. При розведенні 1:1 пригнічення відбувається на рівні 40 %, а при розведенні 1:5 – на рівні 30%. Концентрація 1:10 зменшує довжину корінця на 20%, а концентрація 1:20 гальмівного впливу не здійснює.

Отже, на основі дослідження токсико-мутагенного впливу водних витяжок хвоща польового на схожість і ріст проростків салату можна говорити про значний алелопатичний вплив речовин, що виділяються хвощем.

#### **Список використаних джерел**

1. Іващенко О.О. Бур'яни в агрофітоценозах / О.Іващенко. – К., 2001. – 235 с.
2. Изучение элементного состава растений рода Equisetum и Lemna / Н.Э.Коломиец, О.А.Мальцева, С.Е.Дмитрук: тез. докл. междунар. конф. молодых ученых, 26–29 июня 2001 г. – Москва, 2001. – Т2. – С.66-67.
3. Циков В.С. Бур'яни: шкодочинність і система захисту / В.С. Циков, Л.П. Матюха. – Дніпропетровськ: ЕНЕМ, 2006. – 86 с.
4. Решетникова М.Д. Фармакогностическое изучение хвоща полевого: автореф. дис. на соискание ученой степени кандидата фармацевтических наук: спец. 14.04.02 „Фармацевтическая химия, фармакогнозия” / М.Д. Решетникова. – Пермь 1993. – 17 с.

*Ірина Химач-Марченко,  
магістрант природничого факультету.  
Науковий керівник: докт. вет. наук,  
професор Л. П.Горальський.*

#### **Морфологія нервової системи ссавців у порівняльному аспекті**

Нервова система являє собою дуже складну й важливу для організму структуру, яка постійно є об'єктом впливу внутрішніх і зовнішніх умов, у яких перебуває організм. Адаптація організму до зміни цих умов існування відбувається, в першу чергу, за участю нервової системи [3]. Саме тому вивчення складу та структурно-функціональних особливостей нервової системи хребетних тварин та людини є одним із актуальних питань сьогодення.

Мета статті – окреслити особливості будови та розвитку нервової системи у ссавців.

Нервова тканина має загальні риси, які властиві будь-якій тканині, а також специфічні особливості, обумовлені характером функцій, які виконує нервова система в цілісному організмі. Нервова система побудована з нервової тканини, до складу якої входять нейрони та нейроглія, а також

відростки нейронів, які мають певні шляхи в рефлекторних дугах. У процесі філогенезу тваринного світу нервова система проходить три основних етапи свого становлення. *Перший етап* – утворення найпримітивнішої, але справжньої нервової системи – *дифузний* або асинаптичний. Він характерний для більшості представників типу кишковопорожнинних. *Другий етап* – формування *вузлової* (гангліозної) нервової системи. Це синаптична нервова система, що проводить збудження в одному напрямку та забезпечує диференційовані пристосувальні реакції.

*Третім етапом* становлення нервової системи є формування *трубчастої* нервової системи, яка властива хордовим тваринам. Із появою людини з'являється *четвертий етап*, який характеризується надзвичайним розвитком, у вигляді другої сигнальної системи сприйняття дійсності [2].

Різниця в будові нервової системи у представників хребетних в онтогенезі виникає завдяки дії законів філембріогенеза, відкритих уперше А. М. Северцовим і розроблених та застосованих на тканинах [1]. За цими законами відбувається і розвиток найбільш досконалої нервової системи.

Нервова система у хордових починає розвиватися із ектодерми. Вона формується із відповідної групи клітин зародка, що розташовані на спинному боці. Цей розвиток продовжується по шляху формування спинного, а потім і головного мозку, нервів та нервових вузлів, що відходять від центральної нервової системи.

#### Список використаних джерел

1. Кноре А.Г. Эмбриональный гистогенез: морфологические очерки / А.Г. Кноре. – Л.: Медицина, 1971. – 431 с.
2. Кононский А.И. Гистохимическая и электронномикроскопическая характеристика спинальных ганглиев курицы в онтогенезе / А.И. Кононский // Морфо-экологические проблемы в животноводстве и ветеринарии: материалы докл. республ. науч. конф. морфологов. – К., 1991. – С. 54–55.
3. Михайлов Н. В. Клиническая нейрология (морфофункциональный анализ) / Н. В. Михайлов. – Казань, 1976. – 126 с.

*Наталія Кондратюк,  
магістрант фізико-математичного факультету.  
Науковий керівник: канд. фіз.-мат. наук,  
доцент Т.В. Дідівська.*

#### Алгоритм Евкліда і квадратні матриці

У курсі вивчення алгебри вагоме місце займають такі питання, як матриці другого порядку та алгоритм Евкліда.

За допомогою алгоритму Евкліда, використовуючи алгебру квадратних матриць, можна вивести ряд цікавих властивостей, зокрема знайти рівність

$r_n = la + mb$ , де  $a, b$  – натуральні числа,  $r_n$  – найбільший спільний дільник чисел  $a$  і  $b$ . Дане застосування матриць другого порядку є досить актуальним, оскільки ця проблема не є повністю вивченою, тим самим викликає інтерес багатьох математиків.

Відомо, що для довільних натуральних чисел  $a, b$  можна знайти частку  $q$  і остачу  $r$  від ділення  $a$  на  $b$ , тобто такі невід’ємні цілі числа  $q$  і  $r$ , що  $a = bq + r$ , де  $0 \leq r < b$ . Аналогічне твердження справджується й для всіх цілих  $a$  та натуральних  $b$ :  $a = bq + r$ ,  $q \in \mathbb{Z}$ ,  $0 \leq r < b$ .

Якщо  $b < 0$ , то  $a = bq + r$ ,  $q \in \mathbb{Z}$ ,  $0 \leq r < |b|$ .

Можна довести, що для кожної пари чисел  $a, b$  частка й остача подаються однозначно. Нехай  $a = bq + r$  і  $a = bq_1 + r_1$ . Тоді маємо:  $b(q - q_1) = r_1 - r$ . А оскільки  $|r_1 - r| < b$ , то останнє співвідношення  $r_1 - r = 0$ ,  $q - q_1 = 0$ . Очевидно, що остача від ділення  $a$  на  $b$  дорівнює 0 тоді, коли  $b$  – дільник числа  $a$  [3, 76].

За означенням, НСД – це найбільший із усіх інших спільних дільників. Для знаходження НСД  $(a, b)$  використовуємо його властивість: НСД  $(a, b)$  – це дільник, який ділиться на довільний інший дільник [5, 16].

Знаходження найбільшого спільного дільника чисел  $a, b$  ( $b > 0$ ), який позначають НСД  $(a, b)$ , здійснюється за певним правилом – алгоритмом Евкліда, який полягає в наступному:

1) Поділивши  $a$  на  $b$ , дістанемо:  $a = bq_1 + r_1$ .

2) Якщо  $r_1 = 0$ , то  $b$  – найбільший спільний дільник  $a$  і  $b$ . Нехай  $r_1 \neq 0$ , тоді  $b = r_1q_2 + r_2$ .

3) Якщо  $r_2 \neq 0$ , то  $r_1 = r_2q_3 + r_3$ . Дістанемо:  $r_{i-1} = r_iq_{i+1} + r_{i+1}$ .

