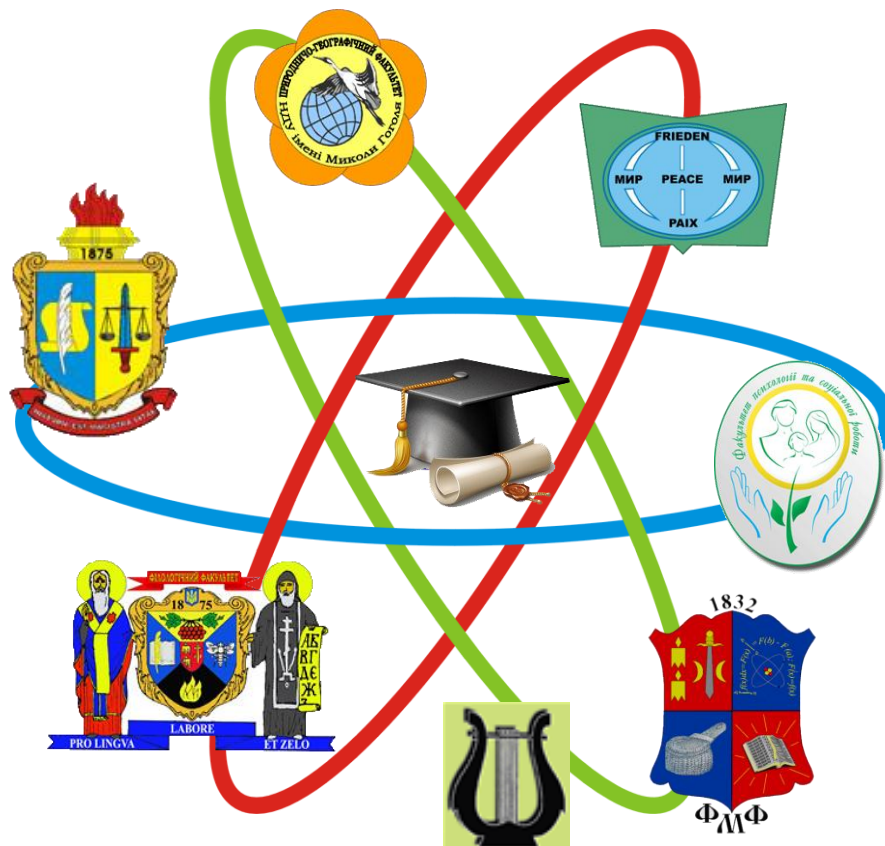


# ВІСНИК

СТУДЕНТСЬКОГО  
НАУКОВОГО ТОВАРИСТВА

**ВИПУСК 20**



2018

Міністерство освіти і науки України  
Ніжинський державний університет  
імені Миколи Гоголя

# ВІСНИК

*студентського  
наукового товариства*

*Випуск 20*

**Збірник наукових праць  
студентів, магістрантів і аспірантів**

Ніжин  
2018

УДК 378.0001-057.87  
ББК 74.58.268я43  
В53

**ВІСНИК**  
**студентського наукового товариства**

Рекомендовано до друку Вченою радою  
Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя  
Протокол № 3 від 25.10.2018 р.

**Редакційна колегія:**

доктор фізико-математичних наук, професор *Мельничук О. В.*,  
доктор філологічних наук, професор *Самойленко Г. В.*,  
кандидат біологічних наук, професор *Марисова І. В.*,  
кандидат педагогічних наук, професор *Коваленко Є. І.*,  
доктор психологічних наук, професор *Папуча М. В.*,  
кандидат історичних наук, доцент *Мартиненко В. В.*

**Відповідальний редактор:** доктор фізико-математичних наук,  
професор *Мельничук О. В.*

**Упорядник:** *Іваницька О. І.*

**Комп'ютерна верстка, макетування:** *Приходько Н. О.*

В53 **Вісник** студентського наукового товариства [Електронне видання]: збірник наукових  
праць студентів, магістрантів і аспірантів / за заг. ред. О. В. Мельничука. Вип. 20. Ніжин:  
НДУ ім. М. Гоголя, 2018. 279 с.

*Матеріали надруковані в авторській редакції. За достовірність фактів, цитат,  
власних назв, посилань на джерела та інших відомостей відповідають автори публікацій.*

**Адреса редакційної колегії:**

**вул. Графська, 2,  
м. Ніжин Чернігівської обл.  
Україна, 16600**

---

Підписано до друку 29.11.2018  
Гарнітура Arial  
Замовлення № 761

Формат 60x84/8  
Обл.-вид. арк. 30,33  
Ум друк. арк. 32,43

Папір офсетний  
Електронне видання

---



Ніжинський державний університет  
імені Миколи Гоголя.  
м. Ніжин, вул. Воздвиженська, 3-А  
(04631)7-19-72  
E-mail: [vidavn\\_ndu@ukr.net](mailto:vidavn_ndu@ukr.net)  
[www.ndu.edu.ua](http://www.ndu.edu.ua)  
Свідоцтво суб'єкта видавничої справи  
ДК № 2137 від 29.03.05 р.

© НДУ ім. М. Гоголя, 2018

УДК 91:502.5(477)

**ПРОМИСЛОВИЙ ВПЛИВ НА ВОДНІ РЕСУРСИ УКРАЇНИ**

**Гвоздев Д.О.**, магістрант природничо-географічного факультету  
Науковий керівник – канд. географ. наук, доц. **Барановська О.В.**, кафедра географії

Вода – це один із найголовніших природних ресурсів людства, без якого неможливо уявити життя. Сьогодні все більше уваги приділяється проблемам, які пов'язані з водними ресурсами. На планеті з кожним роком стає все менше ресурсів, придатних до використання людиною у побутових цілях, все частіше людство стикається з проблемою забезпечення якісною питною водою. Погіршення якості води відбувається внаслідок збільшення потреб у воді в побутових та промислових цілях.

Промислове виробництво є дуже водосємким та в результаті їхньої діяльності у водні об'єкти потрапляє велика кількість забруднюючих речовин. Тому питання про стан та екологічні проблеми водних ресурсів у промислових регіонах є дуже **актуальним**. Всі ці питання вже давно хвилюють наукове суспільство, тому що з втратою якості водних ресурсів буде спостерігатися різке погіршення здоров'я населення, що становить серйозну загрозу для людства.

**Мета роботи** полягає у дослідженні ролі водних ресурсів у забезпеченні господарських потреб та визначенні впливу промисловості на стан водних ресурсів України.

Серед вітчизняних і зарубіжних авторів, які вивчають питання використання водних ресурсів, їх основні галузеві і територіальні ознаки, можливо назвати таких дослідників, як М. Хвесик, Л. Левковська, В. Голян, А. Гордійчук, А. Запольський, С. Левківський. Крім того, можливо виділити і ряд вчених, праці яких присвячені питанням безпеки, зокрема, Е. Кормишкіна, В. Косевцова, В. Мунтіяна.

Однак, незважаючи на досить широку представленість цих розробок, досліджень, які вивчають питання водних ресурсів у вимірах безпеки, є відносно незначна кількість.

Зараз вода виконує ряд важливих функцій:

- питне і побутове водопостачання населення і населених пунктів;
- виробництво продовольчої продукції;
- виробництво електроенергії та промислової продукції;
- забезпечення комунікативних функцій (водний транспорт);
- задоволення санітарно-гігієнічних потреб.

В Україні сформовані потужні народногосподарські комплекси металургійної, машинобудівної, легкої, харчової та інших галузей. Одним з найбільших користувачів водних ресурсів виступає промисловість, а серед її галузей найвищі характеристики використання притаманні енергетиці і металургії. Для енергетики водні ресурси використовуються у значно більших обсягах за металургію – 70 % від всіх ресурсів, що використані промисловістю, припадає саме на енергетику. Практично всі енергетичні підприємства активно використовують воду для своїх потреб. Окремі галузі енергетики (наприклад, гідроенергетика) взагалі не можуть функціонувати без води, тому що вона є рушієм їх активності [3].

Всі види водопостачання поділяють на дві категорії:

- до першої відносяться галузі, де користування водою пов'язано з вилученням з річок, озер, водосховищ (промисловість, комунальне господарство, сільськогосподарське зрошення). В такому випадку частина води з тієї, яка надходить, втрачається, ставши частиною промислової і сільськогосподарської продукції, інші – випаровується;

- до другої категорії відносяться галузі, які для виконання своїх виробничих завдань користуються виключно водними ресурсами [3].

Використання величезної кількості води промисловістю є однією з основних причин виникнення проблеми забезпечення людства чистою прісною водою. Пояснюється це передусім виключно високими в багатьох країнах темпами зростання промислового водокористування в останні 20-40 років, що зумовлено бурхливим розвитком найбільш водосємких галузей

промисловості – теплоенергетики (включаючи атомні станції), нафтохімічної (особливо виробництво штучних волокон), целюлозно-паперової, на потреби яких витрачається 80-90% усіх вод, що використовуються промисловістю. З промисловим водокористуванням пов'язане надходження у водотоки і водойми величезної кількості забруднених стічних вод, що призводить до якісного виснаження водних ресурсів. Інтенсивне використання вод тепловими й атомними електростанціями супроводжується скиданням у водні об'єкти значної кількості підігрітих на 8-12°C відпрацьованих вод, що порушує їх природний термічний режим і призводить до теплового забруднення [10].

Вплив промисловості на водні ресурси пов'язаний не тільки зі збільшенням промислового водокористування і скиданням великої кількості стічних вод, а й зі зміною умов формування стоку річок у результаті гірських виробок, спорудження на водозборах промислових об'єктів і великих водозаборів підземних вод. Гірські виробки і забори води із підземних вод призводять до зниження рівнів ґрунтових вод й утворення депресійних лійок на площах, які інколи досягають тисяч квадратних кілометрів, що впливає на кругообіг природних вод у річкових басейнах [4].

Хімічне забруднення виникає при відведенні до водних об'єктів стічних вод промислових виробництв (серед промислових галузей з точки зору їх забруднюючої дії можна виділити нафтодобувну та нафтопереробну, хімічну, коксохімічну, металургійну, харчову та інші), міст, сільськогосподарських комплексів.

Сильним джерелом забруднення водойм є стоки целюлозно-паперової промисловості. Луг, який утворюється при сульфатному і сульфатному методах її виробництва, частково утилізується для отримання різних побічних продуктів (лугів, спирту, добрив, дріжджів та ін.). Проте стічні води цієї промисловості містять велику кількість волокна з деревини та органічних речовин. Волокна, які виносяться із стічними водами, утворюють у річках і озерах відклади у кілька метрів, в яких створюються анаеробні умови, згубні для риби. Стічні води коксохімічної й коксогазової промисловості містять токсичні речовини: феноли, ціаніди та ін. Феноли є одним з неприємних домішок у стічних водах. Крім сильних токсичних властивостей, феноли навіть при малих концентраціях надають воді неприємного запаху, який ще посилюється при наступному хлоруванні води [2].

Забруднюють водойми нафта і нафтопродукти (керосин, дизельне паливо, масла). Нафта, вкриваючи плівкою поверхневі води, перешкоджає її аерації, утворює стійку високодисперсну емульсію і мало розчиняється у воді. При залпових і аварійних викидах нафтопродуктів у водойми спостерігається зараження нафтою величезних просторів. Важкі фракції, які становлять 30–40 % нафти, осаджуються на дні й утворюють дуже стійкий до окиснення шар на поверхні мулу, в якому гинуть донні організми, що є кормом для риби. Вода набуває запаху керосину при вмісті нафти 0,2–0,4 мг/дм<sup>3</sup>. Причому цей запах не усувається навіть при хлоруванні та фільтрації води [5].

Слід підкреслити, що стічні води промислових підприємств перед скиданням їх у міську каналізацію проходять локальне очищення. Методи очищення стічних вод промисловості поділяють на чотири групи: фізичні, хімічні, фізико-хімічні та біологічні. Часто для одних і тих самих вод використовуються одночасно кілька з наведених методів.

Радикальним напрямом у розв'язанні проблеми очищення стічних вод і охорони природних вод від забруднення має стати максимальне використання стічних вод для потреб промисловості. Підприємства повинні налагодити очищення стічних вод виробництва так, щоб очищену воду знову можна було б використовувати для водопостачання даного підприємства (оборотне водопостачання). У деяких випадках зменшити кількість стічних вод можна шляхом використання їх для інших підприємств (повторне водопостачання).

Основними водокористувачами, що використовують поверхневі води, є підприємства сільського господарства, харчової промисловості та комунальні підприємства [7].

За оцінкою органів, що відповідають за охорону та відтворення водних ресурсів України, найбільш забрудненими водними джерелами є:

- р. Південний Буг, особливо в районі міст Вінниця та Первомайськ. До основних забруднювачів можуть бути віднесені органічні речовини (особливо продукти переробки цукрової промисловості), які внаслідок деструкції і різноманітних хімічних перетворень призводять до збагачення води сполуками, що вміщують азот (амонійні, нітрити, нітрати), появи неприємних запахів і присмаків, каламутності тощо. Крім того, у воді зазначеної річки виявлені і високі концентрації кольорових та важких металів (наприклад, вміст марганцю був зафіксований на рівні 6-27 ГДК, цинку 10-16 ГДК). Не менш забрудненими є і притоки Південного Бугу. Треба зауважити, що наведені цифри не є середніми показниками вмісту зазначених компонентів, проте їх навіть епізодична поява у водах серйозно впливає на загальний стан водних джерел;

- р. Інгулець, яка є джерелом водопостачання великих міст – Кривого Рогу, Миколаєва і Херсона. Вода цієї річки зазнає величезного навантаження забруднювачів в районі м. Кривий Ріг,

яке є потужним промисловим центром України (тут розташовані підприємства нафтової, коксохімічної, хімічної, металургійної промисловості та інші). Крім того, до річки потрапляє і велика кількість шахтних вод. Внаслідок цього вода забруднена сполуками важких та кольорових металів, продуктами переробки нафти, коксу тощо;

- р. Дністер та її притоки забруднені в основному нітритами, сполуками міді, цинку, свинцю та марганцю; відмічається також і наявність фенолів. Основними забруднювачами води даної річки, які постійно загрожують її екологічному стану, є підприємства хімічної промисловості, які розташовані у м. Калуші та Стебніку. В таблиці 1 наведено дані щодо складу забруднюючих речовин, які надходять до поверхневих вод разом із стоками;

- р. Сіверський Донець (притока Дону) в районі міст Лисичанська, Северодонецька та Рубіжного. Внаслідок скиду стічних вод нафтохімічних виробництв ці води забруднені різноманітними продуктами переробки нафти, фенолами, солями важких металів, продуктами деструкції і трансформування інсектицидів та іншими токсикантами. Крім того, відведення шахтних вод із великим вмістом солей підвищило рівень мінералізації води даної річки і її корозійні властивості. У водах зазначеного басейну, наприклад, зафіксовано вміст нафтопродуктів - і-53 ГДК (гранично допустима концентрація).

**Таблиця 1**

**Кількість забруднюючих речовин, які щорічно потрапляють до поверхневих вод України (усереднені дані) [1]**

Перелік показників	Кількість, тонн
Завислі речовини	15 2103
Сухий залишок	1 169 7103
Сульфати	204 5103
Хлориди	418 3103
Сполуки амонію	3 090 7103
Нафтопродукти	4,28103
Фосфор загальний	766 5103
Феноли	30,4
Вуглеводні ароматичні сполуки	8,4
Фтор	428
Формальдегід	45,2
Ціаніди	2,87

З метою підвищення рівня забезпеченості водою промислового господарства на більшості середніх рік побудовано цілий ряд водосховищ. Зокрема, на Синюсі, Росі, Гірському Тикичі, Гелі, Ворсклі, Горині, Сереті, Тетереві, Ужі, Кальміусі, Лугані, Збручі, Смотричі. Тут і на багатьох інших ріках збудовано 235 водосховищ корисним об'ємом 2,3 млрд. куб. м, загальною площею водного дзеркала 74 тис. га.

Регіонами з найвищим ступенем споживання та використання води серед підприємств хімічного комплексу є: Харківська, Дніпропетровська, Івано-Франківська, Сумська, Рівненська, Черкаська області та Луганська, Донецька, Автономна республіка Крим [9].

Це пояснюється розміщенням на території регіонів потужних промислових гігантів хімічної промисловості: по виробництву мінеральних добрив (ВАТ "ДніпроАзот" Дніпропетровська обл., ПАТ "Азот" м. Черкаси, ВАТ "Рівнеазот", ЗАТ "Северодонецьке об'єднання "Азот"" Луганська обл., ВАТ "Концерн Стирол" Донецька обл., ЗАТ "Кримський Титан"), побутової хімії, гірничо-хімічному виробництві (ДП "Калійний завод" ВАТ "Оріана" Івано-Франківська обл., ВАТ "Баглійкокс, ВАТ "Дніпродзержинський коксохімічний завод" Дніпропетровська обл. тощо), содового виробництва (ВАТ "Лисичанська сода" Луганська обл., ВАТ "Кримський содовий завод") та інших видах виробництв.

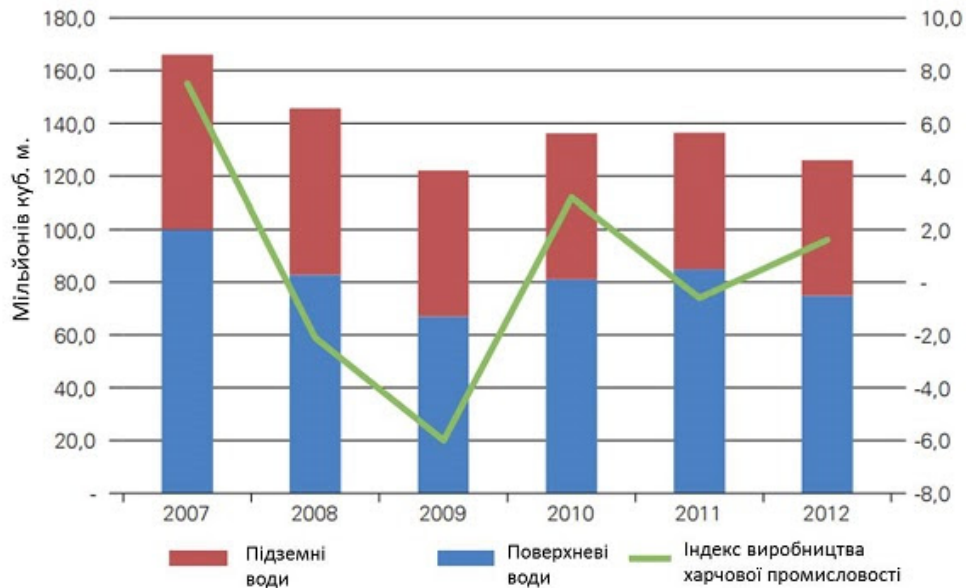
Використання води в промисловості у 2015 році становило 9,71 млн.м<sup>3</sup>, проти минулого 2014 року (11,19 млн.м<sup>3</sup>) зменшилось на 1,48 млн.м<sup>3</sup>, або на 13 % [9].

Розглянемо статистичні дані використання промисловістю води за попередні роки. Об'єми використаної води наразі оцінюються у 19,24 км<sup>3</sup>/рік. Для порівняння, у 1992 році ця цифра становила 26 км<sup>3</sup>/рік. До здобуття Незалежності, структура використання водних ресурсів України була такою: 30% йшло на потреби сільського господарства, 52% – на промислове виробництво, решта – на комунальне споживання та інші потреби.

За даними FAO AQUASTAT, сучасна структура споживання води в Україні значно переорієнтувалася в бік промисловості. Наразі, близько 70% усієї видобутої води споживається

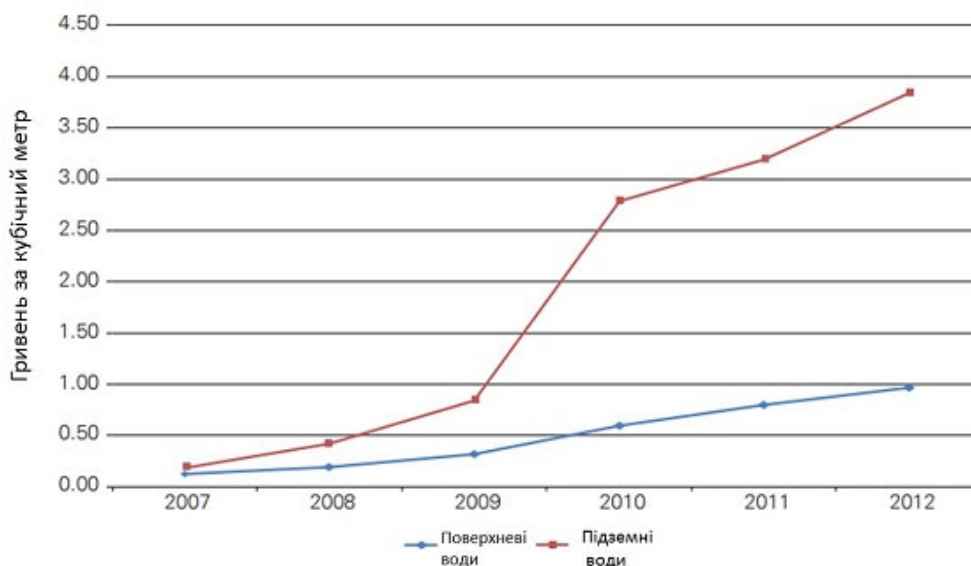
промисловістю, 24% припадає на комунальні потреби, і лише 6% - на сільське господарство. Це пов'язано, перш за все, із значним скороченням зрошення: наразі, фактично зрошуються лише 27% тих земель, що мають обладнання для іригації.

Використання водних ресурсів харчовою промисловістю становило 126 млн м<sup>3</sup> у 2012 році. Значне падіння використання води (на 24%) спостерігалось протягом глобальної економічної кризи у 2008-2009 роках, коли суттєво скоротилися і обсяги виробництва харчової продукції в Україні.



Діаграма 1. Використання води харчовою промисловістю України, 2007-2012

У 2007 році частка витрат на воду в загальному обсязі продажів харчової промисловості становила до 0,02%. Ця цифра різко виросла до 0,13% в 2012 році. Отже, на кожну тисячу гривень в продажах, харчова промисловість витрачала близько 1,3 грн на воду.