Оскільки остачі невід’ємні і  $r_1 > r_2 > \dots$ , то при деякому  $n$  матимемо:  $r_n \neq 0$ , а  $r_{n+1} = 0$ ,

тобто  $r_{n-3} = r_{n-2}q_{n-1} + r_{n-1}$ ,  $r_{n-2} = r_{n-1}q_n + r_n$ ,  $r_{n-1} = r_nq_{n+1}$ .

Доведемо, що  $r_n$  = НСД  $(a, b)$ . З останньої рівності випливає, що  $r_{n-1}$  ділиться на  $r_n$ . Оскільки  $r_{n-1}$  і  $r_n$  діляться на  $r_n$ , то, використовуючи передостанню рівність, дістанемо, що  $r_{n-2}$  ділиться на  $r_n$ . Аналогічний розгляд усіх рівностей показує, що  $r_{n-3}, \dots, r_1, b, a$  діляться на  $r_n$ , тобто  $r_n$  – спільний дільник чисел  $a$  і  $b$ .

Алгоритм Евкліда – це простий спосіб знаходження найбільшого спільного дільника двох чисел [4, 372].

Якщо  $d$  – довільний спільний дільник  $a$  і  $b$ , то з рівностей  $r_{i-1} = r_iq_{i+1} + r_{i+1}$  при  $i = 0, 1, \dots, n-1$  ( $r_0 = b, r_{-1} = a$ ) послідовно випливає, що  $r_1, r_2, \dots, r_{n-1}, r_n$  діляться на  $d$ . Таким чином,  $r_n$  – найбільший спільний дільник чисел  $a$  і  $b$  [1, 20].

За алгоритмом Евкліда, який полягає в наступному:

$$a = bq_1 + r_1; b = r_1q_2 + r_2; r_1 = r_2q_3 + r_3; r_{i-1} = r_iq_{i+1} + r_{i+1}.$$

Оскільки остачі невід'ємні і  $r_1 > r_2 > \dots$ , то при деякому  $n$  матимемо:  $r_n \neq 0$ , а  $r_{n+1} = 0$ , тобто  $r_{n-3} = r_{n-2}q_{n-1} + r_{n-1}$ ,  $r_{n-2} = r_{n-1}q_n + r_n$ ,  $r_{n-1} = r_nq_{n+1}$ .

Співвідношення  $r_{i-1} = r_iq_{i+1} + r_{i+1}$  рівносильне матричній рівності,

$$\begin{pmatrix} r_i \\ r_{i+1} \end{pmatrix} = \begin{pmatrix} 0 & 1 \\ 1 & -q_{i+1} \end{pmatrix} \begin{pmatrix} r_{i-1} \\ r_i \end{pmatrix},$$

звідки при  $i = n-1, \dots, 1, 0$  послідовно маємо:

$$\begin{pmatrix} r_{n-1} \\ r_n \end{pmatrix} = \begin{pmatrix} 0 & 1 \\ 1 & -q_n \end{pmatrix} \begin{pmatrix} r_{n-2} \\ r_{n-1} \end{pmatrix}; \begin{pmatrix} r_{n-2} \\ r_{n-1} \end{pmatrix} = \begin{pmatrix} 0 & 1 \\ 1 & -q_{n-1} \end{pmatrix} \begin{pmatrix} r_{n-3} \\ r_{n-2} \end{pmatrix}; \dots;$$

$$\text{Отже,} \quad \begin{pmatrix} r_1 \\ r_2 \end{pmatrix} = \begin{pmatrix} 0 & 1 \\ 1 & -q_2 \end{pmatrix} \begin{pmatrix} b \\ r_1 \end{pmatrix}; \begin{pmatrix} b \\ r_1 \end{pmatrix} = \begin{pmatrix} 0 & 1 \\ 1 & -q_1 \end{pmatrix} \begin{pmatrix} a \\ b \end{pmatrix}.$$

Позначивши добуток усіх квадратних матриць у правій частині попередньої рівності через  $\begin{pmatrix} p & q \\ l & m \end{pmatrix}$ , дістанемо:  $\begin{pmatrix} r_{n-1} \\ r_n \end{pmatrix} = \begin{pmatrix} p & q \\ l & m \end{pmatrix} \begin{pmatrix} a \\ b \end{pmatrix}$ .

З останньої рівності маємо:  

$$r_n = la + mb \cdot [2, 42]$$

Ми довели, що для довільних цілих чисел  $a$  і  $b$  існують цілі  $l$  і  $m$ , такі, що виконується попередня рівність, де  $r = \text{НСД}(a, b)$ , й одержали правило знаходження  $l$  і  $m$ . Щоб знайти  $l$  і  $m$ , потрібно використати матриці другого порядку: розкладаємо числа за алгоритмом Евкліда; знаходимо  $q_1, q_2, q_3 \dots q_n$ . Тоді використовуємо рівність:

$$\begin{pmatrix} p & q \\ l & m \end{pmatrix} = \begin{pmatrix} 0 & 1 \\ 1 & -q_n \end{pmatrix} \cdots \begin{pmatrix} 0 & 1 \\ 1 & -q_2 \end{pmatrix} \begin{pmatrix} 0 & 1 \\ 1 & -q_1 \end{pmatrix}.$$

Варто зазначити, що  $l$  і  $m$  можна знайти, не використовуючи матриці другого порядку, використовуючи алгоритм Евкліда, як показано в теоретичній частині. Наприклад:

**ПРИКЛАД 1:**

Використовуючи те, що  $r_n = la + mb$ , де  $a, b$  – натуральні числа,  $r_n$  – найбільший спільний дільник чисел  $a$  і  $b$ , знайти такі числа  $l$  і  $m$ , що  $6=924l+162m$ ?

**Розв'язання**

Запишемо алгоритм Евкліда для даних чисел:

$$924 = 162 \cdot 5 + 114,$$

$$162 = 114 \cdot 1 + 48,$$

$$114 = 48 \cdot 2 + 18,$$

$$48 = 18 \cdot 2 + 12,$$

$$18 = 12 \cdot 1 + 6,$$

$$12 = 6 \cdot 2.$$

$$\begin{pmatrix} 12 \\ 6 \end{pmatrix} = \begin{pmatrix} 0 & 1 \\ 1 & -1 \end{pmatrix} \begin{pmatrix} 0 & 1 \\ 1 & -2 \end{pmatrix} \begin{pmatrix} 0 & 1 \\ 1 & -2 \end{pmatrix} \begin{pmatrix} 0 & 1 \\ 1 & -1 \end{pmatrix} \begin{pmatrix} 0 & 1 \\ 1 & -5 \end{pmatrix} \begin{pmatrix} 924 \\ 162 \end{pmatrix},$$

або

$$\begin{pmatrix} 12 \\ 6 \end{pmatrix} = \begin{pmatrix} -7 & 40 \\ 10 & -57 \end{pmatrix} \begin{pmatrix} 924 \\ 162 \end{pmatrix}, \begin{pmatrix} 12 \\ 6 \end{pmatrix} = \begin{pmatrix} (-7) \cdot 924 + 40 \cdot 162 \\ 10 \cdot 924 + (-57) \cdot 162 \end{pmatrix},$$

звідки  $6 = 10 \cdot 924 + (-57)162$ .

Отже,  $l = 10$ ,  $m = -57$ .

Отже, рівність  $r_n = la + mb$  можна довести нетрадиційним способом, використовуючи матриці другого порядку. Дана рівність дозволяє знаходити розв'язок лінійних діофантових рівнянь. Даний метод має свої переваги, а саме: є простішим у застосуванні, менш громіздким та ефективнішим.

#### Список використаних джерел

1. Бородін О.І. Теорія чисел / Бородін О.І. – К.: Вища школа, 1970.
2. Бухштаб А.А. Теория чисел / Бухштаб А.А. – М.: Просвещение, 1966.
3. Завало С.Т. Алгебра і теорія чисел / Завало С.Т., Костарчук В.М., Хацет Б.І. – К.: Вища школа, 1976.
4. Куликов Л.Я. Алгебра и теорія чисел / Куликов Л.Я. – М., 1979.
5. Окунев Л.Я. Краткий курс теории чисел / Окунев Л.Я. – М., 1956.

*Олень Катерина,  
магістрант фізико-математичного факультету.  
Науковий керівник: канд. техн. наук,  
професор І.Г. Ленчук.*

#### Геометрія і мистецтво

Між геометрією і мистецтвом, як і між математикою і мистецтвом, досить тісні й багатогранні зв'язки. Питання про роль математики в мистецтві хвилювало ще стародавніх греків. Слід зазначити, що свій інтерес греки успадкували від попередніх цивілізацій, так загострений інтерес Піфагора до математичної теорії музики був запозичений ним від давніх вавилонян. Більше того, можна припустити, що математика і мистецтво виникли майже одночасно. Їх походження було пов'язане з релігійно-філософськими пошуками людини, зі спробами якимось „пояснити світ”.

*Мета* дослідження полягає в тому, щоб за допомогою доступних інформаційних джерел, наукової літератури обґрунтувати мистецьке використання геометричних відношень та встановити певні відповідності між геометрією і мистецтвом.

*Завдання* дослідження:

1. Оглянути геометрію з боку культури і мистецтва.
2. Встановити певні відповідності між геометрією і мистецтвом.



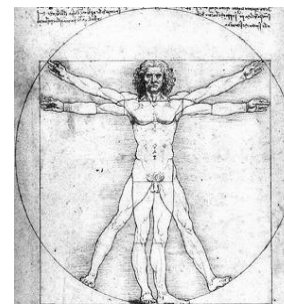
Об'єктом дослідження є геометрія і мистецтво. Предметом дослідження є застосування геометрії в мистецтві. У роботі використані загальнонаукові та спеціальні методи наукового пізнання, зокрема методи аналізу.

Особливо приємними для зору є геометричні форми, підпорядковані закономірностям так званого золотого поділу (перерізу) — поділу відрізка на такі дві частини, що відношення всього відрізка до більшої частини дорівнює відношенню частин. Величина цього відношення  $\tau = \frac{1 + \sqrt{5}}{2} \approx 1,618$ . З поняттям про золотий переріз відрізка були обізнані, мабуть, ще піфагорійці, які вміли будувати правильний опуклий п'ятикутник. Уперше задачу про золотий переріз сформулював Евклід у „Началах” (II книга) [1, 26].

У Стародавній Греції золотий переріз широко використовували як архітектори (Парфенон в Афінах), так і скульптори (статуя Аполлона). Існує правило, за яким лоб, ніс і нижня частина обличчя красивої людини повинні мати однакові розміри. У людини, обличчя якої здається особливо пропорційним, рот ділить нижню частину обличчя, а дуги брів — усе обличчя в золотому відношенні. Грандіозні єгипетські піраміди, дивовижні споруди в Америці, Індії, Китаї, багатьом з яких по кілька тисяч років, свідчать, що вже в сиву давнину люди багато знали про форми речей і вміло використовували ці знання.

Леонардо да Вінчі також багато уваги приділяв вивченню золотого розподілу. Він робив переріз стереометричного тіла, освіченого правильними п'ятикутниками, і щоразу отримував прямокутники із гармонійними відношеннями сторін у золотому розподілі [2, 15]. І він дав цьому діленню назву „золотий переріз”. Так це і залишається досі.

Вітрувіанська людина — знаменитий малюнок, що супроводжується пояснювальними написами, виконаний Леонардо да Вінчі приблизно в 1490 році. Згідно з супровідними записами Леонардо, він був створений для визначення пропорцій (чоловічого) людського тіла, як воно описане в



трактатах античного римського архітектора Вітрувія (лат. Vitruvius), який написав про людське тіло: „Малюнок сам по собі часто використовується як неявний символ внутрішньої симетрії людського тіла і Всесвіту в цілому” [3, 19].

Мексиканський композитор Сільвестр Ревуельтас використав золотий переріз для аранжування частини своєї відомої композиції „Alcancías”. Композитори Бела Барток й Обів'є Мессіан дотримувалися послідовності

Фібоначчі (що містить золотий розтин) у деяких зі своїх робіт для визначення тривалості звучання нот [4, 45].

Оскільки архітектура, образотворче мистецтво, музика й інші види культури винайдені людиною, деякі суб'єкти досліджень можуть прийти до висновку, що золотий переріз обрано випадково, що це було зроблено у результаті загальної домовленості представників роду людського. Але це не пояснює наявності у природі незліченних органічних і неорганічних об'єктів, у якій ця особлива пропорція повторюється нескінченну кількість разів.

Венера Мілоська. Шедевр античного мистецтва. Відношення між відстанню від голови до стоп і від пупа до стоп дорівнює золотому числу „фі” (1,618), так само як і відношення довжини голови до відстані між очима і підборіддям; відношення відстані від носа до підборіддя до відстані між губами і підборіддям. Чим більше обличчя відповідає цим пропорціям, тим більш гармонійним воно здається [5, 56].

У XX столітті "таємниця золотого перерізу" продовжувала хвилювати дослідників. Зроблено чимало відкриттів. Наприклад, у 1946 році француз Ле Корбюз'є відкрив у ньому ключ до серійного будівництва й винайшов *модуль* – золотий модуль. Це система гармонійних величин, заснована на пропорціях людського тіла. Він запропонував золотий модуль як вихідні розміри для масового будівництва. З розвитком дизайну й технічної естетики чинність закону золотого перерізу поширилася на конструювання машин, меблів й інші сфери.

#### **Список використаних джерел**

1. Підоу Д. Геометрія і мистецтво / Підоу Д. – М.: Світ, 1979.
2. Журнал "Наука".
3. Квант. – 1973. – № 8.
4. Ковальов Ф.В. Золотий перетин у живописі / Ковальов Ф.В. – К., 1989.
5. Стахов А. Коды золотих пропорцій.

*Юлія Богданець,  
магістрант фізико-математичного факультету.  
Науковий керівник: канд. техн. наук,  
професор І. Г. Ленчук.*

#### **Застосування комплексних чисел у геометрії**

Застосування комплексних чисел у геометрії ґрунтується на геометричному тлумаченні комплексних чисел та операцій над ними. Застосування цього незвичного курсу геометрії методу дозволяє розв'язувати певні питання більш цікаво та динамічно.

Наприклад, застосування комплексних чисел спрощує розв'язування складних задач на побудову (з допомогою циркуля і лінійки). Суть цього

методу полягає в тому, що ми зводимо задачу до побудови якої-небудь точки, а комплексну координату цієї точки виражаємо формулою через величини, які можна вважати відомими. За отриманою формулою будемо шукану точку. Цей метод доцільно застосовувати в задачах, де мова йде про повороти [3, 320].