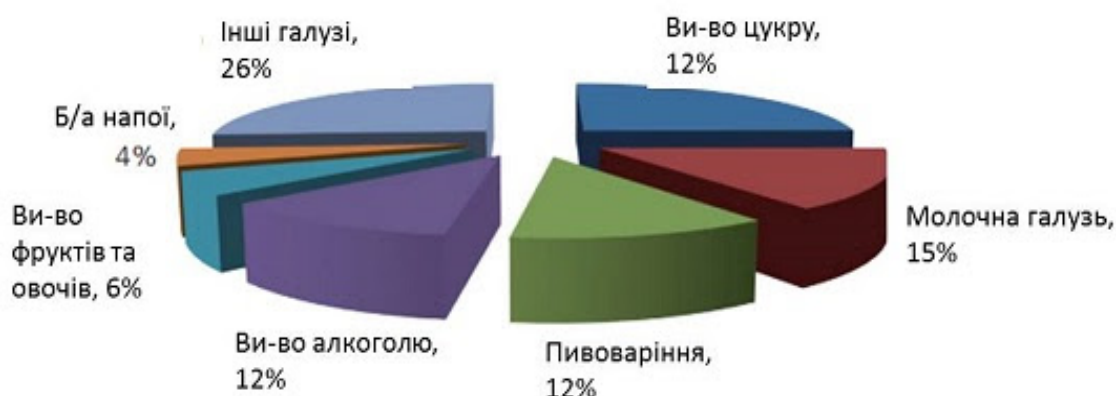


Графік 1. Вартість 1 м<sup>3</sup> води для харчового виробництва України, 2007-2012

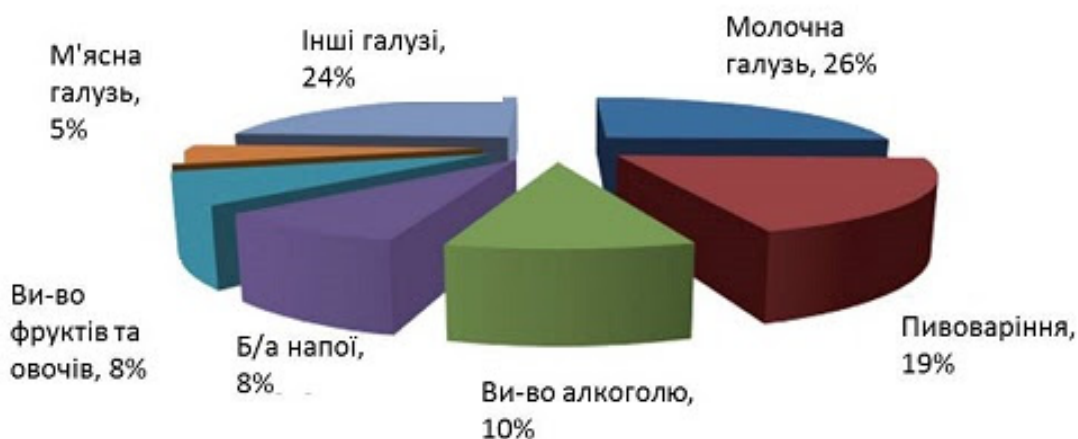
Проте, навіть при тому що вартість кубометра води зростає в геометричній прогресії, вона все ще залишається пропорційно незначною для загальних виробничих витрат. Насправді, для виробників має значення висока вартість викачування води: вартість викачки одного кубометра води становить 0,7 грн.

Найбільшим споживачем водних ресурсів у харчовій промисловості з 2007 по 2012 рік була цукрова промисловість: на її рахунок – близько чверті всієї води, використаної у харчовій промисловості за ці шість років. Молочна промисловість була другим за величиною споживачем води – її частка становить 15%. Частки пивоварної та алкогольної галузі становлять по 12%. Таким чином, на ці чотири галузі разом припадало 64% всієї води, використаної в харчовій промисловості.

Якщо ж поглянути з точки зору походження води, то найбільшим споживачем ґрунтових вод є молочна промисловість, яка використовує до 26% усіх підземних вод, що використовуються харчовою промисловістю.



Діаграма 2. Частка використання води галузями харчової промисловості України, 2007-2012 роки

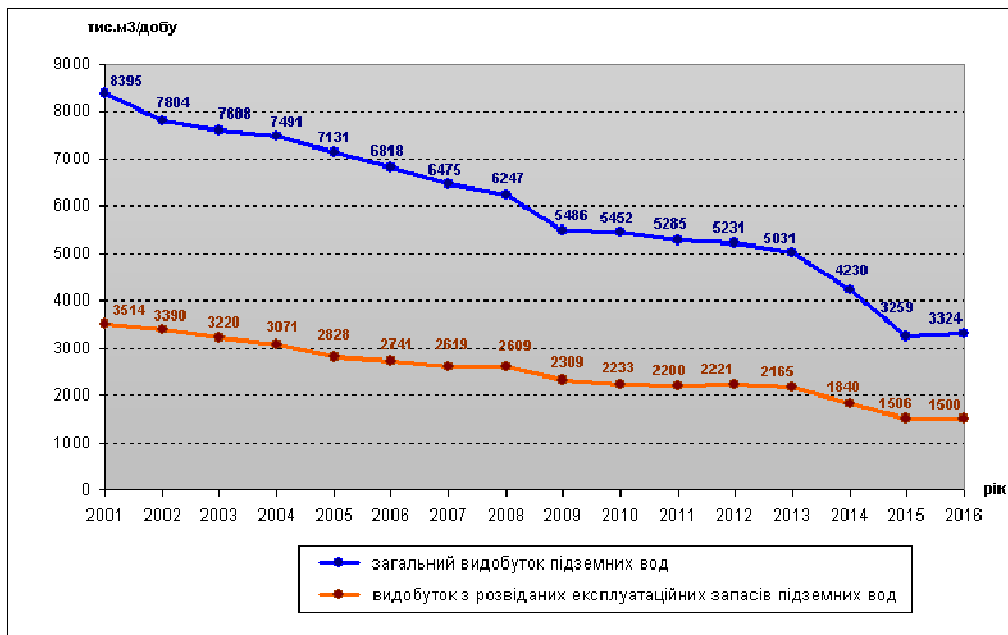


Діаграма 3. Частка використання підземних вод галузями харчової промисловості України, 2007-2012 роки

На кінець 2016 року в Україні розвідано та підготовлено до промислового використання 1354 ділянки родовищ підземних вод, зосереджених на 635 родовищах питних та технічних підземних вод. Експлуатаційні запаси розвіданих родовищ становлять 15384,459 тис. м<sup>3</sup>/добу за категоріями А+В+С<sub>1</sub> та 946,4 тис. м<sup>3</sup>/добу – за категорією С<sub>2</sub>.

В останні роки загальний видобуток підземних питних та технічних вод постійно регресує і змінився від 8395,230 тис. м<sup>3</sup>/добу у 2001 році до 3324,424 тис. м<sup>3</sup>/добу у 2016 році (на 60,4%). В той же період видобуток з розвіданих експлуатаційних запасів підземних вод зменшився від 3513,626 тис. м<sup>3</sup>/добу до 1500,133 тис. м<sup>3</sup>/добу (на 57,3%). Динаміка загального видобутку та видобутку з розвіданих експлуатаційних запасів підземних питних і технічних вод по Україні за період 2001-2016 рр. наведена на діаграмі 4.





Діаграма 4. Динаміка видобутку підземних вод в Україні впродовж 2001 – 2016 років

Загалом в Україні використано 2528,133 тис. м<sup>3</sup>/добу підземних вод, без використання скинуто 796,291 тис. м<sup>3</sup>/добу (24,0%), переважно у вигляді шахтного та дренажного водовідливів Із загальної кількості підземних вод, що видобуто у 2016 році, 1859,234 тис. м<sup>3</sup>/добу (73,5%) використано на господарсько-питне водопостачання, 348,025 тис. м<sup>3</sup>/добу (13,8%) спожито для виробничо-технічних потреб. На сільськогосподарські потреби використано 272,475 тис. м<sup>3</sup>/добу (10,8%), на зрошення земель – 40,135 тис. м<sup>3</sup>/добу (1,6%), на промисловий розлив та виготовлення напоїв використано 8,264 тис. м<sup>3</sup>/добу (0,3%).

В Україні розвідано 2 родовища підземних промислових вод: Північно-Сиваське в Херсонській області та Бистрівське у Львівській області, експлуатаційні балансові запаси яких складають 33465,000 м<sup>3</sup>/добу за категоріями А+В+С<sub>1</sub>. Видобуток та використання у 2016 році становили 0,008 м<sup>3</sup>/добу. З двох розвіданих ділянок експлуатується тільки одна.

Північно-Сиваське родовище промислових йодних вод розташоване на території Генічеського району Херсонської області біля с. Щасливцево в межах мілководної лагуни Азовського моря – Сиваша та в північній частині Арабатської Стрілки. Східна частина родовища знаходиться під водами Азовського моря. Вміст йоду від 29,8 г/дм<sup>3</sup> до 30,1 г/дм<sup>3</sup>. Додаткова кількість видобутого йоду при повному освоєнні родовища складе 1 т/добу. Північно-Сиваське родовище промислових йодних вод не розробляється.

Бистрівське родовище промислових підземних вод (розсолів) розташоване за 7 км на південний схід від м. Трускавець Дрогобицького району Львівської області та експлуатується з 1972 р. За хімічним складом води йодо-бромні, сульфатно-хлоридні магнієво-натрієві з підвищеним вмістом ортоборної кислоти. Загальна мінералізація коливається в межах 350-440 г/дм<sup>3</sup>. Розсоли Бистрівського родовища є гідромінеральною сировиною для виготовлення лікувального препарату – Трускавецької натуральної солі "Барбара".

При користуванні водними об'єктами для промислових цілей водокористувачі зобов'язані дотримуватися встановлених умов спеціального водокористування, екологічних вимог, а також вживати заходів щодо зменшення витрат води (особливо питної) та припинення скидів забруднених вод шляхом удосконалення виробничих технологій, схем водопостачання та очищення стічних вод. Але як показують статистичні звіти, цього не відбувається.

Тому з врахуванням змін у структурі виробництва і водоспоживання головними стратегічними напрямками вирішення проблем у галузі ефективного використання вод і водозабезпечення в промисловості слід вважати:

- формування правових, економічних та організаційних основ для раціонального водокористування;
- створення науково-технічного потенціалу для переведення економіки на економічне використання води;

- формування прогресивної системи суспільного виробництва, орієнтованого на збільшення частини продукції кінцевого споживання, що, як правило, супроводжується зниженням водоемності ВВП;
- створення замкнених циклів водокористування при умові мінімального забруднення води;
- розробку нормативних документів з врахуванням екологічних вимог, а також вимог в галузі стандартизації.

**Висновок.** Будь-яке промислове підприємство чинить негативний вплив на навколишнє середовище та, як наслідок, несе економічні втрати. Вплив окремих підприємств на довкілля може бути незначним, проте сумарне забруднення у вигляді викидів в атмосферу, стоків та відходів є досить відчутним та потребує дієвих заходів щодо його скорочення.

Більшість промислових підприємств України мають зношені виробничі фонди та використовують морально застарілі технології, а їх потужність розрахована на великі обсяги виробництва, які не досягаються в сучасних ринкових умовах. Такі технології призводять до перевитрат сировини, матеріалів, палива та енергоносіїв, що збільшує собівартість продукції і підвищує екологічне навантаження.

Серед підприємств переробної промисловості найбільші обсяги відходів утворюються і накопичуються від металургійних, хімічних та харчових виробництв. Проблема поводження з відходами посідає одне з перших місць серед питань екологічної безпеки та сталого розвитку країни. Хімічний склад води може впливати на виникнення і перебіг захворювань, викликаних надходженням в організм людини ряду мікроелементів. Відомо, що з водою в організм потрапляють такі мікроелементи: фтор, йод, мідь, цинк, селен, нікель, що мають велике значення в обміні речовин. Надлишок цих мікроелементів в організмі людини призводить до захворювань.

### Література

1. Аналітична записка "Аналіз актуальних чинників погіршення якості питного водопостачання в контексті національної безпеки України" Національного інституту стратегічних досліджень при Президенті України [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.niss.gov.ua/articles/1037/>.
2. Безпека водних ресурсів України у глобальному вимірі: [монографія] / [за заг. ред. д.е.н., проф., академіка НААН України М.А. Хвесика]. – К.: Державна установа "Інститут економіки природокористування та сталого розвитку Національної академії наук України", 2013. – 500 с.
3. Войцицький А. П. Техноекологія: підруч. / А. П. Войцицький, В. П. Дубровський, В. М. Боголюбов. – К.: Аграрна освіта, 2009. – 533 с.
4. Гордійчук А.С. Економіка водного господарства: навчальний посібник / А.С. Гордійчук, О.А. Стахів. – Рівне: РДТУ, 2000. – 160 с.
5. Довкілля України за 2015 рік. Статистичний щорічник. К.: Державна служба статистики України, 2016. – 242 с. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.ukrstat.gov.ua/>
6. Закон України "Про загальнодержавну цільову програму "Питна вода України на 2011- 2020 рр." [Електронний ресурс]. – Режим доступу: [zakon.rada.gov.ua/laws/](http://zakon.rada.gov.ua/laws/)
7. Запольський А.К. Водопостачання, водовідведення та якість води: підручник / А.К. Запольський. – К.: Вища школа, 2005. – 671 с.
8. Значення водних ресурсів і проблеми водозабезпечення. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <https://www.kazedu.kz/referat/169123/1>
9. Івашко, В. Г. Статистичний аналіз стану та використання водних ресурсів України [Текст] / В. Г. Івашко, Ю. О. Ольвінська // Статистика – інструмент соціально-економічних досліджень : збірник наукових студентських праць. Випуск 3. Частина I – Одеса, ОНЕУ. – 2017. – С. 82 – 89.
10. Левківський С.С. Рациональне використання і охорона водних ресурсів: підручник / С.С. Левківський, М.М. Падун. – К.: Либідь, 2006. – 280 с.
11. Національна доповідь про якість питної води та стан питного водопостачання в Україні у 2012 р. – К.: Міністерство регіонального розвитку, будівництва та житлово-комунального господарства України. – 450 с.
12. Основні показники використання вод в Україні за 2010 р. – К.: Державне агентство водних ресурсів України, 2011. – 64 с.
13. Основні шляхи захисту водних ресурсів. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://100pudov.com.ua/referat/54/3651>
14. Офіційний сайт Міністерства екології та природних ресурсів України [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.menr.gov.ua/>
15. Промисловість України – 2016: стан та перспективи розвитку: наук.-аналіт. доп. / О.І. Амоша, І.П. Булеєв, А.І. Землянкін, Л.О. Збаразська, Ю.М. Харазішвілі та ін.; НАН України, Ін-т економіки промсті. – Київ, 2017. – 120 с

УДК 517.28

**ТЕОРЕМИ ПРО СЕРЕДНЄ ТА ЇХ ЗАСТОСУВАННЯ ДО РОЗВ'ЯЗУВАННЯ НЕРІВНОСТЕЙ**

**Мартинюк О. І.**, магістрантка Навчально-наукового інституту точних наук і економіки  
**Рибалка М. М.**, магістрант Навчально-наукового інституту точних наук і економіки  
Науковий керівник - канд. фіз-мат. наук, доц. **Чоренька О. В.**, кафедра математики та економіки

*У роботі вивчається питання про особливості застосування теорем про середнє до доведення математичних тверджень. Підібрано та розв'язано ряд задач, які ілюструють даний метод. Зроблено рекомендації щодо можливості впровадження запропонованого матеріалу на факультативних заняттях з математики в сучасній школі.*

*Ключові слова:* теорема, диференціальне числення, нерівність, доведення.

У курсі математичного аналізу одне з важливих місць займають теореми про середнє значення, до яких належать теореми Ролля, Лагранжа і Коші. В цих теоремах йдеться про те, що коли функція та її похідна першого порядку задовольняють певним умовам, то всередині інтервалу  $(a; b)$  знайдеться точка, в якій функція має певні властивості (про ці властивості йдеться в теоремі). Тому й самі теореми називають теоремами про середнє.

Сформулюємо ці теореми, спираючись на роботу [1].

**Теорема Ролля.** Нехай функція  $f$  неперервна на відрізку  $[a; b]$  і диференційовна в інтервалі  $(a; b)$  і  $f(a) = f(b)$ . Тоді  $\exists c \in (a; b): f'(c) = 0$ .

**Теорема Лагранжа.** Нехай функція  $f$  неперервна на відрізку  $[a; b]$  і диференційовна в інтервалі  $(a; b)$ . Тоді  $\exists c \in (a; b): f(b) - f(a) = f'(c)(b - a)$  (формула скінченних приростів).

**Теорема Коші.** Нехай функції  $f$  та  $\varphi$  неперервні на відрізку  $[a; b]$ , диференційовні в інтервалі  $(a; b)$  і  $\varphi'(x) \neq 0 \forall x \in (a; b)$ . Тоді  $\exists c \in (a; b)$ :

$$\frac{f(b) - f(a)}{\varphi(b) - \varphi(a)} = \frac{f'(c)}{\varphi'(c)}.$$

На сьогодні ця тема є досить актуальною, оскільки це одне з перших питань про застосування диференціального числення функції однієї змінної до розв'язування різних задач. З теореми Ролля випливає існування нулів похідної заданої функції, та її диференційованість в інших точках області визначення. Ця теорема узагальнюється теоремами Лагранжа і Коші. Зокрема, за допомогою теореми Лагранжа можна довести, що якщо на заданому відрізку похідна деякої функції дорівнює 0, то ця функція є сталою. Звідси випливає введення невизначеного інтеграла (як множини всіх первісних), зокрема наявність константи інтегрування. Як наслідок теореми Коші легко обґрунтовується для формули Тейлора залишковий член у формі Лагранжа, а також правила Лопітала. Дані теореми можна використовувати під час розв'язування рівнянь та нерівностей.

Метою даної роботи є дослідження особливостей застосування теорем про середнє до розв'язування різних задач та доведення нерівностей.

Об'єктом дослідження є теореми про середнє (Ролля, Лагранжа, Коші).

Предметом дослідження є застосування теорем про середнє.

Використовуючи задачі зі збірників [2] та [3], наведемо приклади застосування теорем про середнє до розв'язування задач на доведення.

Задача 1. Довести, що  $\lim_{n \rightarrow \infty} \left( \frac{1}{n} + \frac{1}{n+1} + \dots + \frac{1}{2n} \right) = \ln 2$ .

Розв'язання. Введемо допоміжну нерівність  $\frac{1}{1+x} < \ln(1+x) < x$ , поклавши  $x = \frac{1}{m}$ ,  $m \in N$ , дістанемо:  $\frac{1}{m+1} < \ln\left(1 + \frac{1}{m}\right) < \frac{1}{m} \quad \forall m \in N$ .

Замінивши  $m$  на  $m-1$  у лівій частині цієї нерівності, матимемо

$$\frac{1}{m} < \ln\left(1 + \frac{1}{m-1}\right) = \ln \frac{m}{m-1}.$$

З цієї нерівності і з правої частини допоміжної нерівності випливає, що

$$\ln \frac{m+1}{m} < \frac{1}{m} < \ln \frac{m}{m-1}.$$

Поклавши у цій нерівності послідовно  $m = n, n+1, \dots, 2n$  і додавши їх, приходимо до нерівності

$$\ln \frac{2n+1}{n} < \frac{1}{n} + \frac{1}{n+1} + \dots + \frac{1}{2n} < \ln \frac{2n}{n-1}$$

Оскільки

$$\lim_{n \rightarrow \infty} \ln \frac{2n+1}{n} = \lim_{n \rightarrow \infty} \ln \frac{2n}{n-1} = \ln 2,$$

то за теоремою про границю проміжної змінної дістанемо

$$\lim_{n \rightarrow \infty} \left( \frac{1}{n} + \frac{1}{n+1} + \dots + \frac{1}{2n} \right) = \ln 2.$$

Твердження доведено.

Задача 2. Нехай функція  $f$  диференційовна в інтервалі  $(-\infty; +\infty)$ . Довести, що  $f(x+h) - f(x) \equiv hf'\left(x + \frac{h}{2}\right) \Rightarrow f(x) = ax^2 + bx + c$ , де  $a, b, c$  – деякі сталі.

Розв'язання. Продиференціювавши тотожність  $f(x+h) - f(x) \equiv hf'\left(x + \frac{h}{2}\right)$  по змінній  $h$ , дістанемо  $f'(x+h) \equiv f'\left(x + \frac{h}{2}\right) + hf''\left(x + \frac{h}{2}\right) \cdot \frac{1}{2}$ .

Поклавши у цій тотожності  $x + \frac{h}{2} = x^*$ , а  $\frac{h}{2} = h^*$ , знайдемо  $f'(x^* + h^*) - f'(x^*) \equiv hf''(x^*)$ , тоді маємо  $f'(x^*) = a^*x^* + b^* \quad \forall x^* \in R$ , де  $a^*$  і  $b^*$  – деякі числа. Отже,  $f(x+h) - f(x) \equiv h\left(a^*\left(x + \frac{h}{2}\right) + b^*\right)$ .

Поклавши у цій тотожності  $x = 0$ , дістанемо

$$f(h) - f(0) = \frac{a^*}{2}h^2 + b^*h \quad \forall h \Rightarrow f(x) = ax^2 + bx + c,$$

де  $a = \frac{a^*}{2}, b = b^*, c = f(0), x = h$ .

Твердження доведено.

Задача 3. За допомогою теореми Лагранжа довести нерівності:

$$a) |\sin \alpha - \sin \beta| \leq |\alpha - \beta| \quad \forall \alpha, \beta \in R, \quad б) \arctg x - \arctg y \leq x - y \quad \forall x > y$$

Розв'язання.

$$a) |\sin \alpha - \sin \beta| \leq |\alpha - \beta| \quad \forall \alpha, \beta \in R$$

Нехай  $\alpha \neq \beta$ . Тоді для функції  $y = \sin x$  на відрізку  $[\alpha; \beta]$  або на відрізку  $[\beta; \alpha]$  виконано умови теореми Лагранжа

$$\frac{\sin \alpha - \sin \beta}{\alpha - \beta} = f'(c) = \cos c \leq 1 \quad c \in (\alpha; \beta)$$

$$\left| \frac{\sin \alpha - \sin \beta}{\alpha - \beta} \right| \leq 1 \Rightarrow |\sin \alpha - \sin \beta| \leq |\alpha - \beta|.$$

б)  $\arctg x - \arctg y \leq x - y \quad \forall x > y$

Нехай  $x > y$ . Тоді для функції  $y = \arctg x$  на відрізку  $[x; y]$  або на відрізку  $[y; x]$  виконано умови теореми Лагранжа

$$\frac{\arctg x - \arctg y}{x - y} = f'(c) = \frac{1}{1 + c^2} \leq 1 \quad c \in (x; y)$$

$$\frac{\arctg x - \arctg y}{x - y} \leq 1 \Rightarrow \arctg x - \arctg y \leq x - y.$$

Нерівності доведено.

В даній роботі розкрито питання про застосування теорем про середнє до доведення тверджень та розв'язування нерівностей. Ці питання вивчаються в межах курсів "Математичний аналіз", "Вища математика" закладів вищої освіти. Також їх можна запропонувати до розгляду в межах організації факультативної роботи учнів 10 класу. Це дозволить охопити як наукову, так і практичну сторону питання. Розгляд таких питань в шкільній діяльності сприятиме поглибленню знань з математики, долученню учнів до вирішення складніших математичних проблем та ознайомленню з іншими підходами і методами розв'язання математичних задач.

#### Література

1. Шкіль М. І. Математичний аналіз: Підручник: у 2 ч. / М. І. Шкіль. – 3-тє вид., переробл. і доповн. – К.: Вища школа, 2005. – ч. 1. – 447 с.
2. Математичний аналіз у задачах і прикладах: навч. посібник: у 2 ч. / [Л. І. Дюженкова, Т. В. Колесник, М. Я. Лященко та ін.]. – К.: Вища школа, 2002. – ч. 1. – 462 с.
3. Задачник по курсу математического анализа: учеб. пособие для студентов заочн. отделений физ.-мат. фак-тов пединститутсов / [Н. Я. Виленкин, К. А. Бохан, И. А. Марон и др.]; под. ред. Н. Я. Виленкина. – М.: Просвещение, 1971. – 343 с.