Нехай на площині вибрано декілька точок (мал. 1) і в кожній точці поміщені маси  $m_1, m_2, \dots, m_n$ . Матеріальні точки, які виникли в результаті позначимо так:  $m_1A_1, m_2A_2, \dots, m_nA_n$ . Центром мас цієї системи матеріальних точок називається така точка, для якої справедлива векторна рівність:

$$m_1 \overrightarrow{CA_1} + m_2 \overrightarrow{CA_2} + \dots + m_n \overrightarrow{CA_n} = \vec{0}.$$

Виберемо на площині декартову систему координат, тоді точки  $A_1, A_2, \dots, A_n, C$  отримують комплексні координати, які позначимо буквами  $a_1, a_2, \dots, a_n, c$ . Вектори  $\overrightarrow{CA_1}, \overrightarrow{CA_2}, \dots, \overrightarrow{CA_n}$  мають комплексні координати  $a_1 - c, a_2 - c, \dots, a_n - c$ , а рівність (1) рівносильна рівності:

$$m_1(c - a_1) + m_2(c - a_2) + \dots + m_n(c - a_n) = 0 \quad (2)$$

звідки отримуємо формулу для комплексної координати центра мас:

$$c = \frac{m_1 a_1 + m_2 a_2 + \dots + m_n a_n}{m_1 + m_2 + \dots + m_n} \quad (3)$$

Із формул (2) – (3) випливають важливі властивості центра мас:

1. Кожна система матеріальних точок з ненульовою сумарною масою має центр мас і до того ж єдиний.

2. Центр двох додатних мас розміщений на відрізку, який з'єднує ці матеріальні точки, і його положення задовольняє таке правило:  $m_1|a_1 - c| = m_2|a_2 - c|$ . Якщо маси не рівні, то центр двох мас ближче до більшої з них.

3. Якщо в системі матеріальних точок

$$m_1A_1, m_2A_2, \dots, m_kA_k, m_{k+1}A_{k+1}, \dots, m_nA_n \quad (4)$$

відібрати декілька матеріальних точок

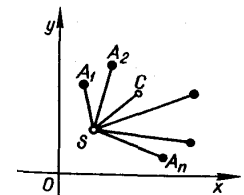
$$m_1A_1, m_2A_2, \dots, m_kA_k \quad (5)$$

і зосередити їх сумарну масу в їх центр мас  $C'$ , то від цього положення центра мас всієї системи (4) не зміниться. Іншими словами система матеріальних точок

$$(m_1 + m_2 + \dots + m_k)C', m_{k+1}A_{k+1}, \dots, m_nA_n \quad (6)$$

має той же центр мас, що й система (4).

Як для механіки, так і для геометрії, важливою є теорема Лагранжа про моменти інерції. Нехай на площині є матеріальна точка  $mA$  і точка  $S$ .



Ейлер назвав моментом інерції матеріальної точки  $mA$  відносно точки  $S$  величину  $mSA^2$ , а моментом інерції системи матеріальних точок відносно точки  $S$ :  $I_s = m_1SA_1^2 + m_2SA_2^2 + \dots + m_nSA_n^2$ . Виявляється, що, якщо відомий момент інерції системи матеріальних точок (4) відносно її центра мас, то легко знайти її момент інерції відносно будь-якої іншої точки  $S$  [1, 144].

*Теорема Лагранжа.* Момент інерції  $I_s$  системи матеріальних точок

$$m_1A_1, m_2A_2, \dots, m_nA_n$$

відносно точки  $S$  може бути виражений через момент інерції тієї ж системи відносно її центра мас  $I_c$  за формулою  $I_s = I_c + MSC^2$ , де  $M$  - сумарна маса системи, тобто  $M = m_1 + \dots + m_n$ .

*Доведення.* Для конкретності обмежимося випадком трьох матеріальних точок, які лежать в одній площині. Виберемо на площині декартову систему координат. Нехай точки  $A_1, A_2, A_3, C, S$  мають комплексні координати  $a_1, a_2, a_3, c, s$ . Тоді

$$I_s = m_1|s - a_1|^2 + m_2|s - a_2|^2 + m_3|s - a_3|^2, \quad (7)$$

$$I_c = m_1|c - a_1|^2 + m_2|c - a_2|^2 + m_3|c - a_3|^2, \quad (8)$$

$$Mc = m_1a_1 + m_2a_2 + m_3a_3.$$

Оскільки

$$\begin{aligned} SA_1^2 &= |s - a_1|^2 = (s - a_1)(\bar{s} - \bar{a}_1) = ((s - c) + (c - a_1))((\bar{s} - \bar{c}) + (\bar{c} - \bar{a}_1)) = \\ &= |s - c|^2 + |c - a_1|^2 + (\bar{s} - \bar{c})(c - a_1) + (s - c)(\bar{c} - \bar{a}_1) \end{aligned} \quad (9)$$

$$\text{то } m_1SA_1^2 = m_1SC^2 + m_1CA_1^2 + (\bar{s} - \bar{c})(m_1c - m_1a_1) + (s - c)(m_1\bar{c} - m_1\bar{a}_1).$$

Аналогічно:

$$m_2SA_2^2 = m_2SC^2 + m_2CA_2^2 + (\bar{s} - \bar{c})(m_2c - m_2a_2) + (s - c)(m_2\bar{c} - m_2\bar{a}_2),$$

$$m_3SA_3^2 = m_3SC^2 + m_3CA_3^2 + (\bar{s} - \bar{c})(m_3c - m_3a_3) + (s - c)(m_3\bar{c} - m_3\bar{a}_3).$$

Додаючи почленно останні три рівності і враховуючи рівності (3), (7) - (8), отримаємо:  $I_s = MSC^2 + I_c$ . [4, 192].

Відомі формули, що дозволяють за трьома незалежними основними елементами трикутника (наприклад, за трьома його сторонами; чи за двома сторонами і кутом між ними; чи за стороною і двома кутами) обчислити його площу. А як обчислити площу  $n$ -кутника при  $n > 3$  (наприклад, п'ятикутника чи семикутника), якщо відомі його сторони і кути? Відповідь на подібні питання підказують комплексні числа.

Надалі ми скористаємося декількома зауваженнями, що легко перевіряються.

I. Уявна частина суми декількох комплексних чисел дорівнює сумі уявних частин доданків.

II. Нехай  $p$  і  $q$  — два яких-небудь комплексних числа,  $\Phi$  і  $\Psi$  — їхні аргументи. Тоді  $\operatorname{Im}(\bar{p} \cdot q) = |p| \cdot |q| \sin(\Psi - \Phi)$  (10)

Дійсно, легко підрахувати, що

$$\bar{p} \cdot q = |p| \cdot |q| (\cos(\Psi - \Phi) + i \sin(\Psi - \Phi));$$

звідси випливає рівність (10).

III. Нехай трикутник  $OPQ$  розташований на комплексній площині;  $p$  і  $q$  — комплексні координати векторів  $\vec{OP}$  і  $\vec{OQ}$ , причому  $0 < \arg q - \arg p < \pi$ . Тоді площа трикутника  $OPQ$  (будемо її позначати:  $(OPQ)$ ) зв'язана з числами  $p$  і  $q$  залежністю:

$$\operatorname{Im}(p \cdot q) = 2(OPQ) \quad (11)$$

Для доказу досить у (10) покласти  $\Phi = \arg p$ ,  $\Psi = \arg q$  і врахувати, що тоді права частина в (10) — це подвоєна площа  $\Delta OPQ$ .

IV. Нехай у трикутнику  $OPQ$  вектори  $\vec{OP}$ ,  $\vec{OQ}$  і  $\vec{PQ}$  мають відповідно комплексні координати  $p$ ,  $q$  і  $m$ , причому  $0 < \arg q - \arg p < \pi$ . Тоді

$$2(OPQ) = \operatorname{Im}(p \cdot m) \quad (12)$$

Справді, нехай  $q$  — комплексна координата вектора  $\vec{OQ}$ . Тоді

$$2(OPQ) = \operatorname{Im}(\bar{p} \cdot q) = \operatorname{Im}(\bar{p} \cdot (p + m)) = \operatorname{Im}(|p|^2 + p \cdot m) = \operatorname{Im}(\bar{p} \cdot m) \quad [2, 56].$$

Отже, на прикладах, які представлені в даній статті, можна сказати, що комплексні числа широко застосовуються в сучасній фізиці й математиці, зокрема в геометрії, і в її прикладних галузях.

Іноді здається, що доведення геометричних теорем з використанням комплексних чисел має більш громіздкий вигляд, ніж геометричне, переважно за рахунок алгебраїчних перетворень. Але не можна не оцінити стрункість і гармонію, які вносять застосування комплексних чисел до розв'язання геометричної задачі.

Вважаємо, що застосування комплексних чисел до розв'язання геометричних задач може бути і корисним і цікавим з точки зору поглиблення знань з предмету, пізнання його багатогранності.

#### Список використаних джерел

1. Кантор И. Л. Гиперкомплексные числа / Кантор И. Л., Солодовников А. С. — М.: Наука, 1973. — 144 с.
2. Маркушевич А. И. Комплексные числа и конформные отображения / Маркушевич А. И. — М.: Наука, 1979. — 56 с.
3. Маркушевич Введение в теорию аналитических функций / Маркушевич Л. — М.: Просвещение, 1977. — 320 с.

4. Яглом И. М. Комплексные числа и их применения в геометрии / Яглом И. М. – М.: Физматгиз, 1963. – 192 с.
5. Кострикин А. И. Введение в алгебру / Кострикин А. И. – М., 1977. – 495 с.
6. Балк М. Б. Математический анализ. Теория аналитических функций / Балк М. Б., Виленкин Н. Я., Петров В. А. – М.: Просвещение, 1985. – 160 с.

*Ірина Омельченко,  
магістрант фізико-математичного факультету.  
Науковий керівник: канд. фіз.-мат. наук,  
доцент О.К.Ткаченко.*

### **Використання інформаційних технологій на уроках фізики в основній школі**

Активне впровадження інформаційних технологій у всі сфери діяльності суспільства торкнулося і системи освіти. У зв'язку з цим зрозуміло, що в основній школі назріла гостра необхідність в адаптації вчителів до нових умов роботи, ролей і мети, що швидко змінюються. Адже на уроці вчитель виступає вже не в ролі розповідача, а стає для своїх учнів швидше помічником й інструктором.

На сьогодні поступово відбувається зміна ролі мобільного телефону та комп'ютера в навчанні: із засобів, що використовуються лише в побуті, на активних помічників учителя-предметника. Уроки з мобільним телефоном можуть бути яскравими, цікавими. На думку українських експертів, нові комп'ютерні технології навчання дозволяють підвищити ефективність практичних і лабораторних занять із природничо-наукових дисциплін як мінімум на 20%, а об'єктивність контролю знань учнів на – 15-20%.

З поширенням у світі інформаційно-комп'ютерних і телекомунікаційних технологій та у зв'язку з істотними структурними змінами в освітніх системах склалися передумови для широкого використання інформаційних технологій у процесі вивчення фізики взагалі й у загальноосвітніх навчальних закладах зокрема. На підтвердження цього – думка ряду експертів, згідно якої з розвитком інформаційних технологій на навчання буде відводитись до 40% навчального часу, що поєднуватиметься із традиційними формами занять (40%) і самоосвітою (20%).

Також виокремлюють психологічні принципи, які впливають на якість навчання з використанням інформаційних технологій: ретельне та детальне планування навчальної діяльності, її організація, чітка постановка цілей і завдань навчання; розробка таких навчально-методичних матеріалів, які базуються на психологічних закономірностях сприйняття, пам'яті, мислення, уваги, а також вікових особливостей учнів; наявність такого зворотного зв'язку між учнем і викладачем, який забезпечує учневі психологічний комфорт у процесі навчання; здатність учня самостійно працювати з

інформацією. Таким чином, новітні інформаційні технології навчання передбачають широке використання комп'ютера та мобільного телефону, спеціального програмного забезпечення як потужного засобу навчання фізики в основній школі.

Проблемами впровадження ІКТ у навчальний процес з фізики займалися: О. Бугайов, Є. Коршак, М. Головки, В. Заболотний, Ю. Жук, О. Ляшенко, Н. Сосницька, М. Шут та ін. У працях цих учених розглядаються питання удосконалення шкільного фізичного експерименту засобами ІКТ; поєднання традиційних засобів навчання, зокрема підручника з фізики, з електронними; розробки ППЗ з вивчення окремих тем шкільного курсу фізики. Ми пропонуємо елементи експериментальної методики вивчення курсу фізики основної школи у контексті інформаційно-комунікаційних технологій.

Метою статті є дослідження комп'ютерних технологій, які розвивають ідеї програмованого навчання, відкривають зовсім нові, ще не досліджені, технологічні варіанти навчання, пов'язані з унікальними можливостями сучасних мобільних засобів комунікації.

У сфері освіти телефони та комп'ютери використовують як об'єкти вивчення, засоби навчання, елементи методики та наукових досліджень. Сучасна школа покликана сформувати в учнів комп'ютерну грамотність, ознайомивши їх із напрямками застосування мобільних телефонів та комп'ютерів.

Використання телефонів та комп'ютерів у навчальному процесі відбувається за такими напрямками: 1) як засіб індивідуалізації навчання – за допомогою завдань та індивідуальної роботи з новітніми технологіями досягають значних успіхів у засвоєнні учнями матеріалу. Учитель має можливість будь-коли проаналізувати дії учня; 2) як джерело інформації – через мобільний телефон та комп'ютер можна отримувати величезну кількість інформації, яку вчитель може використовувати в навчальному процесі. Але інформаційні технології не повинні замінювати підручник, книги, інші джерела знань; 3) як засіб оцінювання, обліку та реєстрації знань. Для цього використовують тестові програми. Телефон або комп'ютер: оцінює відповіді, видає рекомендації щодо виправлення помилок; 4) є засобом творчої діяльності учня – використання інформаційних технологій дає можливість для фахового зростання, для навчання разом з учнями.

Упровадження нових технологій у навчальний процес сприяє всебічному розвитку й формуванню світогляду учнів. Сучасний розвиток інформаційних технологій дає можливість застосовувати їх:

1. Під час самостійної роботи з фізики в основній школі. Наприклад, застосування мобільного телефону під час самостійного опрацювання проведення занять з фізики можливе в таких випадках: супровід демонстраційного експерименту на лекційних заняттях (використання

анімацій, відео-фрагментів, ілюстрацій); застосування телефонних моделей під час пояснення нового матеріалу; застосування телефону в лабораторних роботах; при використанні мобільних телефонів під час самостійної роботи.