---

# ІСТОРІЯ, ПРАВО, ПОЛІТОЛОГІЯ

---

УДК 94(477.51) "1663/1664"

## ТАТАРСЬКИЙ ПОХІД НА СОСНИЧИНУ В 1663 – 1664 РР.

**Дендак А.Я.**, студентка III курсу історико-юридичного факультету  
Науковий керівник - доктор іст. наук, проф. **Луняк Є. М.**, кафедра історії України

Славнозвісна земля чернігівська, як і вся українська, з давніх давен географічно вписується в європейську частину світу. І тут не становить якогось винятку благословенний сосницький край. Літописна Сосниця, що розкинулася поблизу Десни на мальовничих берегах її чарівної притоки Убеди, завжди привертала і привертає увагу своєю багатою історією [9].

Нині Сосниця селище міського типу, районний центр. Вона має давню та цікаву історію. Найтрагічнішим був період 1663 – 1664 років – татарський набіг на Сосничину під час великого східного походу польського короля Яна II Казимира спільно з гетьманом Правобережної України Павлом Тетерею. Полковником Сосницького полку на той час був Яків Скидан (1663 – 1664) [7].

Після Переяславської ради 1654 р. правлячі кола Речі Посполитої все ще не втрачали надії на відновлення свого панування в Україні. Польсько-шляхетські війська знову накинулись на українські землі, здійснюючи неодноразові спроби опанування ними. Польсько-татарське військо разом з загонами правобережних полків з легкістю підкорили Білу Церкву, Ромен, Монастирище. Лохвицю [8].

Апетит польського короля посилювався. Чи не найбільшого розорення потерпіла Салтикова Дівиця, яка розкинулася на мальовничих берегах зачарованої Десни, оспіваної колись Олександром Довженком. Протягом другої чверті XVII ст. спостерігається стрімкий розвиток Салтикової Дівиці. В рази збільшується її населення. Село швидко перетворюється на містечко, навколо якого будується доволі потужна лінія укріплень. Революційні зміни, викликані Хмельниччиною, сприяли подальшому розвитку Салтикової Дівиці. Місцеве населення повністю покозачилося. Тут було сформовано Дівицьку сотню Ніжинського полку, а Салтикова Дівиця відповідно перетворилася на сотенне містечко. Тому на середину XVII ст. містечко стало одним з важливих адміністративних і господарських центрів Чернігівщини, роль якого була значною і в подальшому.

Населений пункт зазнав руйнувань у 1659 році поляками, але отримав над ними перемогу, і в другій половині XVII ст. - 1663 році, коли польський король Ян Казимір під час агресивного вторгнення на Україну стояв своїм військом під Салтиковою Дівицею та загрожував знищити її. У 1679 році французький історик Мішель Руссо де ла Валетта видав твір присвячений Яну II Казимиру "Казимир король Польщі" [2]. Ось як описував він трагічну долю Салтикової Дівиці та відчайдушний героїзм її мешканців: "За кілька днів потому генерал Чарнецький з пересувним табором збирався підкорити місто Дівицю. Однак, хоча король теж наблизився сюди, місцеві мешканці відмовилися відчинити свою браму. Це розлютило Казимира, він наказав почати збройний наступ на це місто і, взявши його штурмом, наказав перебити у ньому всіх людей, саме місто підпалити й перетворити на згарище, щоб дати урок майбутнім поколінням за цю безглузду упертість" [7]. Але жителі села героїчно оборонялися, залишаючись вірними непорушному союзу із російським народом. Як згадує літописець, „несколько дней длилась осада и множество жолкеров пало". Лише шляхом обману взяли поляки Салтикову Дівицю, а населення – „одних изрубили, других отдали в неволю татарам" [3].

Однак всі вищенаведені джерельні свідчення є уривчастими та не зовсім зрозумілими. Перші ворожі роз'їзди поблизу Салтикової Дівиці з'явилися напередодні Святвечора. Напевно, то була найсумніша кутя в історії Салтикової Дівиці. Невеличкі розвідувальні загоны польських і татарських вершників на баских конях як вихор примчали до її стін. На притрушеній снігом мерзлій землі чорніючи силуети нападників були видні звіддала. Всі чоловіки, що перебували на той час у містечку – нечисленні козаки, а в основному ремісники та селяни, схопивши до рук зброю, похапцем зайняли місця вздовж частоколу в напрямку найбільш імовірного удару, на південній околиці. На прихід неприятеля очікували, зважаючи на швидке наближення його військ, і готували Салтикову Дівицю до оборони, а, втім, до останку не згасав вогник надії, що й цього разу, як багато разів доти, біда омине придеснянське місто. Церква, зведена на честь Пресвятої Богоро-

диці, була постійно сповнена народом, переважно жінками, які адресували свої слізні молитви небесній заступниці, щоб врятувала їх самих, їхніх дітей і чоловіків від лютої смерті.

Тепер напружена тиша сповнилася гиканням та улюлюканням гарцюючих татар, віщуючи лиху долю дівчанам. Та слід зазначити, що розташована на пагорбі Салтикова Дівиця знаходилася в дуже зручному для оборони місці, яке перетворило її на важкодоступну твердиню. З півночі її надійно захищали круті береги Десни, а зі сходу до містечка підступало озеро Дівиця, що й дало йому назву. Від озера до річки було прокопано глибокий рів, котрий сполучав води Дівиці з Десною, перетворюючи містечко на своєрідний острів, з'єднаний з рештою суходолу невеличким містком. І хоча мороз вже скував кригою води Дівиці та Десни, лід був ще неміцним і міг витримати хіба що поодиноких путників. Головним укріпленням Салтикової Дівиці був невеличкий замок, зведений на самій верхівці пагорбу, у безпосередній близькості до вод Десни та Дівиці. Саме під захист стін цього замку було зібрано всіх жінок та дітей з першою появою ворогів, а також все добро та харчові запаси.

Мабуть, за всі часи існування Салтикової Дівиці ніколи тутешні люди так палко та пристрасно не молилися за спасіння своєї душі, як тієї різдвяної ночі. Печаль і смуток оповили кожную місцеву родину. Батьки, які щороку вітали дітей з щасливим святом народження Сина Божого й відправляли їх колядувати по близьких і знайомих, тепер соромилися дивитися їм у вічі, розуміючи, що наступного Різдва вже може й не наступити.

У діях нападників відчувалася впевненість, адже до цього набагато більші й сильніші міста, так як Бориспіль, Остер, Носівка, Олишівка та ін., безборонно відкривали перед ними свої брами й уклінно зустрічали Яна II Казимира, як законного володаря, молячи його про милість і пощаду [5; 6]. Дівчани пішли на обман. Спочатку вони засвідчили на свою вірність правителю Речі Посполитої й пообіцяли відчинити браму. Але коли поляки підійшли до міста відбирати браму, дівчани не поступилися. Саме такий обман і розізлив поляків, які після цього вирішили спалити містечко. Оборонці Салтикової Дівиці виявилися готовими до відсічі, і, щойно перші лави нападників наблизилися до частоколу, як линув шквальний вогонь з у мушкетів, котрий одразу поклав на землю кілька десятків ворожих солдатів. Сніг навколо містечка вкрився червоними плямами крові. Бойовище огорнула курява від мушкетних і пістольних пострілів, всередині якої чулися брязкіт заліза, гуркіт ударів, несамоविта лайка бійців з обох боків і скрики вмираючих.

Однак, незважаючи на те, що штурм мав неорганізований характер, а вся його стратегія полягала в раптовості й нахрапистості, велика чисельна перевага військ Яна II Казимира далася взнаки. В окремих містах частокіл було виламано й поляки почали проникати до містечка. Розлючені поляки полонених не брали, відразу рубаючи шаблями тих захисників, що опинилися в оточенні, й нещадно добиваючи поранених. Вони ретирувалися, забравши з собою тіла вбитих і запаливши будівлі, що перейшли під їхній контроль, зовнішній палисад містечка й зруйнувавши дерев'яні укріплення в багатьох місцях. Для остраху оборонців перед стінами замку було кинуту понівечені тіла дівчан, що полягли того дня від рук поляків.

Густий дим від палаючих хат, клунь, комор, сараїв та інших будівель, звиваючись до неба, охопив розорене містечко. Втім, і полякам ця напівперемога далася дорогою ціною. Писали, що цей неорганізований штурм Салтикової Дівиці відзначився "великими втратами як серед офіцерів, так і солдатів; ...капітанів багато..." [2]. Такого опору й таких втрат у цьому місці загарбники не очікували. Вочевидь, ця невдача й схилила короля до думки взяти непокірне містечко за будь-яку ціну. Наступного ранку було продовження. Люди почали прощатися одне з одним, і повільно відчиняти браму. І тут збулися найстрашніші очікування. Ось що про це пише Гротус: "...од глоти обозовоих мешканці були взяті, пограбовані та перебиті" [2]. Страшний лемент охопив Дівицький замок. Крики нападників, гуркіт ударів і стогін умираючих змішувалися з плачем і молитвами жінок та дітей. Майже все населення Салтикової Дівиці було перебите, частина потонула, решту забрали в полон татари. Дуже часто ті, хто потрапили до їхніх рук, заздрили тим, хто вже отримав вічний спокій. Насильство, знущання та наруга над невольниками – українцями для татар було було звичним явищем. Деяких дівчат гвалтували відразу кілька чоловіків, демонструючи свою силу та всевладдя над жертвою.

Про поводження кримських татар з українськими бранцями й особливо полонянками дізнаємося зі спогадів учасника походу Антуана – Шарля де Грамона графа де Лувінї: "Татари йдуть на війну тільки заради захоплення бранців, котрих вони продають згодом до Константинополя, що й складає всю їхню комерцію... Вони перерізали горло всім літнім бранцям, старшим за шістьдесят років і нездатним до рабської праці. Сорокарічних чоловіків вони закували у кайдани, юних хлопчиків залишили для своїх розваг, а дівчат і жінок – для примноження свого роду, а також для подальшого продажу. Розподіл бранців проводився між ними порівну, тому вони тягли жереб при відмінностях віку, щоб ніхто потім не міг поскаржитися, що йому дісталися старі особини замість молодих. Щодо їх честі, так от, вони не були скупими у своїх здобутках і

їхня надзвичайна чемність дозволяла користуватися ними всім тим людям, які заходили розважатися до них" [1; 7].

Покінчивши з Салтиковою Дівцею, поляки переправились через Десну і попрямували до Березни, що знаходилася за шістнадцять кілометрів від Салтикової Дівці. Криваві події під Салтиковою Дівцею наклали свій відбиток на весь подальший хід кампанії 1664 – го року. Мужній захист дівчанами рідного містечка не тільки на кілька днів затримав просування далі всього численого війська короля, що дало можливість краще підготуватися до оборони Батурина та Березні, але й призвів до значних втрат, які підірвали моральний дух і боєздатність доти непереможної армії. Як згадував учасник цього походу Олександр Поляновський у листі від 9 лютого 1664 р. до все того ж Любомирського, війська під проводом Стефана Чарнецького, після того, як *"Дівцю...було штурмом взяте та витяте, не без шкоди однак гречних офіцерів і жовнірів"*, наблизившись до Березни, не ризикнули штурмувати місто, оскільки воно було добре укріплене й захищене козаками сосницького полковника Якова Скидана [1; 7].

Скидан особливо й уславився під час навали військ польського короля Яна Казимира. В ті грізні дні 1664 року він об'єднав козацькі загони Сосниці, Мени й Нових Млинів і засів у фортеці Березни, яка була достатньо укріплена – із трьох боків захищена водою і мала досить надійний земляний вал. Зібравшись на раду у фортеці, оборонці вирішили піти назустріч ворогові, залишивши в містечку достатньо козаків для оборони. У фортеці, куди сховалося місцеве населення та жителі деяких навколишніх сіл і хуторів, залишили надійну оборону, а основні сили полковник Скидан та березинський сотник Сава Ковенко вивели в поле за південну околицю Березни, звідки очікувалися ворожі загони. Існують старовинні перекази про те, що разом з козаками вийшли не тільки досвідчені воїни, які брали участь в боях і походах проти польської шляхти, турків і татар, а й жінки козацькі. Вони вбралися в чоловічий одяг, на голови вдягали козацькі шапки, озброїлися косами та загартованими в кузнях списами [4].

Поле бою за Березною з боку Десни майже рівне, з невеликими вибалками та долинами. Але зразу ж за річкою Березною, яка залишилася за спинами захисників, було підвищення, схоже на вал. Ось за тим валом і зайняли оборону козацькі сотні і місцеві жителі. Невдовзі з'явилися і польські роз'їзди. Назустріч їм на конях вискочили козаки і порубали гусарів. Польські загони почали готуватись до бою. Але в їхніх лавах відчувалась якась нерішучість. У травневий сонячний день було видно, як чисельне козацьке військо на півкільцем охоплювало околиці Березни. Сонце виблискувало на списах, котрі лісом піднімалися над захисниками міста. Безліч козацьких шапок ( чи могли здогадатися вороги, що під багатьма з них ховалися жіночі коси?) насторожили поляків. Але шляхта, яка відзначалася войовничим гонором, все ж пішла в наступ. Та він закінчився невдачею: поляків зустрів не тільки вогонь з рушниць, але й з гармат. А потім вихопилися в поле лавою кілька сотень козаків. І ворог відступив до лісу, відмовився від подальшого наступу на Березну, пішов через Стольне на Мену. Захистивши Березну, Яків Скидан залишив тут надійний заслін, який очолив березинський сотник Сава Ковенко, а сам із загоном в кілька сотень почав рейд по ворожому тилу. Десь у районі Коропа він відбив польську казну, а в болоті під Сосницею потопив шляхетські обози [8].

Розгніваний Казимір, щоб розправитись, нав'язав Скиданові нерівний бій. Січа була кривавою. І в ній Яків Скидан не вберігся. Його схопили так само, як і відомого гоголівського героя Тараса Бульбу. І так само, як гоголівського Тараса, стратили. Тому і зараз існує думка, що образ Тараса Бульби був створений з переказів про Якова Скидана.

Місцем помсти шляхтичі обрали сосну на околиці Сосниці, між Загребеллям і Спаським, яку було названо Скидановою сосною. Прив'язавши до неї непокірного Скидана, вони розіклали страшне багаття і в тому диму-вогні спалили його живцем. Та обгоріла сосна знаходилася на місці, поряд з яким нині в Сосниці височіє дерев'яний хрест при повороті на с. Загребелля. Про загибель Скидана писав Мішель Руссо де ла Валетта у праці "Казимир король Польщі", виданої 1679 року. Він писав: "Скидан, котрий командував загоном з 600 вершників, був розбитий і взятий у полон Сапегою, де пообіцяв королю захопити всі міста України, у яких перебували московські залоги" [2; 6]. Проте існує думка, що цей твір був написаний на замовлення короля Яна II Казимира, тому повністю цьому документу ми не можемо довіряти. Отак Сосниця здобула собі ратну славу завдяки своєму мужньому полковнику Якову Скидану.

Героїзмом Якова Скидана сосничани пишаються й нині. Тому в 2015 році місцеві краєзнавці вирішили перейменувати вул. Щорса смт Сосниця на вулицю Якова Скидана.

## Література

1. Gramont Antoine de. Relation de mon voyage en Pologne / Antoine de Gramont // La Revue de Paris. – 1992. – 15 avril. – P. 732 – 733.



2. Rousseau de la Valette Michel. Casimir roy Pologne. – Lyon: Chez Thomas Amaury, 1679. – Т. 2. – 331 р. – Р. 176.
3. Акты относящиеся к истории Южной и Западной России" - СПб, 1872. – Т. 7. – 398 с.
4. Бойко В. М., Пригоровський В. М. Сосниця – європейське місто / Сіверський інститут регіональних досліджень; ред. кол.: С.А. Лепявко. – Чернігів, 2010.- 64 с.
5. Луняк Є. М. Бій під Пирогівкою 11 (21) лютого 1664 р. та його значення для перебігу зимового походу Яна II Казимира 1663–1664 рр. // Україна та Польща крізь призму століть. Матеріали Міжнародної науково-практичної конференції "Поляки на Чернігово-Сіверщині -"свої"/"чужі"". – Ніжин, 2014. – 248 с.
6. Луняк Є. М. Козацька Україна XVI-XVIII ст. очима французьких сучасників: хрестоматія. – Ніжин: НДУ ім. М. Гоголя, 2013. – 508 с.
7. Луняк Є. М. Криваве Різдво Салтикової Дівичі 1664 – го року : монографія Є. М. Луняк. – Ніжин: НДУ ім. М.Гоголя, 2013.- 72 с.
8. Пиріг Петро. Лівобережний похід Яна Казимира 1663 – 1664 рр. // Сіверянський літопис. – 1999. - № 5. – С. 15 – 24.
9. Пригоровський В. Залюблений у землю сіверську: (Ю.С.Виноградський): істор.-краєзн. нарис / Ред., відп. за вип. П.В. Грищенко. – Чернігів, 2004. – 56 с.

УДК 32.321

### **ПОЛІТИЧНА ОПОЗИЦІЯ В КРАЇНАХ ЦЕНТРАЛЬНО-СХІДНОЇ ЄВРОПИ**

**Добкевич А. Р.**, студентка IV курсу історико-юридичного факультету  
Науковий керівник – канд. політ. наук, доц. **Карпяк О.М.**, кафедра політології, права та філософії

*Розвиток країн ЦСЄ є прикладом переходу від авторитарного типу політичного режиму до демократичного. Нині більшість країн Центрально-Східної Європи (далі ЦСЄ) перебувають у фазі консолідації демократії. Проблема формування і діяльності політичної опозиції в умовах демократичної трансформації є актуальною для дослідження темою і в теоретичному, і в практичному сенсі. Політична опозиція є важливим інститутом політичної системи, який поряд із виконанням політичних функцій може бути й дестабілізуючим чинником політичної ситуації в державі.*

*Ключові слова:* ЦСЄ, політична опозиція, демократія, політичний режим, політична партія, політичний рух, політичний інститут.

Тема місця і ролі політичної опозиції в країнах ЦСЄ активно досліджувалася фахівцями суспільно-історичного та політологічного напрямів. Так, польський учений Т. Кравчик проаналізував характер кооперативної взаємодії уряду та парламентської опозиції в європейських країнах. Комплексно підійшла до аналізу еволюції кооперативної форми взаємодії М. Вахудова, що порівнювала динаміку і напрями демократизації в країнах Центрально - Східної Європи,

У методологічному плані досить важлива праця П. Копецького та М. Спірової. У ній на основі аналізу емпіричних даних показано залежність між політичною стабільністю й можливістю опозиції впливати на процес прийняття політичних рішень.

Зокрема, процеси модернізації висвітлювали С. Хантінгтон, Ф. Шміттер, О'Донелл, З. Бжезінський, серед вітчизняних – В. Цветкова, І. Кресіну, О. Категоренко, О. Новаковата інші. Водночас існує достатньо літератури, у якій відображено окремі контекстуальні аспекти досліджуваної теми. Це, насамперед, праці Д. Сарторі, Й. Шумпетера, Г. Гаврилова, М. Бокало. С. Трохимчука та ін.

Політична опозиція є одним з найголовніших показників демократичного режиму в країні. Вона є тим чинником, що протидіє узурпації влади та сприяє поширенню плюралістичних цінностей в суспільстві. Тобто опозиція – важливий інститут політичної системи, що впливає на процес державотворення.

У другій половині 80-х років ХХ століття країни Центрально-Східної Європи стали на шлях трансформації існуючого державного політичного ладу. Це було причиною виникнення опозиційних рухів, які стали достатньо потужними аби вступити в боротьбу з правлячим класом. Дослідження таких процесів дають можливість визначити функції та роль політичної опозиції в період переходу до демократії в даному регіон [5, с. 3].

Задля розгляду проблеми, необхідно зазначити, що опозиція може розглядатися у двох вимірах – вузькому та широкому. Вузький вимір являє собою діяльність опозиції в рамках

політичної системи держави, де вона виступає як інституціолізована сила. Широкий – розгляд явища як сукупності настроїв, що спричинені невдоволенням режимом, що функціонує.

Завдяки опозиції влада має додаткову функцію – вирішення питань альтернативним шляхом, тому що саме компромісне рішення повинно бути раціональним, так як воно задовольняє інтереси декількох груп населення. В свою чергу, представники опозиції роблять акцент на менш захищених групах, на уразливих секторах економіки та суспільної сфери, на тих випадках, де існує можливість загрози національним інтересам тощо [4, с. 4].

В залежності від форми державного ладу, взаємодія політичної опозиції з владою може мати два види – системну та позасистемну, або ж опозицію режиму конфронтації та режиму кооперації. Для демократичних режимів характерна наявність першого виду – системного, тобто її роль як конкурента стосовно влади. Системний вид опозиції має ряд ознак: здатність до діалогу, досягнення компромісу, мирне налагодження відносин. Тоді як позасистемний є повною його протилежністю, до прикладу, такий вид існував під час трансформації центральноєвропейських країн [1, с. 116].

У 1980-х роках ЦСЄ охопили економічна та політична кризи, що були спричинені монополією комуністичних партій на владу, внаслідок і тяжким політичним та економічним становищем країн. Така ситуація призвела до зародження обурення, а згодом появи опозиційних сил. Хоча опозиційні сили регіону мали схожі характеристики, але вони мали суттєві розбіжності, що було спричинене різним становищем країн та ступенем їх розвитку.

Таким чином, сформувалися чотири моделі трансформації політичного режиму в Центрально-Східній Європі:

1. Переговори або модель "круглого столу" (Польща, Угорщина);
2. Імплозія – явище, коли правляча еліта передає повноваження опозиції (Чехословаччина);
3. Реформи (Болгарія);
4. Путч, переворот (Румунія) [8, с. 5].

Польща, Угорщина та Чехословаччина мали порівняно кращі умови та відповідно кращі можливості для виникнення опозиційних угруповань, що згодом переформувалися в політичну опозицію. Така ситуація була спричинена наявністю громадянського суспільства та існуванням певних демократичних та державницьких традицій та звичаїв в ньому [6, с. 17].

Наприклад, у Польщі свідченням готовності до трансформації політичного режиму став той факт, що профспілка "Солідарність" утворилася майже на десять років раніше за інші опозиційні рухи в країнах ЦСЄ. Тобто "Солідарність" можна назвати своєрідним поштовхом до формування подібних об'єднань в інших країнах.

Угорщина в цей час переживала глибоку економічну кризу, стійкі процеси інфляції, країна мала чималі державні борги. Така ситуація зіграла тільки в плюс стосовно створення опозиції, так як наведені проблеми спричиняли розвиток невдоволення в суспільстві. Тож, наприкінці 80-х років з'явився Угорський демократичний форум (УДФ), що висунув вимоги щодо змін політичної та економічної систем держави.

Чехословаччина пройшла через більш м'який шлях, відбулася "оксамитова" революція. Вона мала свою особливість – комуністів, що були при владі, примусили відмовитися від неї, а натомість провести відкриті конкурентні вибори. Переговори відбувалися під тиском мирних протестів. Суспільство вимагало детоталітаризації та повалення комуністичного режиму. Велику роль в цих подіях відігравав чеський Громадянський Форум, в Словаччині був його аналог – Громадськість проти насильства. На меті у них було зближення з європейськими країнами та їх цінностями.

Складністю Болгарії та Румунії було те, що країни, на відміну від вище перелічених, не мали досвіду демократії. Комуністична монополія на владу в них тривала десятиліттями, вже, навіть, сформувалася сімейно-кланова система: в Болгарії з 1954 року Т. Живков, а в Румунії з 1965 року Н. Чаушеску. Існування даного режиму стало підставою для утворення Союзу демократичних сил (СДС) у Болгарії та пізніше Фронту національного порятунку (ФНП) в Румунії.