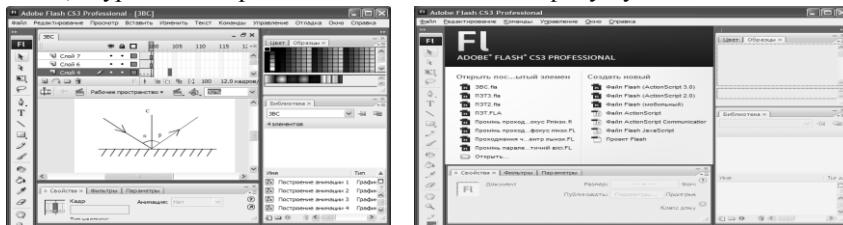
Провівши аналіз існуючих комп'ютерних навчальних комплексів, ми зробили висновок, що наявні комп'ютерні програми і програмно-методичні комплекси не в повному обсязі враховують використання мобільних телефонів і смартфонів у навчальному процесі. Тому проблема розробки комп'ютерних та телефонних програм навчального призначення залишається відкритою. Також суттєвою проблемою є те, що всі вище зазначені програми призначені для учнів, які вже в певній мірі ознайомлені з тим чи іншим навчальним матеріалом з фізики.

Ми пропонуємо використання програми Macromedia Flash, яка дозволяє самостійно вводити, формулювати і розвивати поняття з усіх розділів фізики, починаючи від початкових (базових) понять і закінчуючи найдрібнішими аспектами, які є досить важливими для розуміння фізичних явищ та принципів роботи приладів.

Програмний комплекс створено в середовищі Macromedia Flash. Він є простим у використанні й, на нашу думку, може бути використаним як учителем при проведенні уроку, так і учнем під час самостійної підготовки не тільки на комп'ютері, а й на мобільному телефоні.

Він дозволяє використовувати одні й ті ж моделі при демонстрації їх у класі й для самостійної роботи учнів.

Щоб урок із використанням мобільного телефону був не лише цікавим



за формою, а й дав би максимальний навчальний результат, учителю треба заздалегідь підготувати план роботи для учнів із вибраною комп'ютерною моделлю, сформулювати завдання, узгоджені з можливостями моделі, а також попередити учнів, що їм необхідно відповісти на запитання чи написати невеликий звіт про виконану роботу. Ідеальним є варіант, коли вчитель на початку уроку роздає учням матеріали в роздрукованому вигляді.

Які ж види навчальної діяльності можна запропонувати учням під час роботи з комп'ютерними моделями? Насамперед, це ознайомлення з моделлю, з її можливостями і функціональними принципами. Завдяки комп'ютерним моделям з фізики у процесі навчання вдається досягнути дуже вагомих методичних результатів: підвищення інтересу до фізики та



інформатики; здобуття глибших знань з цих предметів, розвитку творчих здібностей учнів. Уміле поєднання комп'ютерних технологій і традиційних методів викладання фізики і самостійної роботи учнів із мобільним телефоном дадуть бажаний результат: високий рівень засвоєння знань з фізики й усвідомлення їх практичного застосування.

Можна назвати багато позитивних моментів використання такої методики: 1) яскраві образи без надмірних зусиль надовго запам'ятовуються; 2) завдяки рухливості малюнків, схем, таблиць є не тільки можливість їх змінювати, а й повернутися до попереднього моменту, повторити певний епізод, якщо виникла у цьому потреба; 3) мультимедійні засоби дають можливість відтворити фізичні процеси, про які на уроках можна говорити, звертаючись лише до уяви учнів, спираючись на їхнє абстрактне мислення; 4) використання мультимедійних засобів на уроках сприяє створенню позитивної атмосфери, що має велике значення для сприйняття інформації. Використання нових інформаційних технологій є безперечно ефективним. Крім високої якості засвоєння матеріалу, учні виявляють гарний емоційний настрій і бажання далі із задоволенням вивчати предмет.

Ефективне використання технологічної бази та програмного забезпечення надає можливість: використовувати мультимедійні, навчальні, пізнавальні, розвивальні та контролюючі програми на телефоні та комп'ютері; користуватися всесвітньою мережею Internet; втілювати нові інформаційні технології у процес освіти; проводити науково-методичну роботу з інформатизації навчального процесу. Телефон природно вписується у процес навчання фізики і є ще одним ефективним технічним засобом, за допомогою якого можна значно урізноманітнити процес навчання. Перспективи подальших пошуків у напрямку дослідження полягають в удосконаленні методики викладання понять шкільного курсу фізики основної школи засобами інформаційно-комунікаційних технологій.

#### **Список використаних джерел**

1. Бугайов О.І. Комп'ютерна підтримка курсу фізики в середній школі: реальність і перспективи / О.І. Бугайов, В.С. Коваль // Фізика та астрономія в школі. – 2001. – №3.
2. Концепція Програми інформатизації загальноосвітніх навчальних закладів, комп'ютеризації сільських шкіл // Комп'ютери у школі та сім'ї. – 2000. – № 3. – С. 3-10.
3. Концепція Програми інформатизації загальноосвітніх навчальних закладів, комп'ютеризації сільських шкіл // Комп'ютери у школі та сім'ї. – 2000. – №4. – С. 4-6.
4. Основи нових інформаційних технологій навчання: посіб. для вчит. / авт. кол.; за ред. Ю.І. Машбиця. – К. : ІЗМН, 1997. – 264 с.
5. Педагогічний програмний засіб для загальноосвітніх навчальних закладів "Бібліотека електронних наочностей "Фізика, 7-9 кл.". Версія 1.0. /автори сценарію: О.І. Бугайов, М.В. Головка, В.С. Коваль. – К.: Квazar-Мікро, 2004.

6. Програма для загальноосвітніх навчальних закладів. Фізика. Астрономія. 7-12 класи. - К. : "Перун". - 2005. - 80 с.

7. Шут М.І. Застосування до навчання фізики складових сучасного навчального середовища / М.І. Шут // Збірник наукових праць Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини / гол. ред. М.Т. Мартинюк. – Умань : СПД Жовтий, 2008. – Ч. 2. – С. 306-317.

*Тетяна Остапчук,  
магістрант фізико-математичного факультету.  
Науковий керівник: докт. пед. наук,  
професор С.С.Вітвицька.*

### **Естетичне виховання на уроках математики**

*Математика – один із видів мистецтва.*

*Н. Вінер*

В усі часи одним із провідних завдань школи було забезпечення учнів певним обсягом знань, умінь та навичок. Проте, як зазначається в „Концепції виховання дітей та молоді у національній системі освіти”, становлення української державності, інтеграція у європейське і світове співтовариство, побудова громадянського суспільства передбачають орієнтацію на Людину та її духовну культуру, а не лише на відмінні знання.

Виховання – це цілеспрямований, спеціально організований процес взаємодії вихователя і вихованців з метою формування позитивних властивостей і якостей особистості. Проте слід пам'ятати, що виховний процес має здійснювати не лише класний керівник, але й кожен учитель-предметник, що працює у даному класі.

Одним із напрямів виховання є естетичне виховання, що спрямоване на формування естетичних смаків, суджень, здатність відчувати та цінувати прекрасне, бажання та вміння змінювати навколишнє середовище за законами краси. Зрозуміло, що таке виховання найпростіше здійснювати вчителям образотворчого мистецтва, музики, художньої літератури. А як це реалізовувати на інших уроках, зокрема уроках математики?

Над питанням реалізації естетико-виховного потенціалу навчальних дисциплін працювали відомі педагоги К.Д. Ушинський, П.П. Блонський, І.Г. Зенкевич, І.Ф. Гончаров та ін. Дана проблема є актуальною і для зарубіжних учених (П.Брінсон, Е.Вебб, П.Пейтмен, С.Свонвік та ін.).