Особливістю балтійських країн було те, що їх на відміну від інших створили "згори" реформовані комуністи, які не погоджувалися з принципами політичного курсу інших комуністичних партій. Наприклад, у Румунії жорсткий комуністичний режим Чаушеску зводив нанівець будь-які спроби мирного розв'язання конфлікту, що згодом призвело до революції із застосуванням зброї. Румунія – єдина країна в регіоні, де відбулися зміни подібним шляхом. Тоді ФНП взяв на себе роль організатора виступів, що перетворило його на потужну опозиційну силу.

В Болгарії СДС включав в себе 9 партій та рухів, тому він став масовою та сильною організацією. Союз активно проводив ряд демонстрацій в столиці, в яких вимагав мирних демократичних перетворень. Тож, членам Комуністичної партії довелося погодитися з такими вимогами [7, с. 153].

Отже, сучасні функції політичної опозиції полягають в:

1. Оцінюванні та контролі за діяльністю та виконанням урядових програм та владних рішень на всіх управлінських рівнях;

2. Виробленні альтернативних підходів до тактики діючого уряду та до стратегічних політичних засад, на основі яких взаємодіють уряд та парламентська більшість.

Таким чином, відбувся ряд змін в політичних режимах та в діяльності політичних опозицій країн Центрально-Східної Європи. На перехідному етапі опозиція є формою суспільного протесту, що має собі за ціль повалення комуністичного режиму та вкорінення демократичних цінностей. Тоді сили оформлюються як політичний інститут. На цьому етапі змінюються і функції опозиції – вона стає не ворогом для влади, а її конкурентом, з думкою якої слід рахуватися.

Опозиція починає відігравати контролюючу функцію, а її метою стає недопущення монополізації влади політичним режимом та контроль за непорушністю прав і свобод людини і громадянина.

### Література

1. Абдулаева Ю. Институционные условия формирования конструктивной оппозиции в странах Центральной и Восточной Европы : дис. ... канд. полит. наук : 23.00.02 / Ю. Абдулаева. – СПб., 2007. – 198 с.

2. Безпалько У. Особливості суспільно-політичного розвитку в Польщі (1989-2004) / У. Безпалько // Україна-Європа-Світ. – 2008. - № 1. – с. 308-315

3. Бокало М. Проблеми і перспективи демократизації в країнах Центрально-Східної Європи (на прикладі Вишеградської четвірки) / М. Бокало, С. Трохимчук. – Львів : [б. в.], 2000. – 68 с.

4. Бусленко В. Моделі взаємодії між урядом та парламентською опозицією в країнах Європейського Союзу (на прикладі країн Вишеградської групи) // Актуальні проблеми міжнародних відносин і зовнішньої політики. – Вип. №10 / К., 2013. – 6 с.

5. Головченко А. В. Трансформації політичних партій і рухів в країнах Центрально-Східної Європи // Актуальні проблеми політики. – Вип. №52/ К., 2014. – 9 с.

6. Стативка А. Деякі фактори формування політичної еліти в країнах Центральної та Східної Європи // Політичний менеджмент. – 2007. – Спецвипуск (вересень). – С. 14-24.

7. Ткаченко Т.В. Формування політичної опозиції в Україні та країнах пострадянського простору: теоретико-порівняльний аналіз // Науковий часопис НПУ імені М.П. Драгоманова. – Вип. №1 // К., 2009. – с. 150-155

8. Чміль І. Трансформація місця та ролі політичної опозиції в країнах Центрально-Східної Європи // Вісник Львівського університету, Серія "міжнародні відносини". – Вип. №38 / Львів, 2016. – 8 с.

УДК 930.2:572.087

### ІСТОРИЧНА АНТРОПОМЕТРИЧНА НАУКА: СТАНОВЛЕННЯ ТА ПЕРСПЕКТИВИ РОЗВИТКУ

**Коваленко А.М.**, студентка IV курсу історико-юридичного факультету  
Науковий керівник - канд. іст. наук, доц. **Крупенко О.В.**, кафедра історії України

*У статті досліджується історія становлення антропометричної науки. Окресливши ключові моменти теми, автор виокремлює перспективи розвитку історичної антропометрії на сучасному етапі.*

Ключові слова: дослідження, історична антропометрія, історія розвитку.

Історична антропометрія дає можливість прослідкувати як змінювався добробут населення в історичній перспективі, якою була роль у цьому процесі соціального, економічного, культурного, екологічного, гендерного, генетичного факторів. На нашу думку, ця можливість є неocenенно важливою. Це визначає актуальність і практичне значення даної проблематики. Антропометричні дані мають багатофункціональне призначення, вони можуть використовуватися в економічних, соціальних, медичних і навіть політичних цілях [9]. Зокрема, для визначення рівня споживання в різних країнах, у соціальних групах, у місті й сільській місцевості, у межах однієї країни, для оцінки програм економічного розвитку, для виготовлення одягу, взуття, меблів, автомобілів та інших предметів, чиє користування залежить від розмірів тіла, в ергономіці - для створення оптимальних умов праці.

Історіографія проблеми. Довгий час історична антропометрія не була об'єктом спеціального вивчення, проте фрагментарно висвітлювалася в багатьох працях визначних істориків. Інтерес до проблематики з'явився ще у XIX ст.

Із 1960-1970-х рр. дослідженнями активно займалися Ф. Вовк та його учні. О. Алешо, Є. Артюхов, Л. Чикаленко, С. Руденко, І. Раковський значну увагу приділяли антропологічним відмінностям українського народу, антропометричним досліддам населення, склали велику кількість порівняльних таблиць антропометричних обстежень українців сусідніх губерній [2; 11; 12]. Ці дослідження були використані Федором Вовком у ґрунтовній роботі "Антропологічні особливості українського народу" [7]. Подальший розвиток досліджень пов'язаний з діяльністю Української антропологічної експедиції під керівництвом В. Дяченка. Підсумки експедиційних досліджень було узагальнено у монографії [8], де автор навів дані щодо мінливості найважливіших ознак фізичної будови української людності та подав загальну антропологічну характеристику українців на фоні інших етнічних груп Східної, Центральної та Південної Європи.

На сучасному етапі розвитку антропометрії серед іноземних досліджень вагоме місце посідають праці Б. Міронова, В. Безгіна, які дають ґрунтовну інформацію щодо історії розвитку антропометрії, її завдань, методів, теоретичних основ [4; 10]. Слід зазначити, що останнім часом помітно зріс інтерес до історичної антропометрії серед українських істориків. На наш погляд, необхідно виділити праці О. Апанович, В. Борисенка, О. Франко, особливо С. Сегеди [3; 5; 13; 14; 15]. Учений досліджує антропологічні аспекти етногенезу та етнічної історії українського народу, генетичні витоки населення України, а також створив власну концепцію антропологічного складу українського народу. Значний внесок зробила і О.Таран [16; 17; 18].

У цілому, тематика досліджень з історичної антропометрії є перспективною, потребує розширення проблематики, хронології, пошуку нових методичних прийомів, а особливо джерельної бази.

Мета статті полягає у спробі охарактеризувати процес становлення історичної антропометрії та перспективи її розвитку на сучасному етапі.

Спостереження над біологічним ростом або довжиною тіла, має довгу історію. На шумерській мові збереглася глиняна табличка, що датується 3500 до н. е., із записом про те, що знатні люди відрізняються більш високим ростом і кращим здоров'ям в порівнянні з людьми низького соціального стану. Тому можна вважати, що проблема соціальної обумовленості довжини тіла була поставлена невідомим спостерігачем з Межір'ччя, принаймні 5,5 тисячі років тому. Стародавні єгиптяни, китайці, індуси, греки і римляни стали вимірювати людське тіло. Однак, слід зазначити, що і в давнину, і пізніше, в Європі Нового часу аж до XVIII ст. головний інтерес зосереджувався на визначенні ідеальних форм і пропорцій тіла, а не на оцінках його розмірів. Навіть автора терміна "антропометрія", німецького лікаря Йоганна С. Елшольца, займала головним чином проблема залежності між пропорціями тіла і сприйнятливостю до хвороб. Власне ауксіологічні дослідження з їх переважним інтересом до розмірів тіла і фізичного розвитку людини протягом життя починаються у Франції і Німеччині XVIII ст.

Застосування статистичних методів до аналізу антропометричних даних сягає початку XIX ст. У 1829 р. французький антрополог Л. Р. Віллермо вивчав географію росту французьких новобранців, призваних у 1804-1810 рр., і дав соціально-економічне тлумачення отриманих результатів. Через два роки інший французький антрополог - д'Орбіні запропонував орографічне пояснення географічних коливань середнього зросту - висотою місцевості над рівнем моря. Ще через 16 років третій французький антрополог М. Буден припустив етнорасову або спадкову інтерпретацію географічного розподілу росту новобранців, призваних у 1831-1849 рр., яку підтримав і розвинув П. Брока. Паралельно з дослідженням факторів фізичного розвитку вивчалися емпіричні закономірності росту, що визначають його ритм, зміни в зв'язку з віком, час досягнення статевої і повної фізичної зрілості, гендерні, соціальні та професійні відмінності і розподіл людей по довжині тіла в популяції. Тут особливо важлива роль належала бельгійському вченому А. Кетле [1].

У XIX - початку XX століття в Європі спостерігався великий інтерес до дитячої ауксіології, особливо до таких питань, як вплив школи і соціального статусу батьків на біологічний статус (біостатус) підростаючого покоління, фізичний стан дітей з робітничого класу, стандарти фізичного розвитку. Завдяки цьому великого розмаху набули лонгitudинальні дослідження. З 1950-х рр. антропометричні дані набули багатофункціонального призначення, вони стали використовуватися в економічних, соціальних, медичних і навіть політичних цілях, а в кінці 1960-1970-х рр. історична антропометрія вже інституціоналізувалася. Роком її народження вважається 1969 рік, коли відомий французький історик Е. Ле Руа Ладюри опублікував роботу, яка доводить, що в XIX ст. зріст французьких новобранців і добробут населення змінювалися узгоджено, але варіація в довжині тіла між різними соціальними групами залежала від їх соціально-економічних характеристик (соціального статусу, освіти і т.д.) [10].

Новий напрямок з'явився на межі історії, економіки, біології людини, медицини, антропології та демографії і головною його метою стала оцінка вікових тенденцій в зміні рівня життя населення та факторів, що його зумовили.

До 1970-х рр. антропометрія була справою антропологів, біологів і лікарів, але в останній третині ХХ ст. економісти стали активно використовувати ауксологічні дані для оцінки рівня життя як в минулому, так і сьогодні. Зокрема, вони виявили, що варіація середнього зросту людей у різних країнах приблизно на 67-77% пояснюється величиною валового внутрішнього продукту (ВВП) на людину [10]. Високий дохід впливає на зріст не сам по собі, а опосередковано, через правильну дієту, медицину, поліпшення в санітарній інфраструктурі, довге навчання в системі освітніх установ, зменшення трудового навантаження, хороші житлові умови. Встановлення тісного зв'язку між рівнем економічного розвитку держави та середньою довжиною тіла його громадян вивело антропометрію в широкий світ економічної та соціальної проблематики, дало новий імпульс ауксологічним дослідженням і зробило їх важливим напрямком в західній соціальній науці. На нашу думку, без перебільшення можна сказати, що історична антропометрія відкриває нові горизонти в розумінні динаміки економічного розвитку країни та добробуту її жителів.

Що ж до антропометричних досліджень в Україні, то вони набули поширення в ХІХ ст. Поряд з цим, уже в працях останньої третини ХVІІІ ст. трапляються відомості подібного характеру. Так, Шафонський вказував, що в Чернігівському Поліссі народ невисокий на зріст і білявий, у середній смузі Лівобережжя – народ середній на зріст, трохи вищий за перших і темніший волоссям, у південно-східній частині України – взагалі високий на зріст, худорлявий, обличчям смуглявий і волоссям темно-русий [3]. Подібні фрагментарні свідчення розкидані й в етнографічних розвідках перших десятиліть ХІХ ст.

У контексті дослідження історії антропометричного вивчення українського народу, на нашу думку, прикладом може слугувати робота Російського антропологічного товариства при Санкт-Петербурзькому університеті, яке було відкрито 28 лютого 1888 р. попечителем С.-Петербурзького учбового округу [16]. Яскравими представниками цього університетського осередку стали перший голова товариства професор геології та мінералогії О. Іностранцев та професор географії Е. Петрі. Мета діяльності товариства полягала у дослідженні переважно населення, що мешкало на території імперії, в антропологічному, тобто анатомічному, етнографічному та археологічному плані; збиранні антропологічних колекцій; поширенні антропологічних знань на території країни; налагодженні тісних наукових контактів з науковцями інших міст, забезпеченні їх бібліографією, антропометричними приладами та інструкціями. Значний внесок у діяльність товариства належить Ф. К. Вовку.

Усі етнографічні матеріали, зібрані членами РАТ під час експедицій в українських губерніях (це, насамперед, предмети одягу, домашнього вжитку, засоби пересування), склали кістяк української колекції Етнографічного відділу Російського музею імператора Олександра ІІІ і експонуються донині. РАТ як науковий осередок був представлений на міжнародних наукових зібраннях. Делегатом від РАТ разом із Ф. Вовком на VII Конгресі історичної антропології був С. Руденко [12].

Отже, як зазначалося раніше, українські вчені проводили активну науково-дослідну роботу по збиранню антропометричного матеріалу. Результати широкомасштабних досліджень українців на їх етнічних землях були використані Ф.Вовком у статті "Антропологічні особливості українського народу", що свідчить про наукову значимість та цінність польових досліджень молодих науковців.

У 1955 р. розпочала свою діяльність Українська антропологічна експедиція під керівництвом В. Дяченка, яка протягом восьми польових сезонів обстежила понад 100 етнотериторіальних груп України, Росії, Білорусії. Програма досліджень охоплювала широкий комплекс соматологічних ознак, а саме: зріст, розміри й описові ознаки обличчя та голови (зокрема колір очей і волосся, форма носа, розвиток третинного волоссяного покриву, тобто бороди у чоловіків, тощо). Обстеження проводились у межах одного району переважно серед чоловіків 18-60 років. Підсумки експедиційних досліджень Дяченко узагальнив у монографії, де навів дані щодо мінливості найважливіших ознак фізичної будови української людності та подав загальну антропологічну характеристику українців на фоні інших етнічних груп Східної, Центральної та Південної Європи [8].

На сучасному етапі розвитку історичної антропометрії, ми вважаємо за необхідне звернути увагу на роботу О. Таран. Дослідниця акцентує увагу на проблемах вивчення у даному напрямку, намагається їх вирішити та пропонує власне бачення. Її праці містять у собі чітко структуровану інформацію щодо виникнення та розвитку історичної антропометрії у працях українських істориків [16; 17; 18].

Значний внесок у розвиток історичної антропометрії зробив С. Сегеда. Неодноразовий учасник антропологічних, археологічних та етнографічних експедицій на території України, Білорусі, Росії, Узбекистану, Молдови, Естонії, досліджує антропологічні аспекти етногенезу та етнічної історії українського народу, генетичні витоки населення України. Вчений створив власну концепцію антропологічного складу українського народу [13; 14; 15].

Варто зазначити, що в історичній антропометрії поступово вдосконалюються підхід і методика, розширюється джерельна база, створюються узагальнюючі дослідження.

Серйозною прогалиною в антропометричних дослідженнях є недостатність даних по жіночій антропометрії. У багатьох випадках коливання зросту чоловіків і жінок відбувається синхронно, однак через гендерну нерівність іноді узгодженість порушується, і це дуже важливий показник зміни в положенні жінок. Крім зросту, слід вивчати вагу, станову силу, обхват грудей і інші антропометричні показники, в тому числі дітей, вік настання менархе і менопаузи. Вага в поєднанні з довжиною тіла істотно розширює нашу інформацію про статус споживання, а для людей у віці старше 25 років, коли подовження тіла припиняється, він служить важливим і часто єдиним антропометричним показником для характеристики споживання. У антропометричних дослідженнях слід сміливіше звертатися не тільки до біології, але до економічних, демографічних і соціологічних теорій, що дозволяє дати більш адекватну інтерпретацію результатів аналізу антропометричних даних.

Отже, історична антропометрія довгий час не була об'єктом спеціального вивчення та це не завадило дослідникам за короткий час визначити основні засади цього напрямку. Останнім часом історична антропометрична наука набуває все більшої актуальності й перспективності в історичних дослідженнях. Розробляються нові теми, поглиблюються міждисциплінарні зв'язки. Однак, найбільшою проблемою, на наш погляд, є пошук і методика опрацювання джерел та розширення хронологічних меж.

### Література

1. Брока Поль. Загальні інструкції для антропологічних досліджень і спостережень. М., 1865 р. Пер. О. Богданова: Антропологічні таблиці для краніологічних і кефалометричних розрахунків. М., 1879 р. Кетле А. Антропометрія або вимірювання різних характеристик людини. - Брюссель, 1870 р.
2. Алешо О. Антропометричні досліді українського населення Уманського і Таращанського повітів Київщини / Олександр Алешо. - К.: Вид. Укр. Наук. Т-ва., 1919. - 33 с.
3. Апанович О. М. Значення праці О. Ф. Шафонського "Черниговского наместничества топографическое описание" для вивчення історії Лівобережної України другої половини XVIII ст. / О. М. Апанович // Український історичний журнал. – 1960. – № 5. – С. 126–132.
4. Безгин В. Б. Крестьянская повседневность (традиции XIX - начала XX века). – М. 2004.- 304 с.
5. Борисенко В., Франко О. Народознавчі студії О.Г.Алеші // НТЕ. – 1990. – №4. – С.20 – 23.
6. Вовк Ф. Студії з української етнографії та антропології /Федір Вовк. - К. : Мистецтво, 1995. - 336 с.
7. Вовк Ф. Антропологические особенности украинского народа // Украинский народ в его прошлом и настоящем. – Петроград, 1916. – Т.2. – С.427 – 454.
8. Дяченко В. Антропологічний склад українського народу. – К., 1965.
9. Максименко І.Г. Порівняльний аналіз антропометричних, функціональних характеристик та показників фізичної підготовленості студентів-пауерліфтерів з ураженням опорно-рухового апарату// Вісник № 124. – 2015
10. Миронов Б.Н. Благосостояние населения и революции в имперской России: XVIII - начало XX века. М.: Весь Мир, 2012 - 844 с.
11. Раковський І., Руденко С. Погляд на антропологічні відносини в українського народу // Збірник математично-природописно-лікарської секції НТШ. – 1927. – XXVI. –С. 205-213
12. Руденко С. Протоколы заседаний и отчеты Русского антропологического общества при императорском С.-Петербургском университете за 1909/10 – 1911/12 гг. – СПб., 1912. – С.27.
13. Сегеда С. Антропология: Навч. посібник. – К.: Либідь, 2001. – 336 с.
14. Сегеда С. Павло Чубинський в історії української антропології // Відлуння віків. – 2009. – № 1 (11). – С. 55 – 57.
15. Сегеда С. Питання антропологічного складу та етногенезу в працях вітчизняних і зарубіжних дослідників другої половини XX ст. - К., 2009. - с. 225 - 232
16. Таран О.Г. Досвід українознавчих студій в Російському антропологічному товаристві наприкінці XIX - на початку XX ст. / Олена Таран // Етнічна історія народів Європи. - Випуск 24. - 2008. - С. 51-55.
17. Таран О. Г. Наукова спадщина Федора Вовка в галузі антропології: спадкоємність традицій та сучасне бачення / Олена Григорівна Таран / Київський національний ун-т ім. Тараса Шевченка. - К., 2003. - 19 с.
18. Таран О. Федір Вовк - про місце в історії української антропології / Олена Таран // Народна творчість та етнографія. - № 2. - 2007. - С. 4-8.
19. Украинский народ в его прошлом и настоящем / под ред. Ф. К. Волкова [и др.]. - Т. 2 – 1916.- с. 427-455
20. Франко О. Федір Вовк – вчений і громадський діяч. – К.,2000. – 378 с.

**ПОЛІТИКО-ПРАВОВІ ЗАСАДИ ПРОЦЕСУ ОБ'ЄДНАННЯ  
ТЕРИТОРІАЛЬНИХ ГРОМАД В УКРАЇНІ  
(НА ПРИКЛАДІ ЧЕРНІГІВСЬКОЇ ОБЛАСТІ)**

**Лях В.М.**, магістрант історико-юридичного факультету

Науковий керівник – канд. політ. наук, доц. **Карпак О.М.**, кафедра політології, права та філософії

*Важливість дослідження організаційно-правових засад процесу об'єднання територіальних громад в Україні визначається тим, що в сучасних умовах децентралізація влади є пріоритетною основою політики української держави у сфері місцевого самоврядування. У статті проводиться аналіз українських законодавчих напрацювань та міжнародних договорів, які ратифіковані українським парламентом. Визначено основні недоліки організаційно-правових засад об'єднання територіальних громад в Україні.*

*Ключові слова:* агломерації, місцевого самоврядування, територіальних громад, децентралізації влади, закон.

Вивченням проблеми децентралізації влади займалися ряд, як українських так і зарубіжних вчених. Зокрема серед вітчизняних науковців можна виокремити наступні праці: О. Бориславську, І.Заверуху, Е.Захарченка, "Децентралізація публічної влади: досвід європейських країн та перспективи України"; досліджують загальні проблеми децентралізації та її видів досліджують: В. Борденюк "Децентралізація державної влади та місцеве самоврядування: поняття, суть та форми (види); Ю. Ганущак "Реформа територіальної організації влади"; А. Ткачук "Місьцеве самоврядування та децентралізація". Поміж іноземних авторів слід виділити наукові доробки В. Кивель "Європейська Хартія місцевого самоврядування" та В. Шабайлов "Реформа місцевого самоврядування: шляхи та способи здійснення".

Ефективне втілення реформи децентралізації влади потребує розробки та впровадження відповідних нормативно-правових актів. Процес утворення, розвитку об'єднаних територіальних громад, як основи реформи децентралізації влади не можливий без оновленого правового регулювання, оскільки відбувається фактична зміна адміністративного устрою держави.

Вперше в історії незалежної України поняття децентралізація з'явилась в Стратегії сталого розвитку "Україна - 2020" схваленої Президентом України, де реформа децентралізації влади виділена окремим пунктом. В Стратегії вказано, що "Метою політики у сфері децентралізації є відхід від централізованої моделі управління в державі, забезпечення спроможності місцевого самоврядування та побудова ефективної системи територіальної організації влади в Україні, реалізація у повній мірі положень Європейської хартії місцевого самоврядування" [9, с. 8]. І з початком реформи український уряд став вперше реалізовувати принципи "Європейської хартії місцевого самоврядування", яка набрала чинності на території України ще 1998 року. Хартія закріплює, що місцеве самоврядування це не тільки право але і можливість реалізувати низку повноважень, проте саме можливість реалізувати свої повноваження в цих органах були відсутні. Оскільки від часу прийняття Конституції України реальне місцеве самоврядування могло здійснюватися лише на рівні міст обласного значення. Причиною цього була слабка матеріально-фінансова база громад. Така жорстока невідповідність законодавчих актів реальним потребам громад призвела до не менш жорстких наслідків за офіційною статистикою за 20 років незалежності зникли з карти держави 641 населений пункт, чисельність населення впала на 2,5 мільйонів осіб, 70% місцевих бюджетів стали дотаційними, а в 1129 громадах проживає менше 500 осіб. Очевидним стало те що для того щоб вижити та розвиватись населені пункти повинні об'єднуватися. Тому уряд 1 квітня 2014 року схвалив "Концепцію реформування місцевого самоврядування та територіальної організації влади в Україні". Метою концепції стало "визначення напрямів, механізмів і строків формування ефективного місцевого самоврядування та територіальної організації влади для створення і підтримки повноцінного життєвого середовища для громадян" [8, с.18]. Також в концепції закріплені шляхи розв'язання проблем місцевого самоврядування:

- визначення оптимальної територіальної основи для діяльності органів місцевого самоврядування, які б надавали якісні публічні послуги;
- створення належних матеріальних, фінансових та організаційних умов для забезпечення здійснення органами місцевого самоврядування своїх повноважень;
- розмежування повноважень у системі органів місцевого самоврядування за принципом субсидіарності (що було закріплено в "Європейській хартії місцевого самоврядування");

- розмежування повноважень між органами виконавчої влади та органами місцевого самоврядування на засадах децентралізації влади;
- запровадження механізму державного контролю за відповідністю Конституції та законам України рішень органів місцевого самоврядування та якістю надання населенню публічних послуг;
- максимальне залучення населення до прийняття управлінських рішень, сприяння розвитку форм прямого народовладдя;
- удосконалення механізму координації діяльності місцевих органів виконавчої влади.

Вся ця низка завдань концепції передбачала розробку та прийняття відповідних законів та підзаконних актів, змін до Конституції України, вона стала початком та основою розробки законів з децентралізації та об'єднувачих процесів 2014-2018 років.

Закон, який дозволив об'єднуватись населеним пунктам став Закон України "Про добровільне об'єднання територіальних громад". Він регулює відносини, що виникають у процесі добровільного об'єднання територіальних громад сіл, селищ, міст, а також добровільного приєднання до об'єднаних територіальних громад. Як зазначає Микола Крат даний закон з дати його прийняття був значно доповнений та потерпів сім редакцій [6, с.2]. Першою прогалиною закону, яка гальмувала процес об'єднання стала стаття 3 в якій вказано: "Суб'єктами добровільного об'єднання територіальних громад є суміжні територіальні громади сіл, селищ, міст" [3, с.91]. Цією статтею не передбачалось об'єднання міст обласного значення. Як наслідок міста обласного значення не могли об'єднатись на протязі чотирьох років доки 3 квітня 2018 року не була прийнята зміна щодо добровільного приєднання територіальних громад сіл, селищ до територіальних громад міст обласного значення до ЗУ "Про добровільне об'єднання територіальних громад". Міста обласного значення, яких в Україні 187 (4 в Чернігівській області) 4 роки чекали на можливість об'єднання. Без цієї поправки до закону ЦВК не надавала згоди на проведення виборів. Але в Чернігівській області активності міст обласного значення в цьому напрямку так і не розпочались навіть після затвердження обласною радою перспективного плану об'єднання. Зокрема згідно даних Чернігівської обласної ради в Ніжинську міську об'єднану територіальну громаду повинні увійти 7 населених пунктів з них прийнятих радами рішень про об'єднання – 0, Новгород-Сіверську об'єднану територіальну громаду повинні увійти 25 населених пунктів з них прийнятих радами рішень про об'єднання – 0, така сама ситуація в Прилуках та Чернігові.

Наступною прогалиною, яка гальмувала процес утворення ОТГ була непрописаність в законі про вибори призначення виборів в громадах в які входять населені пункти різних районів. Так само більше року 20 громад у всій Україні чекало дозволу на об'єднання, в Чернігівській області така ситуація була в Олишівській ОТГ.

У результаті об'єднання в громад виникали нові проблеми, які не регулювало тогочасне законодавство. Одною з таких проблем була співпраця громад. Об'єднавшись в громадах, які входять в один район залишились спільні проблеми, як до прикладу утилізація побутових відходів, чи розвиток спільної інфраструктури. Постає чергова проблема врегулювання організаційно- правових засад співробітництва територіальних громад, його принципів та форм. Як зазначає Н. Гончарук "чинне українське законодавство передбачало тільки загальні рамки впровадження міжмуніципального співробітництва, допускало об'єднання ресурсів органів місцевого самоврядування для вирішення спільних проблем, але не містило правових норм, які б дозволяли таке співробітництво" [1, с.2]. В законі про співробітництво ОТГ вперше в історії українського законодавства було прописано утворення спільних комунальних підприємств, установ та організацій. Таким чином ОТГ отримали можливість ефективно реалізувати спільні інфраструктурні проекти і виконувати функції, що становлять спільний інтерес населених пунктів, що входять в різні громади. Законом передбачено також утворення спільних органів управління. Такий орган може утворюватися як окремий виконавчий орган сільської, селищної, міської ради одного із суб'єктів співробітництва або у складі виконавчого органу сільської, селищної, міської ради одного із суб'єктів співробітництва (як структурний підрозділ - департамент, відділ, управління, проектне бюро, агенція тощо) [4, с.167].

Наступними законодавчими актами, що значно розширили повноваження громад був пакет законів щодо розширення повноважень органів місцевого самоврядування та оптимізації надання адміністративних послуг. Ці закони дозволили делегувати органам місцевого самоврядування відповідного рівня повноваження з надання базових адміністративних послуг: реєстрацію місця проживання, видачу паспортних документів, державну реєстрацію юридичних та фізичних осіб, підприємців, об'єднань громадян, реєстрацію актів цивільного стану, речових прав, вирішення земельних питань. Як наслідок в громадах почали активно відкриватись ЦНАПи – центри надання різноманітних адміністративних послуг за принципом "єдиного вікна" та "відкритого офісу". В Україні утворення таких установ фінансується програмою U-Lead (за сприяння Європейського



Союзу та його країнами-членами Данією, Естонією, Німеччиною, Польщею та Швецією). За цією програмою було виділено чотири напрямки реалізації проекту:

1. Реконструкція приміщень, закупівля меблів та обладнання для ЦНАПів;
2. Допомога в розробці документації для ЦНАПу, виборі моделі та визначення спектра послуг, які будуть надаватися;
3. Навчання персоналу ЦНАПів;
4. Залучення населення до участі в процесі прийняття рішень на місцевому рівні та контроль з боку громадян за цим процесом.

Для участі в проєкті комісією було обрано 26 ОТГ України, в Чернігівській області було відібрано одну Кіптівську громаду.

Незважаючи на законодавчу розробленість реформи децентралізації на сьогодні ряд важливих для громад законопроектів (Закон України – ЗУ) чекає на прийняття парламентом серед них :

- ЗУ "Про службу в органах місцевого самоврядування";
- ЗУ "Про засади адміністративно-територіального устрою України";
- ЗУ "Щодо управління земельними ресурсами в межах території об'єднаних територіальних громад";
- ЗУ "Щодо розширення видів містобудівної документації на місцевому рівні";
- ЗУ "Щодо державного нагляду за законністю рішень органів місцевого самоврядування";
- ЗУ "Про міські агломерації".

Деякі надважливі для українського населення законопроекти, які стосуються реформи децентралізації більше року чекають на ухвалення. Така ситуація із ЗУ "Про міські агломерації". Цей законопроект є важливим на сьогодні, тому що реформа з децентралізації це не тільки надання широким повноважень ОТГ, а й великим містам. Про важливість цього проєкту свідчить також статистика WorldUrbanizationProspects, яка відносить Україну до урбанізованої держави. Згідно статистики чисельність міського населення в нашій державі постійно зростає: до 2050 року кількість міських жителів в Україні збільшиться в два рази в порівнянні з 1950 роком. За прогнозами експертів міське населення в 2050 році в Україні та буде становити 79% від загальної чисельності, в порівнянні сьогодні це 68% при середньосвітовому показнику 54% [7, с.2]. До прикладу статистика в порівнянні з нашими сусідніми країнами (таблиця 1) [7, с.284]:

**Таблиця 1**  
**Кількість міського населення в Україні в порівнянні з сусідніми країнами**

Країна	Міське населення в 1990 ( у %)	Міське населення в 2014 ( у %)	Міське населення в 2050 ( у %)
Польща	61	61	70
Молдова	47	45	59
Румунія	53	54	67
Словаччина	56	54	63
Україна	67	69	79

Крім того Україна має ряд міжнародних зобов'язань з реформування агломераційної політики. Зокрема в 1996 році державою було підписано та ратифіковано "Стамбульську декларацію з населених пунктів", та в 2001 році Декларацію ООН "Про міста та інші населені пункти у новому тисячолітті", в якій йдеться : "процес урбанізації в світі привів до концентрації населення в міських агломерації, які простягаються за межі адміністративних кордонів первинних міст, охоплюють дві адміністративні одиниці або більше, мають місцеві органи влади з різними можливостями і пріоритетами і страждають від відсутності координації"[2].

Окрім міжнародних актів Україна має власні в яких вказано, що необхідним процесом адміністративно-територіальної реформи є утворення міських агломерацій. Про це йдеться в указі президента "Про заходи щодо впровадження Концепції адміністративної реформи в Україні" в цьому указі в розділі V вказано "необхідність проведення політики об'єднання невеликих територіальних громад, укрупнення самоврядних адміністративно-територіальних одиниць, **утворення агломерацій населених пунктів"** [51, с.32].

Таким чином сьогоднішнє гальмування процесу утворення міських агломерацій суперечить як національним, так і міжнародним актам України. На сьогодні є необхідністю утворення міських агломерацій, як окремих суб'єктів адміністративно-територіального устрою. Згідно бачення авторів законопроекту такі агломерації повинні об'єднувати не менше 3-х громад, крім міста-центру агломерації; кількість населення міста-центру агломерації -

не менше 100 000 осіб; юрисдикція агломерації - по зовнішніх межах юрисдикції рад територіальних громад, що сформували міську агломерацію.

Сучасний процес утворення міських агломерацій характеризується неефективністю та недосконалістю нормативно-правової бази. Зарубіжний досвід підтверджує, що міські агломерації приходять на зміну місту як локальній формі розселення. Вони створюють більше 80% ВВП країн, в них проживає половина населення Землі, а за прогнозом ООН в 2050 цей показник сягне більше 70%. Агломерації для нашої держави можуть стати центром відродження економіки, так як це було в Угорщині в посткомуністичний період – 70% економічного зростання [7, с.286].

Україна в плані агломерацій має величезний потенціал оскільки вже на сьогодні В. Осипов виділяє 30 агломерацій, 17 з яких знаходяться на стадії розвитку Київська, Харківська, Донецько-Макіївська, Дніпропетровська, Одеська, Криворізька, Львівська, Горлівсько-Єнакіївська, Центрально-Луганська (Алчевсько-Стаханівська), Краматорська, Південно-Луганська, Херсонська, Кременчуцька, Лисичанська, Шахтарська, Нікопольська, у яких проживає близько 17 млн. осіб, що становить приблизно 36% населення (таблиця 2) [7, с.287]:

**Таблиця 2**

**Ключові показники українських міських агломерацій**

Найменування агломерації	Площа, тис. кв. м.	Населення, тис. осіб	Чисельність економічно активного населення, тис. осіб	Вартість основних виробничих фондів в млн. грн.	Обсяг ВРП, млн. грн	Інвестиції в основний капітал в млн.грн	Прямі іноземні інвестиції
Київська	13,5	5 206,0	2 113	810 870	282 928	83 927	28 519
Харківська	11,8	2 157,5	1286	73 960	76 900	13 516	2 170
Донецько-Макіївська	8,1	2 009,7	2033	301 171	161 020	30 068	2 981
Дніпровська	12,9	1 859,7	1553	263 677	140 020	20 456	8 351
Одеська	9,8	1546,6	1045	123 955	53 880	13 230	1629
Разом	56,1	12 779,3	8 032	1 573 633	714 748	16 1198	43 653
Україна загалом	603,6	45 560,3	29 393	3 149 627	1 400 000	26 3727	54 462
Частка агломерацій у %	9,3	28,0	39,4	50,0	51,1	61,1	80,2

Ці дані свідчать про те, що за поступального розвитку та за правильної державної політики з часом вітчизняні агломерації в деяких показниках зможуть наблизитись до європейських.

Таким чином, можна відзначити, що стан розробки правового регулювання реформи децентралізації знаходиться в застої в порівнянні з 2014-2015 року. І ряд питань реформи прописаних "Стратегії 2020" та "Концепцію реформування місцевого самоврядування та територіальної організації влади в Україні" знаходяться на розгляді в парламенті більше року. А сама професійність розробки вже прийнятих законодавчих актів також знаходиться на низькому рівні, оскільки основний закон "Про добровільне об'єднання територіальних громад" потерпів сім редакцій та початково не охоплював питання об'єднання міст обласного значення та населених пунктів, що знаходяться в межах різних районів. Сам процес прийняття проектів законів очевидно набирає політизації у зв'язку з наступними виборами, як наслідок проекти законів опозиційних сил знаходяться на розгляді більше року або ігноруються провладною більшістю у Верховній Раді. Наслідки такого непрофесійного підходу відчують на собі громади по всій Україні, зокрема в Чернігівській області, де два роки 4 міста обласного значення не могли розпочати процес об'єднання, а Олишівська ОТГ більше року чекала дозволу на об'єднання голови обласної адміністрації.

**Література**

1. Гончарук Н. Реформування соціально-гуманітарної сфери в процесі децентралізації влади в Україні / Гончарук Н. – Дніпро.: Аспекти публічного управління. – 2015.
2. Декларація ООН "Про міста та інші населені пункти у новому тисячолітті" [Електронний ресурс] : Верховна Рада України. – Режим доступу :[http://zakon5.rada.gov.ua/laws/show/995\\_849](http://zakon5.rada.gov.ua/laws/show/995_849)
3. Закон України "Про добровільне об'єднання територіальних громад" за редакцією від 05.05.2018. – К.: Відомості Верховної Ради, 2015. - № 13.- с.91
4. Закон України "Про співробітництво територіальних громад" за редакцією від 17.06.2014. – К.: Відомості Верховної Ради, 2014. - № 34.- с.1167
5. Закон України "Про службу в органах місцевого самоврядування" . – К.: Відомості Верховної Ради, 2018. - №15.- с. 40-41

6. Крат М., Софій О. Управління спроможними територіальними громадами. Досвід Польщі. – Львів: Європейський діалог. – 2016. – 90 с.
7. Осипов В. М., Кукрш М. С. Конкурентоспроможність міських агломерацій: світові тренди та перспективи формування в Україні // Економічні інновації. – Вип. 57 / К., 2014. – с. 283-296.
8. Розпорядження Кабінету міністрів України "Про схвалення Концепції реформування місцевого самоврядування та територіальної організації влади в Україні". – К.: Офіційний вісник України, 2014 р. - № 30. – с. 18 .
9. Указ Президента України "Про Стратегію сталого розвитку "Україна - 2020". – К.: Офіційний вісник України, 2015 р. - № 4.- с. 8 .
10. Указ Президента України "Про заходи щодо впровадження Концепції адміністративної реформи в Україні". – К.: Офіційний вісник України, 1999 р. - № 21. – с. 32

УДК 94(4):008

## СТАНОВИЩЕ СІМ'Ї В УМОВАХ ГЛОБАЛІЗАЦІЇ

**Никоненко І.С.**, магістрантка історико-юридичного факультету.

Науковий керівник - канд. іст. наук., асист. **Прудько В.О.**, кафедра всесвітньої історії та міжнародних відносин.

*У статті аналізуються причини впливу глобалізації на сім'ю, а також широко розкриваються наслідки глобалізації, особливості інституту сім'ї під впливом постіндустріального та інформаційного суспільств.*

*Ключові слова:* сім'я, глобалізація, суспільство.

*The article analyzes the causes of the impact of globalization on the family, as well as the consequences of globalization, peculiarities of the family institute under the influence of postindustrial and informational societies.*

*Keywords:* family, globalization, society.

Помітні зміни демографічної ситуації та трансформація сім'ї зафіксовані статистичними даними й відображені в безлічі публікацій, зокрема, у працях У. Бека, О. Тофлера, Ф. Фукуями, Дірк ван де Каа, Рона Лестіга та інших науковців. Трансформації сім'ї фіксують і такі російські науковці, як Т. Гурко, І. Кон, А. Михеева. Їх праці представляють інтерес з точки зору схожості процесів в інституті сім'ї України та Росії. На жаль, проблема сімейних змін в контексті глобалізації привертає увагу небагатьох українських науковців. Особливу увагу варто звернути на статтю Є. Білоножко [1; с.11-14], в якій розглянуто сучасні теорії західних науковців, що пояснюють вплив глобалізації на сім'ю. З'ясуванню цього впливу та особливостей протікання цих процесів в Україні присвячене дане дослідження.

Дослідження проблем сім'ї та шлюбності здійснюють С. Аксьонова, О. Балакірева, В. Бялковська, О. Коломієць, Б. Крімер, Д. Касьянова, І. Курило, Е. Лібанова, Л. Слюсар, В. Стешенко та інші. Питаннями гендерної соціалізації сьогодні в Україні займаються дослідники О. Кізь, П. Горностай, Т. Говорун, О. Кікінеджі, В. Кравець, Т. Мельник, Т. Титаренко та інші. Різні аспекти сім'ї як провідний інститут соціалізації дитини були висвітлені у працях Н. Абдюкової, В. Заслуженюк, В. Семиченко, Н. Уманець, О. Харчев тощо. Незважаючи на підвищення уваги науковців до проблеми гендерного розвитку особистості, протягом останнього часу питання гендерної соціалізації дитини потребує вдосконалення.

Термін "глобалізація" настільки всеосяжний, що політики, економісти, соціологи, журналісти вкладають у нього різний зміст, по-різному розуміють і пояснюють цей феномен. У самому широкому плані поняттям "глобалізація як власне процес" прийнято позначати загальні тенденції розвитку світової спільноти, економічного і політичного простору.

Британський соціолог Ентоні Гідденс був одним із перших авторів, що звернулися в середині 80-х років ХХ століття до розробки проблематики глобалізації. Остання, на його думку, виходить за межі суто економічного чи політичного життя суспільства і робить величезний вплив на інші сфери людського існування, в тому числі – на багато аспектів приватного (інтимного) життя людей. Соціолог особливо підкреслював, що той вплив, який глобалізація справляє на "найінтимніші і особисті сфери нашого життя", є не менш, а можливо – навіть більш значущим, ніж її вплив на економічну, політичну та ідеологічну сфери суспільства [2,с.116]. Ці наслідки глобалізації, що знаходяться в "безпосередній близькості" від нас – зміни в сфері любовних відносин, статевих відносин, шлюбу та сім'ї – в сучасному світі є джерелом нескінченних тривог,

так як на відміну від економічних і політичних проблем (від яких в тій чи іншій мірі можна відгородитися) відносяться до приватного, повсякденного життя індивіда. Передумови цих змін полягають в тому, що сім'я, яка спочатку була в першу чергу економічним осередком, перестає бути такою, а функції сексу вже не обмежуються завданнями дітонородження і продовження роду.

Сучасний світ відрізняється величезним розмаїттям суспільних процесів, тим не менш, складно виявити такі з них, по відношенню до яких сім'я як феномен, що поєднує в собі риси соціального інституту і малої групи, залишалася б повністю нейтральною: етно-демографічна композиція суспільства; формування трудових ресурсів; міграційні та урбанізаційні процеси; освіта й зайнятість; культура; соціалізація підростаючого покоління; громадська діяльність – всі ці сторони суспільного буття багато в чому обумовлені типом, характером сім'ї, її структурою, культурно-побутовими нормами сімейної поведінки.

Сім'я тісно пов'язана з суспільством, в якому вона живе, з його економікою, політикою, культурою, орієнтирами. Але сьогодні уявлення про сім'ю зазнають значних змін, так як кожна культура і кожне історичне час породжують певну нормативну модель сім'ї. В сучасних умовах, незважаючи на релігійні вимоги, все помітніше стає криза сім'ї як соціального інституту суспільства. Криза виражається в тому, що сім'я все гірше реалізує свої основні функції: організацію подружнього життя, відтворення населення, виховання дітей.

Сім'я – виховний інститут суспільства, яка ще в ранньому дитинстві закладає риси характеру людини на рівні підсвідомості, автоматизму, максимально впливає на емоційну сферу, інтелект, моральні позиції, вол, формує еталон поведінки, певні інтереси, потреби та здійснює соціальний контроль за поведінкою особистості, за її діяльністю. Саме в сім'ї вона починає засвоювати перший соціальний досвід. Зміст і характер цього соціального досвіду залежить від духовності батьків, їх моральних і життєвих цінностей, від усвідомлення родиною відповідальності перед дитиною за "якість соціалізації", яку вона їм забезпечить.

Результати батьківського і материнського впливу простежуються в особливостях соціальної поведінки, ціннісних і карєрних орієнтаціях, виборі сфери професійної діяльності. Саме від впливу сім'ї багато в чому залежить рівень усвідомленості батьківства підростаючим поколінням. Результати досліджень науковців дають змогу стверджувати, що сім'я є первинною і необхідною умовою формування материнства. Відомо, що більшість матерів, які відмовилися від власних дітей, виховувались в неповних або неблагополучних сім'ях. Особистість багатьох жінок, не готових до відповідального материнства, формувалась у субкультурі агресії, частина із них страждала від холодного ставлення з боку батьків, грубого ставлення, приниження власної гідності. Багато хто з них виховувались в неповних родинах [3; с.31-37].

Наприклад, зараз в нашому українському суспільстві велике занепокоєння викликають проблеми з сім'ями, причиною чого є зниження виховного потенціалу сім'ї, високий рівень розлучень, стійкі внутрішньо сімейні конфлікти, наркоманія та алкоголізм, велика кількість бездоглядних дітей, економічна нестабільність, бідність. Все це є причиною виникнення неблагополучної сім'ї та, як наслідок, девіантної поведінки серед підлітків, які мешкають у таких сім'ях. Негативні наслідки виховання у неблагополучних сім'ях мають негайні та віддалені наслідки, які не тільки роблять життя підлітка складним, але й впливають на всі сторони його розвитку.

Наділення жінок рівними з чоловіками правами призвело до того, що основою шлюбу стала не економічна взаємовигода, а "ідея романтичної любові". Прямим наслідком розмежування репродуктивного та сексуального життя стало більш толерантне ставлення до гомосексуалізму в сучасних суспільствах. Це спричинило й зміну ставлення до одностатевих сімей. Поширення в значній кількості країн одностатевих шлюбів, з нашої точки зору, сприятиме дестабілізації сім'ї. У подружніх стосунках нове життя може з'явитися тільки від чоловіка і жінки. Гомосексуалісти, за результатами досліджень, схильні до частой зміни партнерів. Варто також звернути увагу те, що дозвіл одностатевих шлюбів спричинить фундаментальний перегляд сімейного законодавства. Крім того, постають моральні питання, пов'язані з дітьми. Зокрема, якщо два чоловіка-гея мають право всиновити дитину, то наскільки це в інтересах самої дитини? Крім того, дослідження психологів свідчать про те, що діти, які виховувались в гей-парах, більше схильні до психологічних проблем.

Одним із найбільш яскравих проявів демографічного переходу є зменшення народжуваності. Глобалізація може прискорити та уніфікувати сімейні перетворення, особливо у менш розвинених країнах. Народжуваність у таких країнах може зменшуватись і без істотних економічних змін, але під впливом експорту особливостей сімейної структури внаслідок ослаблення жорсткості ціннісно-нормативної системи у сфері моральних норм, звичаїв, традицій, релігійних доктрин, спрямованих на підтримання високої народжуваності.