А ось що зазначають з цього приводу відомі математики.

„Ми напевно носимо в собі відчуття математичної краси, гармонії чисел і формул, геометричної витонченості. Усі ці відчуття – справжні естетичні почуття, і вони добре відомі всім справжнім математикам” (А. Пуанкаре).

„Творчість математика такою ж мірою є творенням прекрасного, як творчість художника або поета, – сукупність ідей, подібно сукупності барв

або слів, повинна мати внутрішню гармонію. Краса є перший пробний камінь для математичної ідеї” (Г. Харді).

Тож не слід забувати, що в математиці є своя краса та гармонія. А завдання вчителя – подбати, щоб учні побачили цю красу і наблизились до неї, пам’ятаючи про те, що естетичне сприйняття навчального матеріалу, крім реалізації виховних функцій, сприяє більш глибокому і міцному засвоєнню знань. При цьому вчителю не потрібно нічого вигадувати, він має лише розкрити те, що закладено в математиці – розкрити її внутрішню красу, її естетику. Хоча й слід пам’ятати, що сучасний урок повинен поєднувати бездоганну логіку, милозвучну українську мову та естетичну привабливість. А допомогти можуть вислови відомих людей, особисті настанови чи вірші. Кілька таких віршів пропонує Г.П. Бевз [1, 56-57].

АРГУМЕНТ І ФУНКЦІЯ	щоб не залишалась Функція одна;
Як було за додекартових часів?	хоч вона й зробилася залежною,
Аргумент один тинявся по осі —	та наповнилася здатністю
безмістовно, нецікаво, в бідності,	належною.
бо не мав нікого в відповідності.	І зросли можливості обох стократ,
Поруч ниділа така ж величина,	і поставили їх вчені в перший ряд,
як і він; та то була вона —	і прийшли до них обох повага й
та, що здатна дивні дива плодити,	гідність.
лиш би з Аргументом їх узгодити.	Ось що значить — добра
Їх Декарт уміло й об’єднав,	відповідність!

#### ТЕОРІЯ ЙМОВІРНОСТЕЙ

Від шахової гри — аристократки модної —  
теорії достойної не народилось жодної,  
а гра у кості, хоч і примітивна,  
науку про ймовірність народила дивну.  
Воістину в науці — як в житті:  
найглибша мудрість — в простоті!

Це придасть звичайному уроку яскравості й милозвучності. Також слід пропонувати учням самим складати вірші з математики, це буде сприяти розвитку їх творчого потенціалу.

Крім того, слід пам’ятати, що поряд зі звичайним програмним матеріалом у математиці існує і більш емоційний та яскравий матеріал, який заслуговує на демонстрацію з метою естетичного виховання. Це „красиві” задачі, факти, ідеї, зразки витончених розв’язків і обчислень, приклади з життя і діяльності видатних учених тощо.

Зокрема, великий естетичний потенціал містить робота з ознайомлення учнів з прийомами усних обчислень. А вміле використання цікавих обчислюваних прийомів призводить до швидкого результату обчислень, економить зусилля школярів і надає естетичне задоволення від швидкого

виконання дій. Наприклад, на перших уроках вивчення таблиці множення можна запропонувати учням такі прийоми:

1. Якщо обидва множники перевищують 5. Для цього загинаю на лівій руці стільки пальців, наскільки перший множник перевищує 5, а на правій руці – стільки пальців, наскільки другий множник перевищує 5. Наприклад, якщо мені слід вирахувати  $7 \times 7$ , я загинаю на кожній руці по 2 пальці. Далі, якщо додати кількість загнутих пальців і перемножити кількість не загнутих, то отримаю відповідно числа десятків і одиниць шуканого результату. В цьому прикладі отримаємо 4 десятки і 9 одиниць (тобто 49).

2. Множення на 9. Для цього покладуть обидві руки поруч на стіл, по порядку занумеровують пальці таким чином: перший палець позначаю 1, другий – 2, потім 3, 4, ... 10. Тепер, якщо треба помножити на 9 будь-яке із перших десяти чисел, то для цього піднімають вгору той палець, номер якого означає число, на яке множимо 9. Тоді кількість пальців, що лежать ліворуч від піднятого пальця, визначає число десятків, а кількість пальців, що лежать праворуч, визначає число одиниць. Наприклад, нехай потрібно вирахувати  $4 \times 9$ . Поклавши обидві руки на стіл, піднімають четвертий палець. Ліворуч від нього 3, а праворуч 6. Тобто результат рівний 36 [3].

Також у вигляді завдань на обчислення слід запропонувати учням дослідити, чи правильні рівності у наступній числовій піраміді.

$$\begin{aligned}1 \bullet 9 + 2 &= 11 \\12 \bullet 9 + 3 &= 111 \\123 \bullet 9 + 4 &= 1111 \\1234 \bullet 9 + 5 &= 11111 \\12345 \bullet 9 + 6 &= 111111 \\123456 \bullet 9 + 7 &= 1111111 \\1234567 \bullet 9 + 8 &= 11111111 \\12345678 \bullet 9 + 9 &= 111111111\end{aligned}$$

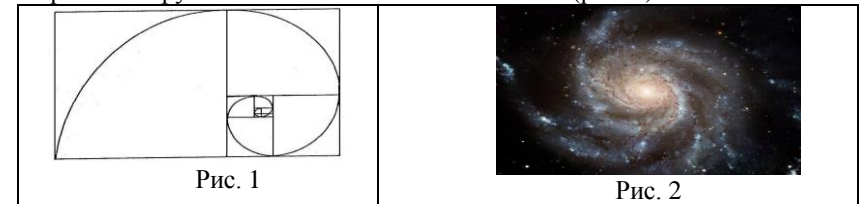
У старших класах слід ознайомити учнів із золотим поділом (перерізом), пригадавши, що ще давньогрецькі художники, скульптори й архітектори намагалися виявити закономірності гармонії та досконалості. І згодом було встановлено, що найдосконалішим є такий поділ чогось на дві нерівні частини, за якого менша частина так відноситься до більшої, як більша – до всього цілого. Тобто, якщо мова йтиме про золотий поділ відрізка АВ точкою С на дві частини, то буде виконуватися співвідношення  $AC:CB=CB:AB$ . Цьому незвичному поділу в 1509 році було присвячено цілу книгу італійського монаха-математика Лука Пачолі „Про божественну пропорцію”. Учням буде цікаво побачити ілюстрації до цієї книги, виконані Леонардо да Вінчі. А на уроці можна запропонувати учням визначити значення кожного відношення золоті пропорції  $AC:CB=CB:AB$ .

Нехай  $AB=1$ ,  $CB=x$ . Тоді  $(1-x):x = x:1$ , звідки  **$x=0,61803398...$**

А потім познайомити учнів із золотим прямокутником – прямокутник, у якого відношення сторін є золотим. Форму золотих прямокутників мають

багато полотен відомих художників. Але такий прямокутник цікавий і для математиків. Якщо від нього відрізати квадрат, сторона якого дорівнює меншій стороні прямокутника, то друга його частина знову буде золотим прямокутником. Якщо продовжувати від кожного утвореного таким чином прямокутника відрізати квадрати, то можна отримати безліч квадратів. Сполучивши протилежні вершини таких квадратів плавними кривими, можна побудувати золоту спіраль (рис. 1) [1].

У формі такої спіралі в природі зустрічається багато молюсків, черепашок; розміщено насіння соняшника тощо. Згідно цього золоту спіралью закручена Галактика Сонячної системи (рис. 2).



Таким чином можна поєднувати математику з іншими науками, мистецтвом чи красою самої природи, формуючи при цьому не лише відмінні знання учнів, а й їх естетичні смаки. Привчати учнів до прекрасного через призму математики – це одне із основних виховних завдань кожного вчителя математики.

#### Список використаних джерел

1. Бевз Г.П. Виховання учнів математикою / Бевз Г.П. – Х.: Вид. група „Основа”, 2004. – 96 с.
2. Зенкевич И.Г. Эстетика урока математики: пособ. для учит. / Зенкевич И.Г. – М.: Просвещение, 1981. – 79 с.
3. Олехник С. Н. Старинные занимательные задачи / Олехник С. Н., Нестеренко Ю. В., Потапов М. К. – М.: Наука, 1988. – 103 с.

*Ольга Паламаренко,  
магістрант фізико – математичного факультету.  
Науковий керівник: канд. фіз. – мат. наук,  
доцент Т. В. Дідківська.*

#### Побудова системи натуральних чисел

З розвитком людства стало зрозуміло, що потреби науки і практики весь час приводять до необхідності розширення поняття числової системи таким чином, щоб попередня числова система слугувала основою для побудови нової, більш широкої, числової системи. У результаті система натуральних чисел стала тим фундаментом, на якому були побудовані інші

числові системи – такі, як системи цілих, раціональних, дійсних, комплексних чисел тощо. При цьому слід наголосити на тому, що кожне нове розширення числової системи будується щоразу за однією і тією ж схемою [4].

Історично склалося, що множина натуральних чисел  $N=\{1, 2, 3, \dots, n, \dots\}$  є першою числовою системою, яка виникла й розвинулась у результаті активного втручання людини в навколишню реальну дійсність, з необхідною потребою у лічбі, а поняття натурального числа стало розглядатися як числова характеристика скінченної сукупності предметів. Вона виникла в результаті життєвого досвіду, з потребою підрахунку на досить ранніх ступенях розвитку людської культури. Чітке уявлення про натуральні числа могло виникнути лише тоді, коли людина, розглядаючи найрізноманітніші сукупності предметів, була здатна абстрагуватися від їх окремих ознак та фізичних властивостей і виділяти те спільне, що їх об'єднує, — числову характеристику. Активному процесу абстрагування поняття натурального числа значно сприяло ширше користування арифметичними операціями над натуральними числами, поступове вивчення і застосування властивостей цих операцій [2].

Аналіз літературних наукових джерел дав можливість виділити два напрямки розвитку теорії натуральних чисел:

- *теоретико-множинна теорія натуральних чисел*: кожне натуральне число дає інформацію про кількість елементів (*відсутність предметів, один предмет, два предмети...*) кожної множини класу скінченних рівнопотужних множин, виконує роль кількісної характеристики натурального числа, у результаті чого отримується теоретико-множинна теорія натурального числа або теорія кількісних натуральних чисел, яка вперше була розроблена видатним німецьким математиком Г. Кантором у 1879 році. Згідно з цією теорією, усі об'єкти побудови будь-яких математичних систем можна трактувати як множини. Розвиваючи цю точку зору, натуральні числа можна означати, базуючись на множинах. У теоретико-множинному означенні натуральні числа включають і число 0;

- *аксіоматична теорія системи натуральних чисел*: означення натуральних чисел як чисел, які використовуються при лічбі (*перший, другий, третій...*). Це дослідження порядкової характеристики натурального числа, в результаті чого отримується аксіоматична теорія натуральних чисел, яка була вперше запропонована італійським логіком і математиком Дж. Пеано у 1891 році; можна відмітити, що основні ідеї цієї теорії були закладені німецьким математиком Р. Дедекіндом у 1888 році, який вперше ввів принцип повної математичної індукції [4].

Згідно цих теорій систему натуральних чисел слід детально вивчати за допомогою побудови її на змістовній аксіоматичній основі, виходячи з

аксіоматики Пеано, що складається з таких чотирьох аксіом: існує натуральне число 1, що безпосередньо не слідує ні за яким натуральним числом; для довільного натурального числа існує єдине натуральне число, яке безпосередньо слідує за ним; будь-які натуральні числа, які безпосередньо слідує за різними натуральними числами, різні; довільна підмножина натуральних чисел, яка містить число 1 і з кожним числом  $a$ , що міститься в ній, містить і число  $a'$ , яке безпосередньо слідує за  $a$ , співпадає з множиною  $N$  всіх натуральних чисел.

У результаті аналізу та порівняння цих двох теорій можна сформулювати означення натуральних чисел. З одного боку, множина натуральних чисел — це елементи довільної множини  $N$  називаються натуральними числами, якщо вони задовольняють аксіомам Пеано (аксіоматична теорія натуральних чисел) [3], а з іншого — натуральним числом називають інваріант класу зчисленних рівносильних множин або натуральне число — це спільна характеристика класу рівнопотужних множин, або потужність непорожньої скінченної множини [1].

Незважаючи на загальноприйняту в усьому світі аксіоматичну теорію натуральних чисел, в сучасній початковій школі дітей вчать додавати натуральні числа саме за допомогою теоретико-множинної теорії. Прикладом є така задача: учень купив 12 зошитів в клітинку і 8 зошитів у лінійку і склав їх разом. Потім він перерахував всі зошити, отримав 20 і записав:  $12 + 8 = 20$ . виходячи з теоретико — множинної теорії можна сказати, що учень виконав дві операції:

- 1) об'єднав дві множини в одну, тобто знайшов їх суму;
- 2) додав два натуральних числа 12 і 8, які виражають чисельність об'єднаних множин, і отримав суму цих чисел — 20, яка характеризує чисельність суми множин.

З вище викладеного можна зробити висновок, що необхідно враховувати використання і важливість цих теорій.

#### Список використаних джерел

1. Андронов И. К. Арифметика рациональных чисел: пособ. для учит. / Андронов И. К., Окунев А. К. — М., 1971. — 399 с.
2. Вивальнюк Л. М. Числові системи / Вивальнюк Л. М. — К., 1977. — 184 с.
3. Кузель О. В. Основи арифметики / Кузель О. В. — К., 1965. — 132 с.
4. [http://www.nbuv.gov.ua/portal/soc\\_gum/Sitimn/2010\\_23/Deaki\\_aspektu\\_vuvchenna\\_chuslovux\\_sustem.pdf](http://www.nbuv.gov.ua/portal/soc_gum/Sitimn/2010_23/Deaki_aspektu_vuvchenna_chuslovux_sustem.pdf)

Наукове видання

**СТУПЕНЕВА ПЕДАГОГІЧНА ОСВІТА  
В УМОВАХ ЄВРОІНТЕГРАЦІЙНИХ  
ПРОЦЕСІВ**

***ЗБІРНИК НАУКОВО-МЕТОДИЧНИХ ПРАЦЬ***

Підписано до друку .2012 р. Формат 60х90/16. Папір офсетний.  
Гарнітура Times New Roman. Друк різнографічний.  
Ум.друк.арк. . Тираж 100. Зам. .

---

Видавництво Житомирського державного університету імені Івана Франка  
Україна, 10008, м. Житомир, вул. В. Бердичівська, 40  
тел. 37-40-42, 37-35-10  
електронна пошта (E-mail): zu@zu.edu.ua