Серед помітних наслідків глобалізації для сім'ї варто згадати поширення незареєстрованих шлюбів. Консенсуальні або, як їх тепер називають, цивільні шлюби (хоча спочатку це поняття

означало саме законний шлюб, на відміну від церковного) перестали вважатися девіацією та стали звичним варіантом норми.

Сучасні трансформації сім'ї як соціального інституту в першу чергу обумовлені зміною системи цінностей. Ці зміни відбуваються нерівномірно навіть на території Європи.

Одним із наслідків глобалізації можна вважати проблему формування сім'ї молодими людьми. Молоді люди внаслідок невпевненості в майбутньому відкладають створення сім'ї на невизначений термін.

Ще одна зовнішня сила, що каталізує сімейні трансформації, пов'язана з інтенсивними міграційними процесами. Міграційні процеси трансформують традиційний алгоритм вибору шлюбного партнера, а також часто призводять до просторового поділу батьків і дітей та до деформації гендерних ролей в сім'ї.

Зрештою, гендерна революція, яку пережили країни Європи і Америка, спричинила поведінкові та дискурсивні зміни сімейного життя – зниження віку сексуального дебюту, зміну характеру партнерських взаємин, ставлення до еротики та ін. Шлюб втратив монополію на виправдання сексуальності й легітимацію партнерських і сімейних відносин.

Сьогодні інститут сім'ї опинився під впливом як тенденцій пострадянської епохи, так і нових поглядів глобалізованого, постіндустріального та інформаційного суспільств. Офіційний шлюб почали замінювати "цивільним шлюбом", народження дітей почали відкладати на кращі часи, більшість сімей наважуються на народження лише однієї дитини, досить висока частка народжених дітей поза шлюбом, збільшується кількість розлучень. Розлучення має наслідки, які виявляються в депресії, відчутті непотрібності та самогубстві. Тому, до створення сім'ї потрібно підходити відповідально та обдуманно.

Поширення форм сім'ї, які раніше зустрічалися набагато рідше (співжиття, одностатеві шлюби, серійна моногамія, візитні шлюби та ін.), не можна оцінити як кризу і відмирання інституту сім'ї. Вони, швидше за все, свідчать про перетворення шлюбу на вільне партнерство. Причиною сучасних трансформацій сім'ї як соціального інституту можна вважати зміну системи цінностей та поширення з західних країн нових стандартів поведінки, які в тому числі відбиваються і на сімейно-шлюбній поведінці. Обсяги міжнародних міграцій позначаються на функціонуванні сім'ї. З одного боку, зростає незалежність жінок, які почали брати участь в трудовій міграції, з іншого – помітно зростає кількість девіацій у житті сім'ї. міжетнічні шлюби стали наслідком міграційних процесів.

Так чи інакше, але сімейне життя – у всіх його формах – залишається у свідомості більшості людей природним способом життя (і, очевидно, залишиться таким в майбутньому). Необхідним є популяризація інституту шлюбу, і допомогти в цьому повинна держава.

#### Література

1. Білоножко Є. П. Трансформація сім'ї в контексті глобальних змін в другій половині ХХ ст. / Є. П. Білоножко // Філософія. Політологія. – 2007. – № 84-86. – С. 11 – 14.
2. Гидденс Э. Ускользающий мир. Как глобализация меняет нашу жизнь / Э. Гидденс. – М.: Весь Мир, 2004. – 116 с.
3. Гурко Т. А. Глобализация и семья / Т. А. Гурко // Тезисы выступлений Международного Форума Expanding the role of women in cross-cultural dialogue" (10-11 июня 2008 г., Баку, Азербайджан) / Электронный ресурс. – Режим доступа: [http://www.isras.ru/blog\\_gurko1.html](http://www.isras.ru/blog_gurko1.html)
4. Деметьева И.Ф. Изменение института семьи в условиях глобализации // <http://publishing-vak.ru/file/archive-politology-2016-2/4-dementeva.pdf>
5. Дыдышко С.В. Влияние глобализационных процессов на институт семьи и брака в Республике Беларусь // <http://elib.bsu.by/bitstream/123456789/156726/1/211-214.pdf>
6. Лукашевич М.П. Соціологія сім'ї: теорія і практика: навчальний посібник. – К., 2012. – 186 с.
7. Малимонов И.В. Изменения института семьи в современном обществе // [http://iubpe.sfu-kras.ru/assets/content/files/1453971797\\_izm\\_insts.pdf](http://iubpe.sfu-kras.ru/assets/content/files/1453971797_izm_insts.pdf)
8. Малиновська О. А. Трудова міграція: соціальні наслідки та шляхи реагування / О. А. Малиновська – К.: НІСД, 2011. – 40 с.
9. Мироненко В.П. Сім'я як головний інститут соціалізації дитини // Юридична наука. – 2013. – №2. – С. 49 – 54.

**ДОСЛІДЖЕННЯ ПРОБЛЕМИ ПРЕТЕНЗІЙ ВЕЛИКОГО МОСКОВСЬКОГО КНЯЗІВСТВА  
НА КИЇВСЬКУ СПАДЩИНУ XV – ПЕРШОЇ ТРЕТИНИ XVI СТОЛІТЬ  
В ІСТОРИЧНІЙ ЛІТЕРАТУРІ ПЕРШОЇ ПОЛОВИНИ XX СТ.**

**Перепелиця О.С.**, магістрантка історико-юридичного факультету  
Науковий керівник - канд. іст. наук, доц. **Кириленко С.О.**, кафедра історії України

*Стаття присвячена комплексному аналізу історичної літератури першої половини XX ст. з проблеми становлення та розвитку політико-релігійної ідеології "Москва - третій Рим".*

*Ключові слова: політика, ідеологія, православ'я, церква, релігія, держава, історична наука, концепція, ідеологема.*

У світлі поточних політико-релігійних подій, ми бачимо наскільки деструктивну роль у розвитку сучасної православної віри відіграє митрополит Кирило. Наскільки зубною є його діяльність по відношенню до України. Тому проведення паралелей між минулим і сучасним церкви допоможе простежити нам витoki агресивної церковно-ідеологічної політики Москви. Основним чинником впливу митрополита Кирила є те, що більша частина українських церков підпорядковані саме московському патріархатові. Також підпорядкування церкви, як показує досвід історії, дає можливість президенту Росії наслідувати середньовічні традиції. Досліджувана тема є мало вивченою в історіографії, тому потребує детальнішого розгляду.

На початку XX ст. проблемою "Москва – третій Рим" продовжували займатися ціла когорта іменитих дослідників. З'явилися нові монографії, опис доктрини увійшов в ряд навчальних підручників з російської історії. Утвердження комуністичного режиму надало доктрині нове і неочікуване звучання. Все це породило радикально виражений "російський месіанізм". М. Бердяєв був одним з перших, хто відстоював подібні погляди. Коли він емігрував з Радянського Союзу у 1923 році, він опублікував на цю тему серію книг і статей. Серед них фундаментальними є "Русская Революция" та "Истоки и смысл русского коммунизма". У них дослідник стверджував, що "російський месіанізм" був головною рушійною силою в якості основного елемента "руської релігійної психології" [4, с. 456-470]. М. Бердяєв вважав, що месіанська ідея лежить в працях теологів. І на основі "Третього Риму" виник лєнінський Третій Інтернаціонал [5, с. 23].

Погляди дослідника на інтернаціональний комунізм перетворилися в основу російської ментальності і вилися в "російський месіанізм". М. Бердяєв набув популярності завдяки його власного сприйняття доктрини. Він співставив ідею Філофея з історією того часу. Його інтерпретацію із захопленням сприйняли консервативні і антикомуністичні ліберально налаштовані кола, які не були прихильними до розпізнання таких близьких феноменів, як комунізм і його національне втілення. Особливо після проголошення Й. Сталіном курсу на будівництво соціалізму в окремих країнах.

Пробудження російського націоналізму в сталінські роки сприяло популяризації доктрини "Третього Риму" у Радянському Союзі. У серії партійно-державних постанов 1930-х років партійне керівництво засудило "школу Покровського" за надмірне засудження російського імперського минулого. У зв'язку із зміною офіційного трактування історичного періоду історики були вимушені змінити свої судження. Вони були вимушені визнати прогресивну роль Московського царства в збиранні руських земель і неруських народів під егідою держави, яка повинна була стати соціалістичною. Таким чином, ідея "Третього Риму" перестала вважатися як частина "імперіалістичної" ідеології експлуатованого феодального класу і стала "прогресивною" доктриною швидкої централізації російської державності [1, с. 25-26].

Згідно М. Чаєву, ідея Філофея була не теорією трансляції імперії, а декларацією незалежності від хижих імперіалістичних держав. У XVI столітті Папство і Габсбурги намагалися встановити контроль над Росією за допомогою заперечення суверенітету як церкви так і державності. І папський престол і Габсбурзька монархія наполягали на тому, що тільки римо-католицька церква і її світська влада в особі Священо-Римської імперії є істино суверенні і єдині. У відповідь Московська влада стверджувала, що Московська держава є імперією єдиною – "Третім Римом". Озброєні офіційною ідеологією, росіяни заснували власний патріархат і коронували свого великого князя на царя, створивши тим самим власного "папу" та "імператора". Маловідомий псковський монах, на думку М. Чаєва, став ідеологом "царизму в окремій країні" [6, с. 17-19].

Найбільш насиченим періодом обговорення доктрини "Третього Риму" стало десятиліття холодної війни. Радянська окупація Центральної Європи сприяла зародженню концепції, пізніше

названої "радянським експансіонізмом". Почався інтенсивний період пошуку "коренів" подібного "експансіонізму". Більшість післявоєнних дослідників звернулися до пояснення цього явища через інтерпретацію Бердяєвського більшовизму як модифікованого російського месіанства. Зводилося все до того, що пошук виникнення нової ідеї - "експансії" - до доктрини "Третього Риму". Ці твердження знаходили своє підтвердження у посланні Філофея. Найбільше захищали дану інтерпретацію "російського месіанства" українська діаспора. На початку 1950-х років українські вчені опублікували в Мюнхені серію буклетів, у яких стверджували, що кожен період російської історії був винятково "месіанським" і співзвучним з ідеєю доктрини "Третього Риму" [5, с. 23].

Проте розуміння "радянської експансії" як продукту "російського месіанства" були прийняті не всіма. Найбільш яскравими противниками такої інтерпретації стали російські емігранти, які сприймали спроби русифікації більшовизму як образу і помилку. Історик Михайло Карпович заперечував зв'язок між доктриною Філофея та експансією Московської держави та радянського імперіалізму. Коли журнал російських емігрантів "Соціалістичний Вісник" опублікував статтю про вплив "філофелізму" на російську історію і більшовизм, "Новий Журнал", редактором якого був М. Карпович, відгукнувся статтею, стверджуючи незначний вплив доктрини "Третього Риму" на ранній-новий і новий час [2, с. 263]. Радянські історики приєдналися до російських емігрантів у їхній атаці на "Третій Рим". Після того як була опублікована інтерпретація М. Чаєва, радянське наукове керівництво стверджувало, що дане трактування доктрини помилкове.

Як стверджував Д. Лихачов, ідея "Третього Риму" була частиною грецької змови проти зростаючої російської незалежності. Також доводилося те, що доктрина не мала актуальності поза духовним середовищем, яке було провідником грецької політики і не впливало ні на внутрішню, ні на зовнішню політику держави. На думку Д. Лихачов, російська влада і суспільна свідомість не залежали від елементів "Візантійського спадку" [3, с. 68-69]. Ця інтерпретація (у ранніх варіаціях) стала стандартною в радянських історичних наративах, і значні зусилля істориків були спрямовані на підтвердження її істинності. Для Радянської влади було неважливим і навіть небезпечним ствердження про історичну укоріненість сучасної радянської політики в традиції "месіанізму".

#### Література

1. Бауэр Е.А. Судьба теории "Москва – третий Рим" в древнерусской книжности (к историографии проблемы) / Е. А. Бауэр // Известия высших учебных заведений. Поволжский регион. Гуманитарные науки. № 3 (27), 2013. С. 23–31.
2. Карпович М. М. О русском мессианстве / М. М. Карпович // Новый Журнал. - 1956. - № 45. - С. 249-273.
3. Лихачев Д. С. Национальное самосознание древней Руси / Д. С. Лихачев М.-Л.: Изд-во АН СССР, 1945. – 119 с.
4. Соловьев С. М. История России с древнейших времен. Т. 3 / С. М. Соловьев. –М: Голос, 1960. – 768 с.
5. Arnold J. Toynbee. Russia's Byzantine Heritage // Civilization on Trial. - New York. -1948. – P. 23
6. Чаев Н С. Москва – третий Рим в политической практике московского правительства XVI в. / Н. С. Чаев //Исторические записки. - 1945. - № 17. - С. 3-23.

УДК 378.09(477.51)

#### ІСТОРИЧНІ РОЗВІДКИ ДОЦЕНТА ОЛЬГИ РОСТОВСЬКОЇ У КОНТЕКСТІ СУЧАСНИХ НАУКОВИХ СТУДІЙ

**Семенюк А.П.**, студентка ІV курсу історико-юридичного факультету  
Науковий керівник - канд. іст. наук, доц. **Страшко Є. М.**, кафедра історії України

У джерел розвитку суспільства стоїть людина з її поглядами, мріями, намірами, діями. Історична пам'ять зберігає у своєму арсеналі імена тих, які були причетні до революційних змін у суспільстві, впливали на хід еволюційного розвитку, облагороджували та окультурювали свою життєдіяльність навколишній світ. Серед них - талановитий педагог, громадський діяч та професійний знавець своєї справи Ростовська Ольга Василівна. Відсутність робіт, які б в цілому висвітлювали біографічні та професійні сторінки життя та діяльності доцента О. В. Ростовської спонукали автора до дослідження даної постаті.

Мета статті полягає у висвітленні життєвої та громадянської позиції О.В. Ростовської, її викладацького та творчого доробку від асистента радянської школи до провідного доцента кафедри історії України. Джерелами написання статті послугували архівні матеріали, публікації

періодичних видань, аналіз окремих наукових праць Ростовської О.В. та бесіди з нею автора статті.

Біографічний екскурс в історію особи Ростовської Ольги Василівни засвідчує, що народилася вона 15 січня 1949 року в м. Черняхів Житомирської області та виховувалася в родині трудящої інтелігенції, яка походила із селян і освоювала робітничі професії. Вся родина розмовляла українською мовою, шанувала батьків, любила рідну землю, цікавилася історією та подіями зарубіжних і вітчизняної країн. Закономірно, що вона обрала для себе історію, як галузь роботи. Знайшла себе в педагогічній справі і стала гарним наставником і взірцем для наслідування студентів. У 1956 році Ольга Малиновська поступила в Черняхівську середню школу № 1, яку закінчила в 1966 році з срібною медаллю. В травні 1963 року О.Малиновська вступила в члени ВЛКСМ, щиро вірячи та виконуючи програму та статут комсомолу. Пройде ще не одне десятиліття перед переосмисленням радянських векторів політики [1, с.10].

"Студенткою, комсомолкою, спортсменкою, активісткою" історичного факультету Київського державного університету ім. Т. Г. Шевченка Ольга Малиновська стала в 1966 році. Вже в перші роки навчання в університеті проявила себе як творча та винахідлива особистість. Із III курсу вона почала спеціалізуватися на кафедрі історії КПРС. "Парадокс у тому, що в юності я мріяла про астронавтику, однак політ у зоряний простір обернувся розвідкою в минуле заради майбутнього" - говорила дослідниця в одній із бесід. Студентка О. Малиновська демонструвала гарні результати у навчанні та громадсько-корисному житті київського вузу: замісник комсорга курсу, член комсомольського бюро факультету, член молодіжного відділення товариства "Україна" (товариство культурних зв'язків з українцями за кордоном); участь у художній самодіяльності та в спортивному житті факультету і університету [1, с.15]. За участь у комсомольському житті університету нагороджена грамотами міському й обкому ЛКСМУ. 25 лютого 1971 року Ольга Василівну було прийнято в кандидати в члени КПРС. Таким чином суспільно-політична система СРСР через підбір і підготовку молодих кадрів формувала ідейно стійких і морально витриманих "бійців комунізму". Однак, здобуті історичні та філософські знання, життєвий досвід батьків і вчителів, університетських викладачів і перспективи подальших планів і власні інтереси викликали роздуми, сприяли зародженню зрілих суджень. "Говори, що думаєш, але думай, що говориш!" - так казала пізніше О.В. Ростовська студентам, коли вони надто критично та емоційно висловлювали свої погляди, оскільки уже ставали відомі факти переслідувань "дисидентів і націоналістів".

В червні 1971 року після закінчення Київського державного університету О.В. Малиновська отримала призначення в Ніжинський державний педагогічний інститут ім. М. В. Гоголя на посаду асистента кафедри історії КПРС. Саме на ніжинському етапі свого життєвого шляху Ольга Малиновська зустрічає свого майбутнього чоловіка Ростовського Олександра Яковича, який із 1969 року працював викладачем на факультеті музики та співів, бо був закоханий у народну пісню [7, с.58]. Нині цей факультет носить його ім'я. Історія подружнього життя Ростовських була насичена, як радісними, щасливими подіями, так і ситуаціями, наповненими тривогою та переживаннями: становлення та наукове зростання, народження 3-х дітей та їх виховання; звинувачення чоловіка в українському націоналізмі та його захист. Зокрема, - як занотував у своїй праці відомий ніжинський краєзнавець В. Ємельянов, - О. Я Ростовському дорікали за те, що "...він читає лекції виключно на українській мові, особисто знайомий з діячем Хельсинської групи Козаком" [2, с.14].

У листопаді 1976 р. О.В. Ростовська поступила до аспірантури при кафедрі історії КПРС гуманітарних факультетів Київського державного університету ім. Т.Г. Шевченка [1, с.20]. За роки навчання в аспірантурі нею була достроково написана та захищена кандидатська дисертація на тему: "Діяльність більшовицьких організацій України по залученню робітничої молоді до революційної боротьби 1910-1914 рр." Захист відбувся 12 листопада 1979 року. Автор даної статті встановила, що перебуваючи в аспірантурі, Ольга Василівна приймала участь у громадській роботі, виконувала партійні доручення: була членом комісії парткому по міжнародним зв'язкам університету, виступала з лекціями перед робітничою і студентською молоддю, зокрема, - іноземцями. У Ніжинський державний педагогічний інститут ім. М. В. Гоголя О.В.Ростовська повернулася в грудні 1979 році на кафедру історії КПРС і наукового комунізму. Спочатку працює викладачем, потім за наказом від 27 березня 1981 р. стає старшим викладачем. Так, колеги, рекомендуючи Ольгу Василівну на дану посаду, відмічали, що за роки роботи на кафедрі вона продемонструвала професійну майстерність, вміння працювати творчо та натхненно, з почуттям обов'язку та відповідальності за доручену справу, була принциповою та чуйною, вимогливою та справедливою [1, с.17]. Згідно з протоколом № 13 від 18 березня 1983 року, О.В. Ростовську рекомендують на посаду доцента кафедри історії КПРС. В умовах тогочасного "загострення ідеологічного протистояння двох світів" та "буржуазної критики радянської дійсності" слід було розібратися в правдивості речей. Тому, О.В. Ростовська, поєднуючи теорію з практикою,



враховуючи запити студентської молоді ініціювала та організувала загальноінститутський студентський політичний дискусійний клуб "Факел". [3, с.3]

Протягом 1987-1989 рр. О.В. Ростовська виконує обов'язки, а потім і стає завідувачем кафедри історії КПРС. Однак, період Перебудови, а з ним і реорганізації кафедр привів до того, що змінюється їх назва і з 1990 року Ольга Василівна стає завідувачем кафедри Політичної історії. У 1992 - 1998 рр. вона стає доцентом реорганізованої кафедри Історії, опісля - кафедри Історії України і правознавства. Аналізуючи викладацьку діяльність О. В. Ростовської від асистента до провідного доцента слід відмітити, що їй довелося розробляти академічні лекційні курси з "Історії КПРС", "Політичної історії", "Історії України" та "Історії України 40-х рр.. XIII ст. – 80-х рр. XVIII ст.". Водночас, нею складалася програма спецкурсів із проблем української державності, наприклад "Теорія та практика українського державотворення (XIII – поч.ХХІ ст. )" Задля цього О.В. Ростовській довелося опрацювати значну кількість новітньої наукової літератури та поглиблювати професійні знання, які вона несла в маси. Не випадково, що саме їй партком доручив очолити інститутське об'єднання товариства "Просвіта" ім. Т. Г. Шевченко. Одним із позитивних наслідків його діяльності була причетність до релігійного життя міста Ніжина. Зокрема, Ніжинська грецька Всіхсвятська церква XVIII ст., завдячуючи зусиллям членів Просвіти, була віддана релігійній громаді УПЦ КП до якої входили українці, росіяни, євреї, асирійці.

2004 рік відзначився виходом на наукову пенсію О.В. Ростовської, але вона ще 10 років буде працювати в університеті, із натхненням досліджуючи та викладаючи студентам українську історію, історію козацько-гетьманської держави, розробляючи спецкурси з дискусійних та суперечливих питань національних рухів, питань боротьби за державу, виділяючи міжнародні та внутрішні причини її занепаду, з'ясовуючи роль історичних осіб тощо. Цей період життєвого шляху Ольги Василівни збігся із непростим періодом вже в Незалежній Україні та Ніжині[4. с.7-8].

Аналіз історичних розвідок, науково-дослідницьких студій кандидата історичних наук О. В.Ростовської засвідчує, що нею розроблялися такі проблеми як: історія молодіжного руху, особливості формування особистості та соціально-політична історія України, проблема національно-визвольних рухів, відродження державності у козацький період, здобутки і втрати державності України на різних етапах історичного розвитку. Зокрема, заслуговують уваги роботи: "Українська ментальність і національно-визвольна революція", "Світло і тіні державності України", "Вінниченко В.К. і його державно-політична концепція", "Еволюція державно-політичних поглядів М. С. Грушевського", "Софія Русова в контексті національного та державного відродження України", які відтворювали складний та суперечливий період Української революції, що заклала фундамент української державності ХХ ст. Варто також виокремити краєзнавчі статті, присвячені історії Ніжина: "Соціально-політичне становище Ніжина в XVIII ст.", "Ніжинський козацький полк", "Особливості грецької громади в Ніжині та її культурно-освітнє життя в XIX ст". та інші. Зокрема, в статті "Суспільно-політичне становище Ніжина в XVIII ст.", яка опублікована в журналі Ніжинська старовина № 3(6) 2007 року в рубриці "Хроніка козацької доби" О.В. Ростовська пише : "Ніжин і Ніжинщина XVIIIст. яскраво відображають динаміку включення Лівобережної України до системи російського самодержавства, обмеження та повної ліквідації всіх органів місцевого самоврядування, руйнування України, як цілісного економічного організму і перетворення автономії на звичайну провінцію. Водночас, здобутки власного націотворення були незнищеними і відтворювалися наступними поколіннями." [5, с.25]

На нинішньому етапі розвитку українського суспільства розширюються функції місцевого самоврядування, тому досить актуальне звернення до історії функціонування Магдебурзького права. Цій проблемі О.В. Ростовська присвятила ряд дослідницьких праць. Особливу увагу хочеться звернути на статтю "Наукові інтерпретації Магдебурзького права та його запровадження на Чернігівщині". У статті на основі опублікованих документів, історіографічних робіт висвітлюється процес виникнення та поширення Магдебурзького права, визначається його суть і значення, з'ясовуються історичні обставини запровадження на Чернігівщині та в Ніжині. Структуру статті умовно можна розділити на три частини. Перша - загальні відомості про появу Магдебурзького права, а саме в якому місті воно з'явилося, чому має таку назву та рік його виникнення. Центральною є теза: "Процес українського державотворення та розширення повноважень місцевого самоуправління, спрямованого на створення сприятливих умов життєдіяльності людей, потребує зваженого підходу до вивчення історії функціонування Магдебурзького права, досвіду Польської і Литовсько-Руської держав опісля Речі Посполитої, звідки воно прийшло на більшість українських земель" [6, с.72]. Наголошено, що надання містам такої певної самостійності, ознаменувало собою перелом в історії, який стосувався міського самоврядування. Магдебурзьке право для міщан було певною автономією в державі, оскільки правові основи захищали їх від сваволі і деспотизму, від зазіхань землевласників, які вимагали від міст натуральних податків. Це частково "європеїзувало" міське життя і вводило чіткі правові межі: виборність системи органів міського

самоуправління та суду, визначення їх функцій, регламентація діяльності купецьких об'єднань і цехів тощо.

Огляд другої частини статті, що пов'язана з історіографією засвідчує, що Магдебурзьке право досить складне соціально-політичне явище, яке часто проходило по різному в різних містах і різних регіонах, тому існують неоднозначні погляди вітчизняної історіографії. Одні пишуть про переважно негативний вплив Магдебурзького права на розвиток східнослов'янських земель: М. Владимирський-Буданов, В. Антонович, М. Грушевський, та більшість радянських істориків. Інші здебільш позитивно ставилася до його наслідків: Д. Багалій, Д. Дорошенко, А. Василенко, І. Лінниченко, А. Яковлів та ін. Зокрема, сучасні дослідники Т. Гошко, Н. Білоус, Н. Яковенко намагаються об'єктивно аналізувати феномен Магдебурзького права, враховуючи його як позитивний так і негативний вплив на тогочасне українське суспільство. Незважаючи на відмінність поглядів дослідників Магдебурзького права, всі вони вважають, що воно було одним із проявів лібералізації, демократичності та державної самостійності.

Оснований зміст третьої частини дослідження – висвітлення обставин і мети надання містам Чернігівщини, зокрема, Ніжину, Магдебурзького права. Автор наукової статті, посилаючись на новітні дослідження, відмічає, що Чернігово-Сіверська земля за Деулінською угодою 1618 р. між Росією і Річчю Посполитою ввійшла до складу Речі Посполитої. Увійшовши до нової держави, регіон вступив у фазу відносної і запізнілої модернізації. Чернігово-Сіверські території стали одним з колонізаційних "анклавів", куди потягнулося населення Правобережжя Дніпра під тиском вкрай несприятливих умов Руїни. Тож даний регіон стає притулком для багатьох колоністів, які часто були представлені носіями неабияких політико-адміністративних, економічних та гуманітарних знань. Цей фактор був одним із головних, який посприяв тому, що даний регіон став центром українського духовного розвитку. В статті детально говориться про міста Чернігівщини, які отримували Магдебурзьке право. Першим з яких було місто Стародуб -1620 р., Чернігів отримав в 1623 р., Ніжин - у 1625 р. від короля Речі Посполитої Сигізмунда III. Тож виникає логічне запитання: "Що вплинуло на таке рішення короля?". В статті автор дає чітку відповідь: "Ці пограничні міста мали велике стратегічне значення, тому, крім оборонної лінії, він сприяв заселенню придбаних земель, намагався утримати симпатії місцевого населення, надаючи їм пільги і привілеї." Звідси стає зрозуміло, що українські міста мали велике значення для Речі Посполитої. Потрібно згадати і те, що свідченням того, що місту надали Магдебурзьке право була грамота. В праці дослідниця говорить, що: "Першочергово перед наданням грамот містам на адміністративне і господарське самоврядування уряд відводив площу навколишніх земель". Тобто простежувалась чітка структура перетворення міст Чернігівщини у розвинені центри. Велику увагу автор приділила місту Ніжин, а саме йде мова про грамоту 1625 року. На жаль, автентична грамота до нас не дійшла, але її зміст наводиться в королівському привілею Ніжину, який видав місту король Ян Казимир у 1659 р. Документ містив в собі інформацію з якою метою він надається та які пільги отримують міщани і головне, що за користування цим правом вони повинні були платити восени "капщизну" - 2,5 золотих від кожного промислу. Проаналізувавши статтю, приходимо до такого висновку: Магдебурзьке право на Чернігівщині принесло ряд змін і нововведень, які мали, як позитивний так і негативний характер. Позитив у тому, що відбулися зміни на краще в економіці регіону. Про це свідчать досить переконливі факти. Так, у промислах спостерігається будівельна діяльність: зведення гребель на водних артеріях; розвиток рибальства через створення ставків, ловлю, заготівлю та вивіз риби; налагодження виробництва селітри; виготовлення пороху та простих рушниць та ін. Все це свідчить про підйом в економіці чернігово-сіверських земель. Щодо негативу, то він виявляється у тому що, привілеї міщан протрималися недовго і наприкінці XVII ст., коли явними стали апетити Росії щодо українських земель, становище міст гіршає, заможне козацтво і старшина, зміцнюючись економічно і юридично конкурують з міщанами в промисловості і торгівлі. Крім того, виникає конкуренція міщанам з боку російського торговельного капіталу. Місцева влада також потрапляє під контроль російських урядовців.

Автор статті стверджує, що вивчення цього "релікту польської доби" стимулюватиме громадян до кооперації спільних зусиль у підприємницькій та внутрішньо - управлінській діяльності, підніме рівень життя та захист прав жителів міст. Науковий доробок Ростовської О.В. не обмежився виходом на пенсію. Нещодавно (2018 р.), в збірнику "Поляки в Ніжині: історія та сучасність", присвяченому сторіччю Дня Незалежності Республіки Польща вийшло 2 статті: доопрацьована на основі нових джерел "Історія Магдебурзького права в Ніжині" та "Українсько-польські культурні контакти в XVII ст."

Отже, роки *викладацької* діяльності доцента О.В. Ростовської (1971-2014 рр.) позначені такими основними віхами: асистент радянської вищої школи; аспірантура при Київському університеті та захист кандидатської дисертації; присвоєння наукового ступеня кандидата історичних

наук, доцента; розробка академічних курсів лекцій з "історії КПРС", "політичної історії", "Історії України" та спецкурсів з "історії української державності" які супроводжувалися постійним поглибленням знань та переосмисленням історичного досвіду. *Науковий вклад* О. Ростовської вимірюється наявністю біля ста цікавих, історичних праць. Основний напрямок її історичних розвідок: історія молодіжного та національно-визвольного руху, соціально-політична історія України, відродження державності у козацький період, здобутки і втрати державності України. Серед краєзнавчих студій виділяються дослідження Магдебурзького права у Ніжині. *Практична діяльність* історика О.В. Ростовської, виявилася в тому, що вона активно проводила лекторську діяльність, створила загальноінститутський політичний дискусійний клуб "Факел", була головою університетського товариства "Просвіта", сприяла поверненню Всіхсвятської церкви релігійній громаді УПЦ КП та ін. За 43 роки викладацької діяльності О.В. Ростовська мала багато заохочень, подяк, почесних грамот, нагороджень від студентів, кафедри, ректорату, органів освіти, міської, обласної влади. Серед них знак Міністерства освіти України "Відмінник народної освіти" (1999 р.), нагородний знак Міністерства освіти України "Петро Могила" (2008 р.). Та найбільша нагорода – це студенти, які з гідністю та мудрістю долають життєві труднощі, здобувають знання, випромінюють добро та любов.

### Література

1. Ф. м. р. 427 Опис л. 4200 Од. зб. 20071 Особова справа доцента кафедри історії України та політології Ростовської Ольги Василівни
2. Ємельянов В.Н. Донос // Наше время. – Нежин, 2015. – с. 14-16
3. Ростовська О. У політичному клубі "Факел" // Під прапором Леніна. – 1986. – 6 грудня.
4. Помаранчевий Ніжин (спогади, роздуми, документи). – упорядник і автор В. Ємельянов. – Ніжин. – 2005. – с. 7-8
5. Ростовська О.В. Суспільно-політичне становище Ніжина в XVIII ст. // Ніжинськастаровина. Ніжинознавчистудії №3: Історико-культурологічнийзбірник.- Вип. 3(6). – Ніжин, 2007. - С.25 – 31.
6. Ростовська О. В. Наукові інтерпретації Магдебурзького права та його запровадження на Чернігівщині //Література та культура Полісся. Збірник наукових праць. – Випуск 67. – Ніжин, 2011. – с. 70-82
7. Пінчук Т.Зірки залишають слід... Книга 3. – Ніжин. – 2009

УДК94(477):314

### ОСОБЛИВОСТІ ПРОВЕДЕННЯ ПЕРШОГО ВСЕРОСІЙСЬКОГО ПЕРЕПИСУ НА УКРАЇНСЬКИХ ЗЕМЛЯХ

**Сірик О. В.**, магістрантка історико-юридичного факультету  
Науковий керівник - канд. іст. наук, доц. **Крупенко О. В.**, кафедра історії України

*У статті проаналізовано Перший Всеросійський перепис населення 1897 року, визначено особливості його проведення на українських землях. Розкрито значення перепису для дослідження соціальних процесів на Наддніпрянщині.*

*Ключові слова:* Перший Всеросійський перепис 1897 р., Наддніпрянська Україна, Чернігівська губернія; пореформена доба.

Кінець XIX - поч. XX ст. став важливим періодом для українських земель. Почалися серйозні зрушення в різних сферах суспільного життя народу. Важливим джерелом вивчення соціальної історії країни є переписи населення, які дають можливість проаналізувати соціодемографічну, етнічну, професійну структуру суспільства, ретельно дослідити якісний склад населення, оцінити ефективність старої та сформувані науково обґрунтовані засади нової соціальної політики, спрогнозувати подальший розвиток суспільства. Аналіз даних переписів населення дає можливість краще зрозуміти сутність соціально-економічних та соціально-політичних процесів, з'ясувати демографічну ситуацію, відтворити цілісну картину розвитку суспільства. Це визначає актуальність обраної теми.

Питання про необхідність перепису населення неодноразово підіймалося в Російській імперії. Це було необхідним елементом для отримання статистичних даних щодо кількісного та якісного складу населення, що в свою чергу дало б змогу побачити реальні цифри та трудові резерви, які наявні в державі, для вироблення дієвої внутрішньої політики з метою асиміляції неросійських народів.

Особливо гостро питання про необхідність перепису постало за часів правління Миколи II, який 5 червня 1895 року затвердив Положення про перший загальний перепис: "есть дело для России совершенно новое, никогда в ней до сих пор не бывалое. Перепись эта будет состоять в том, что будут пересчитаны поодиночке все жители государства для того, чтобы Правительство могло знать верные числа или счет населения, как во всем государстве, так и в каждой отдельной губернии, в каждом уезде, в каждой волости, селении и усадьбе" [1, с. 1 – 3]. Дане положення містило і його головні цілі, зокрема Загальний перепис населення Імперії має на меті привести до відома його чисельність, склад та місцевий розподіл; загальному перепису підлягають всі жителі Імперії, обох статей, всякого віку, стану, віросповідання і племені, як російські піддані так і іноземці.

Організаційний план перепису 1897 року детально регламентував порядок проведення перепису і зокрема систему підрахунків. При цьому мали на меті враховувати регіональні особливості. Так, на українських землях перепис проводився по окремим господарствам, а переписні листи складалися в двох екземплярах. До того ж були розроблені різноманітні інструкції, які враховували специфіку місця, в якому проводився перепис.

Аналізуючи статтю 5 "Положення про перший загальноросійський перепис..." для регіонів, де населення використовувало власні діалекти і мало власну писемність, можемо говорити, що дозволялося друкування на переписних листах поряд із російськими назвами і текстом, аналогічних рідною мовою. З метою визначення таких місцевостей губернські переписні комісії й особисто губернатори отримали завдання в мінімальний строк скласти і надіслати до Головної переписної комісії перелік населених пунктів та реєстр наявних етнічних груп у межах кожної з адміністративно-територіальних одиниць. Бажано було вказати, якими саме мовами належало перекладати заголовки і текст переписних листів. Чернігівська губернія не отримала бланків такого типу, оскільки вважалося, що "...у місцевостях, де державна мова достатньо зрозуміла для населення, немає потреби ускладнювати переписні листи перекладами, яких можна уникнути..." [4, с. 50].

У Чернігівщині губернській земській управі надавалося право залучати спеціально створені при них статистичні відділення для збирання та розробки матеріалів у губернські і повітові оціночні комісії. Робота виявилася досить складною. Спочатку всі дані підраховували на місцях при свідках, потім їх перераховували завідувачі переписними дільницями і аж нарешті їх підраховував Центральний статистичний комітет. Матеріали Першого всеросійського перепису 1897 р. створили основу російської, а згодом і радянської статистики.

Для організації та проведення перепису була залучена на той час величезна маса людей. Вивчення якісного складу рахувальників дозволяє стверджувати, що в цілому рівень їх грамотності був достатнім для виконання необхідної роботи. Але, як виявилось, деяка частина працівників брала участь у переписі примусово, що незадовільно позначилося на їх роботі. Незважаючи на ці проблеми, Перший загальний перепис населення на українських землях з організаційної точки зору був проведений задовільно.

Найважливішими серед статистичних матеріалів є підсумки Першого всеросійського перепису 1897 р., що проводився з метою з'ясування ситуації в аграрному секторі у зв'язку зі змінами в соціальному становищі населення, а також для встановлення його точної кількості. Відомий статистик М. Рубакін зазначав: "За Всеросійським загальним переписом 1897 р. були зібрані відомості не тільки про кількість населення, а було здійснено розподіл: за статтю, віком, віросповіданням, національністю, мовою, громадянським станом, заняттям, становищем у суспільстві, а також місцем народження та приписки. Внаслідок цього було зібрано колосальний матеріал, який існує досі як основа російської статистики".

Загальне керування цією широкомасштабною операцією було покладено на Центральний статистичний комітет Міністерства внутрішніх справ, який очолював М. А. Тройницький. Він був людиною не компетентною не тільки в статистиці, а й в юриспруденції та економіці. Комітет виробив програму перепису та інструкції лише для чиновників, пов'язаних із кабінетними справами, а справжніх статистиків-практиків не запросили брати участь у цій грандіозній справі. Статисти ретельно працювали на місцях за мізерну винагороду та медалі, отримані від адміністрації [7, с. 118].

Вивчаючи статистичні матеріали Чернігівської губернії, очевидним є те, що приблизно 90 % населення були мешканцями сільської місцевості, решта проживала в маленьких містечках чи містах з населенням до 30 тис. осіб. Знаходимо опис Чернігівської землі: "Найбільша довжина губернії від сходу до заходу, а саме від кордонів Курської губернії до р. Дніпро – 230 верст, найбільша ширина з півночі на південь від кордону Могилевської губернії до кордону із Полтавщиною – 318 верст. По окружності губернія має 46 042,3 кв. версти. Населення – 2 297 854 особи: чоловічої статі – 1 118 696 осіб, жіночої – 1 179 158. На одну кв. версту припадає 4991 душа, у порівнянні з Полтавщиною, Чернігівська губернія заселена не густо" [5, с. 3].

Підсумовуючи проведену роботу та намічаючи подальші дії, на зборах статистиків у 1900 р. виступили два відомих статиста – А. Аненков та М. Черненков. Вони зауважили: "Що таке дворочний перепис? Це грандіозна робота, проведена у певний період. Це загальне дослідження, що охопило всі сторони сільського господарства. Статисти повинні охопити всі сторони народного побуту, ті умови, в яких склалася землеобробна промисловість. Необхідно весь час стежити та вести контроль за змінами, що відбуваються в нашому суспільстві, а саме – боротьба старих форм господарювання із новими. Із маленьких зернин нашими спільними зусиллями повинна розвиватися загальна робота, яка висвітлить еволюцію сільського господарства. У цей період головним завданням дослідників є не статистика, а динаміка народного життя, народного господарства" [3, с. 63].

Через рік після проведення перепису Центральний статистичний комітет випустив "Население Империи по переписи 28 января 1897 г. по уездам". Це видання заключало в собі загальну кількість постійного населення по уездам, з виділенням з цього числа міського населення. Згодом комітет опублікував II випуск: "Население городов по переписи 28-го января 1897 г.". До оприлюднення кінцевих результатів перепису комітет приступив через два роки після його проведення, а саме на початку 1899 р.

До початку 1902 року були оприлюднені по 18 губерніям і двом столицям "перші" аркуші результатів Першого всезагального перепису населення Імперії 1897 року і по 6 губерніям "другі". Аркуші ці, окрім таблиць, проєктованих для розробки Головною переписною комісією, мають ще значну кількість таблиць, вироблених самим комітетом, що визнані корисними як у наукових цілях, так і в практичному відношенні. Загальноімперський звіт розробки перепису був відкладений на самий крайній термін і завершився в середині 1905 року. Він був опублікований у двох томах і містив 25 зведених таблиць [2, с. 9].

Аналізуючи звіт даних по таблицям ми бачимо ряд проблем, які виникли не лише в результаті проведення перепису, а й з організаційною стороною його упорядкування. Багато таблиць перегукуються одна з одною, а інколи просто копіюють їх, а це призводить до не точності даної інформації. Розгалужена система не дає змоги компактно сформулювати і представити результати дослідження.

Ще однією особливістю проведення перепису на українських землях було відношення до нього та його проведення. Більшість, хто давав відповіді на питання про відношення населення до перепису розуміли його в сенсі ставлення людей до самої процедури проведення, до поведінки рахувальників, хто більш-менш охоче надавав свідчення, які вимагав перепис. Інші ж мали на увазі настрої населення перед переписом, або на момент його проведення, розмірковуючи про чутки і надії, що він порушив.

Дослідник В. Пландовський, досліджував питання пов'язані з переписом та наголошує на невдало обраній формі оголошення про майбутній перепис – іменний указ замість маніфесту: "Наш народ ставиться з великою довірою до маніфесту, які оголошували йому останнім час, головним чином, про різні "милості"; вказівка на відсутність фіскальних цілей у перепису, пояснення її істинного значення і важливості для блага народного, зроблене в урочистій формі маніфесту, було б в значній мірі сприйнято нашим темним селянством і могло б надати перепису велику послугу" [6, с.83].

Ставлення українців до перепису було не однозначним. У переважній більшості воно було нейтральним, ніж негативним, це пов'язано з різними чинниками, Велику роль у цьому відігравали чутки. Всі вони пов'язані із земельним питанням, що охоплювало все сільське населення, а також із податками, зокрема це міське населення до нього причетне та селяни, які займалися певним видом промислів. Ще одним важливим чинником, що виробив ставлення до перепису, це були чутки релігійного характеру, адже в основному негативне ставлення мали представники релігійних меншин. І останнім, але не менш важливим, став блок питань пов'язаних із військовою повинністю і чутками щодо майбутньої війни.

Отже, аналізуючи всі ці аспекти, ми можемо говорити, що проведення перепису на українських землях проходило в кілька етапів: на центральному рівні – це було створення наукової програми, вироблення нормативних і технічних документів, діяльність Головної переписної комісії у взаємодії з безліччю зацікавлених відомств; на регіональному рівні: створення місцевих переписних органів, включаючи повітові, міські й сільські, здійснення пробних обстежень із навчанням самих рахувальників.

### Література

1. Ананьева О. Первая всеобщая перепись населения [Електронний ресурс] / О. Ананьева. – Режим доступу: <http://schools.keldysh.ru/sch444/MUSEUM/PRES/PL-6-99.HTM>.
2. Высочайше утвержденное 5-го июня 1895 года Положение о первой всеобщей переписи населения Российской империи. – СПб., 1896. – 16 с.

3. Дорошенко Д. І. Коротенька історія Чернігівщини / Д. І. Дорошенко. – Чернігів, 2002. – 72 с.
4. Іванюк О. Л. Підготовка державного апарату до проведення першого загальноросійського перепису населення 1897 р.<sub>2</sub> / О. Л. Іванюк // Сумська старовина. – 2011. – С. 43 – 54.
5. Первая всеобщая перепись населения Российской империи 1897 года / Под ред. Н. А. Тройницкого: В 118 Т. – СПб., 1904 – 1905 – Т. 48. – 371 с.
6. Пландовский В. В. Народная перепись / В. В. Пландовский. – СПб., 1898. – 378 с.
7. Русов А. А. Описание Черниговской губернии: в 2 Т. / А. А. Русов. – Чернигов, 1898 – 1899. – Т. 2. – 396 с.

УДК 305(477)

## **СУЧАСНИЙ СТАН ПРОБЛЕМИ ҐЕНДЕРНОЇ РІВНОСТІ В ПОЛІТИЧНІЙ ТА УПРАВЛІНСЬКІЙ ДІЯЛЬНОСТІ В УКРАЇНІ ТА ШЛЯХИ ЇЇ РОЗВИТКУ**

**Смілик Я.О.**, студентка ІІ курсу історико-юридичного факультету

Науковий керівник – канд. юрид. наук, доц. **Гесць І.В.**, кафедра політології, права та філософії

*Одним із напрямів державної політики України є гендерна політика. У зв'язку з проголошенням України курсу на євроінтеграцію, гендерне питання вважається пріоритетним для держави. У статті розглядаються питання про стан гендерних відносин у правовій та політичній сферах українського суспільства, де до цих пір існують гендерні стереотипи, упереджене ставлення і гендерна дискримінація статі.*

*Ключові слова: гендерна політика, гендерна рівність, гендерні стереотипи*

Актуальність теми. Напрямок побудови правової, демократичної і соціальної держави і громадянського суспільства в Україні ХХІ століття, безумовно, тісно пов'язаний з питанням гендерної рівності в галузі управління та політичній діяльності. Саме такий шлях розвитку України є особливою частиною процесу інтеграції України з країнами Європейського Союзу. Проблема рівності чоловіків і жінок хвилює не тільки українське суспільство, адже чисельністю жінки-виборці сьогодні не лише не поступаються виборцям-чоловікам, але і перевершують їх. Саме тому вдосконалення законодавства щодо гендерної рівності і практичні питання його реалізації є актуальними у сьогоднішній всій Європі і Україні зокрема.

Мета полягає в тому, щоб на основі аналізу норм міжнародного права й чинного законодавства України визначити сутність гендерної рівності в галузі політики та управлінської діяльності, розглянути проблему реальної дискримінації прав жінок та шляхи її подолання, а також накреслити шляхи щодо впровадження принципу гендерної рівності в українську правову систему.

Теоретична основа ґрунтується на правових джерелах, працях і висновках науковців широкого кола гендерних досліджень, на літературних джерелах з філософії права та теорії держави і права, працях зарубіжних та вітчизняних науковців: Т.Гоббса, Дж.Локка, С.Айвазової, М.І.Козюбри, О.Кулачека, В.В.Копейчикова, К.Б.Левченко, Т.Мельник, І.М.Погрібно, О.М.Рудневої, Н. Сербіна, Ю.М.Тодики, І.В.Цикул та ін.

Основні напрямки розвитку світової політичної системи все більше актуалізують питання місця і ролі жінок у політикумі. Гендерна рівність у цій сфері є показником демократизації суспільства. Присутність жінок у парламентах та інших державних органах дає змогу говорити про представництво інтересів великої частини населення (жінок), що відповідає основним принципам демократичної, соціальної побудови країни.

Саме поняття "гендер" введено в соціальні науки Енн Оклей в 70-ті роки ХХ ст. і з того часу набуває все більшої актуальності.

Зрозуміло, що проблеми рівності у будь-якій сфері не можуть розглядатися поза межами права. Нормативність суспільних відносин у сучасній правовій державі зумовлює розвиток певних громадських процесів.

Можна сказати, що в Україні нема проблеми законодавчого обмеження прав жінок в політичній сфері, але видно неозброєним оком гендерний дисбаланс щодо участі жінок у політичному процесі. Ефективним для реальної практики варіантом було б введення комплексної державної політики гендерної рівності. Зрозуміло, що невирішення реального стану рівності жінок і чоловіків в українському політикумі зумовлює виникнення проблем у всіх сферах життя (соціальної, економічної та культурної). Світовим досвідом доведено, що гендерні проблеми в політиці напряму впливають на економічний і соціальний розвиток країни. Постає необхідність конструктивного підходу до вирішення цивілізаційних гендерних відносин в українському суспільстві.

До правових джерел гендерної політики в політичній діяльності можна віднести Конституцію України, Закон України "Про забезпечення рівних прав та можливостей жінок і чоловіків", Закон України "Про політичні партії України" та інші нормативні документи.

Конституція України проголошує рівність всіх громадян України: "Усі люди є вільні і рівні у своїй гідності та правах. Права і свободи людини є невідчужуваними та непорушними" [2, ст.21]. Також "Громадяни мають рівні конституційні права і свободи та є рівними перед законом. Не може бути привілеїв чи обмежень за ознаками раси, кольору шкіри, політичних, релігійних та інших переконань, статі, етнічного та соціального походження, майнового стану, місця проживання, за мовними або іншими ознаками. Рівність прав жінки і чоловіка забезпечується: наданням жінкам рівних з чоловіками можливостей у громадсько-політичній і культурній діяльності, у здобутті освіти і професійній підготовці, у праці та винагороді за неї..." [2, с.24].

Закон України "Про забезпечення рівних прав та можливостей жінок і чоловіків" має на меті досягнути паритетного становища жінок і чоловіків у всіх сферах життєдіяльності суспільства, в політичній сфері також, шляхом правового забезпечення їх рівних прав та можливостей і ліквідації дискримінації за ознакою статі. Відповідно до цього Закону, рівність прав жінок і чоловіків полягає у відсутності обмежень чи привілеїв за ознакою статі, а рівні можливості тлумачаться як рівні умови для реалізації рівних прав жінок і чоловіків. Дискримінація визначається законодавцем як дії чи бездіяльність, що виражають будь-яке розрізнення, виняток або привілеї за ознакою статі, якщо вони спрямовані на обмеження або унеможливають визнання, користування чи здійснення на рівних підставах прав і свобод людини для жінок і чоловіків.

Закон України "Про забезпечення рівних прав та можливостей жінок і чоловіків" в статті 15 підкреслює: "Рівні виборчі права та можливості жінок і чоловіків забезпечуються законодавством України. Політичні партії, виборчі блоки під час висунення кандидатів у народні депутати України в багатомандатному загальнодержавному виборчому окрузі передбачають представництво жінок і чоловіків у відповідних виборчих списках". А у Законі України "Про політичні партії України" зазначено, що "розмір квот, що визначає мінімальний рівень представництва жінок і чоловіків у виборчому списку кандидатів у народні депутати України від партії у загальнодержавному окрузі, кандидатів у депутати місцевих рад в багатомандатних виборчих округах і має становити не менше 30 відсотків загальної кількості кандидатів у виборчому списку". Але, судячи з результатів останніх виборів в Україні, система такого квотування не впливає на реальну участь жінок у політичній сфері. Нагадаємо, що у ВРУ останнього скликання жінок менше 12%. Це означає, що жінки посіли останні позиції у прохідних списках партій. І це не фактор низької політичної активності самих жінок, а рівень слабкого розвитку політичних інститутів та недосконалості законодавства, де нечітко визначено принцип рівноправ'я у політичних правах. Крім того, зазначимо, що розподіл квот, на нашу думку, має відповідати статевому поділу виборців в регіонах на місцевих виборах, і в Україні в цілому. Аналізуючи шляхи проходження жінок та чоловіків до політики, можна дійти висновку, що жінки, на відміну від чоловіків, найчастіше залучаються до політичної діяльності неурядовими організаціями. Крім того, чоловіки мають кращий стартовий фінансовий та політичний "капітал" ніж жінки. Стереотипи щодо ролі жінки, що зберігаються у суспільстві та дискредитують її як активного гравця в політичному просторі, зменшують і електоральну підтримку жінок на виборах. Проте, в українському суспільстві завжди існували певні гендерні стереотипи, як узагальнені уявлення про чоловіків і жінок, які стосуються прийнятності соціальних ролей і видів діяльності для чоловіків і жінок. У гендерних стереотипів є позитивна сторона – вона допомагає орієнтуватися в реальному житті без особливих зусиль і без пошуку рішень, але негативною стороною стає те, що вони ускладнюють, наприклад, активне входження жінок в сферу управління. Найпоширенішими стереотипами щодо жінок є "жінка не може бути справжнім політиком", "жінці не можна займати керівні посади", "жінка повинна займатися домом, кар'єра не є пріоритетом жінки" [5, 216]. Стереотипи впливають на все суспільство, на систему цінностей, мотивацію, становлення та самореалізацію особистості, на її майбутнє життя. Це яскраво підтверджують професійні гендерні стереотипи. Так само і стереотипи щодо управлінської діяльності включають співвіднесення діяльності керівника, його особистісних, професійних та інших рис із загальноновизнаними уявленнями професійної ролі "керівник". Водночас на загальноновизнаний стереотип накладається і стереотип специфічний – керівник-жінка. Реалізація управлінської діяльності пов'язана з впливом низки умов – економічних, політичних, культурних, соціально-психологічних, інформаційних та інших. Якщо в деяких галузях господарства (освіта, охорона здоров'я, мистецтво, соціальний захист, органи опіки і піклування) на місцевому рівні дозволяється керування жінками, то на загальнодержавному рівні, а особливо у деяких галузях, як то у промисловості, МВС, прокуратурі, МЗС, оборони – це дуже рідка, можна сказати, неможлива річ в Україні.

У Законі України "Про забезпечення рівних прав та можливостей жінок і чоловіків" зазначено: "Призначення на державну службу та службу в органи місцевого самоврядування здійсню-

ється з дотриманням представництва кандидатур кожної статі. Дискримінація за ознакою статі при прийнятті на державну службу та службу в органи місцевого самоврядування і під час її проходження забороняється. Керівники органів державної влади та органів місцевого самоврядування зобов'язані забезпечити рівний доступ громадян до державної служби та служби в органах місцевого самоврядування відповідно до кваліфікації і професійної підготовки незалежно від статі претендента. Формування кадрового резерву для заміщення посад державних службовців і посад в органах місцевого самоврядування, просування їх по службі здійснюється із забезпеченням рівних прав та можливостей для жінок і чоловіків. Дозволяється застосування позитивних дій з метою досягнення збалансованого представництва жінок і чоловіків на державній службі та службі в органах місцевого самоврядування з урахуванням категорій посад службовців" [6, ст.16].

Це єдиний закон, де йдеться про заходи здійснення ґендерної рівності щодо формування вищих органів влади держави. Але і в ньому нема практичних рекомендацій щодо встановлення ґендерного балансу, нема хоча б 30% квоти наявності жінок у державних органах, органах місцевого самоврядування, тобто по суті, взагалі не йдеться мова про подолання ґендерної нерівності в сфері управління. Більшість документів у галузі рівності прав чоловіків і жінок присвячені таким питанням як "становище жінок на ринку праці; жінка і сім'я; протидія торгівлі людьми та попередження насильства в сім'ї; безпека праці жінок; збереження і зміцнення здоров'я жінок і дітей; утвердження ґендерної рівності і в галузі освіти та науки; впровадження ґендерної рівності в релігійному середовищі; відродження національних традицій українського народу" тощо [7]. Держава Україна більш занепокоєна побутовими та соціальними проблемами порушення прав жінок, а не залученню їх до державного управління та місцевого самоврядування.

Згідно законодавства України, органами, установами та організаціями, що наділені повноваженнями у сфері забезпечення ґендерної рівності чоловіків і жінок, є: Верховна Рада України; Уповноважений Верховної Ради України з прав людини; Кабінет Міністрів України; спеціально уповноважений центральний орган виконавчої влади з питань забезпечення рівних прав та можливостей жінок і чоловіків; органи виконавчої влади та органи місцевого самоврядування, визначені в їх складі уповноважені особи (координатори) з питань забезпечення рівних прав та можливостей жінок і чоловіків; об'єднання громадян. Особливо важливим є створення спеціально уповноваженого центрального органу виконавчої влади з питань забезпечення рівних прав та можливостей жінок і чоловіків. Згідно з Указом Президента від 06.04.2011 р. "Про положення про Міністерство соціальної політики України: "Мінсоцполітики України є спеціально уповноваженим центральним органом виконавчої влади з питань забезпечення рівних прав та можливостей жінок і чоловіків та спеціально уповноваженим органом виконавчої влади з питань попередження насильства в сім'ї". У переліку основних завдань зазначено, що Мінсоцполітики України: "розробляє заходи, спрямовані на реалізацію забезпечення рівності прав та можливостей жінок і чоловіків у всіх сферах життя суспільства; формує Національний план дій щодо впровадження ґендерної рівності; узагальнює виконання державних програм з питань ґендерної рівності; здійснює у межах своїх повноважень контроль за дотриманням ґендерної рівності при вирішенні кадрових питань у центральних та місцевих органах виконавчої влади; організовує навчання державних службовців з питань реалізації рівних прав та можливостей жінок і чоловіків; здійснює разом з іншими центральними органами виконавчої влади підготовку науково обґрунтованих пропозицій з питань забезпечення ґендерної рівності; організовує в установленому порядку наукові та експертні дослідження з питань забезпечення рівних прав та можливостей жінок і чоловіків; здійснює моніторинг та узагальнює результати забезпечення рівних прав та можливостей жінок і чоловіків у різних сферах життя суспільства; вносить пропозиції щодо застосування позитивних дій із забезпечення ґендерної рівності та їх припинення; веде облік та узагальнює випадки дискримінації за ознакою статі і вносить пропозиції щодо їх усунення" [8]. На жаль, після підготовки відповідного законопроекту у 2013 р., Мінсоцполітики не здійснює практичних кроків щодо встановлення ґендерної рівності, а всі дії є декларативними. Отже, очевидно, що ґендерна рівність в Україні поки що є тільки декларацією, що не сприяє оптимізації державного управління.

Так, як у західному суспільстві розвиток демократії нерозривно пов'язаний з розширенням участі жінок у процесі вироблення й прийняття управлінських рішень, з руйнацією негативних стереотипів щодо повноправної участі жінок у державному управлінні. Україні, яка спрямована на інтеграцію у західну цивілізацію, необхідно змінювати деструктивні тенденції у ґендерній рівності в політиці та управлінні. На жаль, аналіз цих явищ у нашій державі відбувається за умов практичної відсутності вагомих наукових розробок проблем щодо участі жінок у державному управлінні та політичній діяльності. Реальною проблемою є відсутність серйозних досліджень причин ґендерної нерівності та шляхів їх подолання, а також існуючого усунення жінок від влади і процесу прийняття рішень на високому державному рівні, що свідчить про відсутність пріоритетів державної ґендерної політики, зокрема в адміністративній системі.



Наша держава у 2015 році підтвердила свої зобов'язання виконувати Рекомендації Спеціальної сесії Генеральної Асамблеї ООН "Жінки в 2000 році: рівність між чоловіками і жінками, розвиток і мир у XXI столітті" та Декларацію тисячоліття ООН. Таким чином уряд України і Президент визнали свою відповідальність за реалізацію принципів людської гідності, рівноправності і рівності, визначає суттєво нові принципи організації управління [9, с. 178]. 17 липня 2015 р. заступник Міністра соціальної політики України з питань європейської інтеграції Сергій Устименко провів зустріч зі Спеціальним представником Головування ОБСЄ з гендерних питань Послом Мелані Вервір [10]. На зустрічі, що відбувалася у рамках співробітництва в Угоді про асоціацію між Україною та Європейським Союзом, заступник Міністра підкреслив, що забезпечення рівних можливостей жінок і чоловіків та ліквідація дискримінації щодо жінок визначені як цілі заходів з імплементації Угоди і містить положення щодо імплементації низки директив Євросоюзу. С.Устименко довів до відома посла, що було затверджено Державну програму забезпечення рівних прав та можливостей жінок і чоловіків на період до 2016 р., до Закону України "Про політичні партії в Україні" були внесені зміни щодо введення квот про мінімальний рівень представництва жінок у виборчих списках політпартій до 30%. Також у 2015 р. ухвалено закон щодо місцевих виборів, де також вимагається присутність не менше 30% жінок у виборчих списках партій.

Мінсоцполітики відповідно до Резолюції Ради Безпеки ООН № 1325 спільно з центральними органами влади, міжнародними і громадськими організаціями працює над розробкою Національного плану дій щодо гендерної рівності.

На нашу думку, для подолання гендерної проблеми, постає необхідність залучення найкращих науковців: соціологів, аналітиків, статистиків, психологів, юристів, які би зайнялися визначенням найкращих практичних шляхів вирішення проблеми рівності чоловіків і жінок у всіх сферах суспільного життя і зокрема у політичній та управлінській сфері. Більшість світових і українських дослідників переконані у необхідності більш досконалої системи квотування в українському політикумі. Міжнародним центром перспективних досліджень як основними напрямками забезпечення рівності в політиці пропонується: "квотування на законодавчому рівні списків – кандидатів у депутати від політичних партій з вимогою до черговості; квотування на законодавчому рівні списків – кандидатів у депутати без вимоги до черговості; квотування місць у виборчому органі; застосування партіями добровільних партійних квот" [25].

На сучасному етапі треба зазначити, що міністерства ще не розпочали виконання Державної програми з гендерної політики, а заходи, що ними здійснюються, носять ситуативний характер і схожі скоріше на номінальні, спрямовані лише на звітування, чим на послідовне впровадження гендерної політики. Звертає також увагу факт відсутності у більшості центральних органів виконавчої влади відповідальної за впровадження гендерної програми посадової особи. Необхідно розробити відповідні регіональні програми, які будуть враховувати особливості та можливості конкретного регіону (області чи міста) та сприяти реалізації гендерної політики.

Щодо навмисного порушення прав людини за статевою ознакою, то можливо було б доцільним ввести відповідні норми до Кодексу про адміністративні правопорушення та Кримінального кодексу України із такою гіпотезою і диспозицією: "За порушення встановленого в Конституції рівності прав і свобод чоловіків і жінок, чи створення прямого чи опосередкованого обмеження рівності можливостей щодо реалізації даних прав за статевою ознакою особа (посадова особа) карається..."

Загальне правове регулювання суспільних відносин потребує перебудови на гендерно рівноправних основах. Рішення проблем гендерної розбалансованості управлінської та політичної сфери неможливо досягнути шляхом застосування тільки ситуативними локальними заходами. Ця проблема потребує комплексних змін: юридичних, соціальних, управлінських тощо. Вимогою часу стають не тільки побудова рівноправ'я в законодавчій галузі, а й створення механізму реалізації і контролю за реалізацією нормативно-правових норм на практиці.

Таким чином, гендерна рівність у сфері політики та здійсненні державної влади є показником демократизації суспільства. Присутність жінок у парламентах та інших державних органах дає змогу говорити про представництво інтересів великої частини населення (жінок), що відповідає основним принципам демократичної, соціальної побудови країни. Світовим досвідом доведено, що гендерні проблеми в політиці безпосередньо впливають на економічний і соціальний розвиток країни. Постає необхідність конструктивного підходу до вирішення цивілізаційних гендерних відносин в українському суспільстві. Потрібно удосконалити рекомендації щодо порядку складання виборчих списків та збільшення квотування від 30% до 50%. Необхідно розробити відповідні регіональні програми, які будуть враховувати особливості та можливості конкретного регіону та сприяти реалізації гендерної політики.

#### Література

1. Руднева О.М. Гендерна рівність у праві України. – Інститут вивчення проблем злочинності Академії правових наук України // Харків, 2002. – 20 с.

2. Конституція України. Верховна Рада України; Конституція, Закон від 28.06.1996 № 254к/96-ВР [Електронний ресурс] // Режим доступу: <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/254k/96-вр>
3. Про забезпечення рівних прав та можливостей жінок і чоловіків Верховна Рада України; Закон від 08.09.2005 № 2866-IV [Електронний ресурс] // Режим доступу: <http://zakon5.rada.gov.ua/laws/show/2866-15>
4. Про політичні партії в Україні. Верховна Рада України; Закон від 05.04.2001 № 2365-III [Електронний ресурс] // Режим доступу: <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/2365-14/page>
5. Мельник Т. 50/50: Гендерне мислення : словник / Мельник Т., Кобелянська Л. – К. : К.І.С., 2005. – 280 с.
6. Дудченко В. Хто ви, пані міністр [Електронний ресурс] // Режим доступу: <http://volodarka-nvo.org.ua/index.php/cikave/65-interesting/5355-hto-vi-pan-mnstr-oboroni.html>
7. Сербіна Н. Реалізація гендерної політики в Україні [Електронний ресурс] // Режим доступу: <http://vuzlib.com/content/view/1211/29/>
8. Призначено орган, відповідальний за забезпечення рівних прав та можливостей жінок і чоловіків [Електронний ресурс] // Режим доступу: <http://female.pit.org.ua/News/6094.aspx>
9. Кулачек О. Роль жінки в державному управлінні: старі образи, нові обрії / О. Кулачек / Монографія. – К.: Вид-во Соломії Павличко "Основи". – Основи, 2005. – 301 с.
10. Заступник міністра соціалістики обговорив питання гендерної рівності зі спецпредставником ОБСЄ [Електронний ресурс] // Режим доступу: [http://www.dcz.gov.ua/zap/control/ru/publish/article?art\\_id=49949](http://www.dcz.gov.ua/zap/control/ru/publish/article?art_id=49949)

УДК 32.019.52

## ПОЛІТИЧНА КУЛЬТУРА В СУЧАСНІЙ УКРАЇНІ: РЕГІОНАЛЬНИЙ АСПЕКТ АНАЛІЗУ

**Шебела В.В.**, студентка IV курсу історико-юридичного факультету  
Науковий керівник - канд. політ. наук **Карпак О. М.**, кафедра політології, права та філософії

*Розкриваються поняття політичної культури та регіону. Охарактеризовано ознаки та особливості політичної культури в Україні. Визначено чинники, що впливають на регіональні відмінності політичної культури України.*

*Ключові слова:* політична культура, політична свідомість, громадянське суспільство, менталітет, політична поведінка, регіон.

**Вступ.** Політична культура є важливим елементом будь-якого суспільства, яка пов'язує політичні інститути і процеси кризь призму цінностей, електоральної поведінки, менталітету. Дослідження політичної культури в просторово-територіальному контексті дає можливість з'ясувати роль і значення різномірних соціально-політичних груп, діючих в межах конкретної політичної системи, а також окремого регіону, у формуванні політичних уявлень, цінностей, орієнтацій, що зумовлюють різні форми і типи політичної поведінки та участі в суспільно-політичному житті.

### **Мета статті:**

- визначити основні особливості політичної культури в Україні;
- виявити чинники, які впливають на політичну культуру регіонів України;
- проаналізувати регіональні відмінності політичної культури.

**Виклад основного матеріалу.** Поняття політична культура аналізувалося ще в працях античних мислителів Платона та Аристотеля. В якості політичної категорії термін почав використовуватися в середині ХХ ст. в роботах Г. Алмонда, Д. Істона, С. Верби, Т. Парсонса. Серед українських дослідників, які вивчають питання політичної культури варто відзначити М. Головатого, В. Бебика, Л. Нагорну, М. Дмитренко та інші.

На думку українського політолога С. Рябова, політична культура - це сукупність цінностей, знань, уявлень як працює суспільство. Е. Баталов трактує дане явище як систему історично сформованих стійких переконань, настанов, уявлень, моделей поведінки, які виявляються в безпосередній діяльності суб'єктів політичного процесу. О. Флієр вважає, що політична культура - це сегмент цілісної локальної культури, який відрізняється певною місцевою специфікою в сукупності тих чи інших характеристик [4].

Таким чином, політичну культуру варто розглядати як якісний стан політичного життя суспільства, функціонування інститутів політичної системи, а також взаємодію суб'єктів політичного процесу.

Політична культура виявляється на таких рівнях: особи, політичної спільноти, суспільства. На суспільному рівні політична культура включає політичні цінності, норми і способи поведінки.

До її компонентів також відносять: політичні знання та оцінка політичних явищ, політичний досвід, політична поведінка, політична позиція [2,с.35].

Політичний досвід накопичується протягом історичного розвитку суспільства і відображається в політичних звичаях, традиціях, релігійних нормах, наукових та літературних надбаннях. Український мислитель Б. Цимбалістий виокремлює наступні історичні чинники, які вплинули на розвиток української політичної культури:

1. Розчленування української території та включення її частин у різні держави з різними культурами та політичними системами. Як наслідок, політичне, психологічне, побутове відчуження між різними частинами українського народу. Досвід України показує, що політична культура поневоленої нації дедалі більше характеризується конформізмом, забуттям власних традицій і символів, насиченням суспільної свідомості та суспільних відносин чужоземними цінностями і нормами.

2. Бездержавність, тобто відсутність нагоди здобувати досвід влади, бути нарівні у стосунках з іншими народами.

3. Денаціоналізація провідних верств України, наприклад: у XVI-XVIIст. українська шляхта спольщилась [3].

Аналіз суспільного виміру політичної культури України передбачає з'ясування її змістовної сторони, а саме: особливостей формування культурних рис українського народу та форми прояву їх в політичному житті.

Політична свідомість проявляється в ставленні громадян до суспільно-політичних процесів, інститутів, політичних партій; у сукупності оцінок, поглядів, що відображають характер політико-владних відносин у суспільстві. На сучасну політичну свідомість українського населення також впливає чинник загострення соціально-економічних ситуацій в країні та невиконання політичною елітою взятих на себе зобов'язань щодо вирішення нагальних, суспільно-значущих проблем, що є визначальним фактором зумовлюючим мотивацію, політичну поведінку і відношення соціальних суб'єктів до існуючої системи влади.

За інформаційно-аналітичними даними соціологічного центру Разумкова, українське суспільство не сильно зацікавлене політикою - 38 % громадян відповіли, що лише цікавляться нею (33 %) та не цікавляться або зовсім незацікавлені політикою 60 % громадян. Понад 72 % громадян вважають, що цікавитись політикою необхідно. Прихильників відновлення порядків радянських часів більше на Сході та Півдні (34-36 %) серед громадян віком від 50 до 60 років. Оцінюючи політичні погляди в системі координат "ліві-праві", Західний регіон України вирізняється більш правими, Східний - лівими. Найменшу готовність до активних дій демонструє Південь- 20% [9].

Ці та інші питання свідчать про те, що сучасне суспільство в Україні характеризується гетерогенним типом політичної культури. Для якої характерною особливістю є те, що громадяни не знають елементарних базових знань про політику, ситуацію та явища, які відбуваються в країні. Це проявляється в суб'єктивній оцінці політичних процесів, лідерів, партій; у пасивності щодо прийняття політичних рішень; найяскравіше це відображається під час виборчої кампанії.

Для громадськості України властива інтровертна риса культури, що проявляється в українському суспільстві в неготовності до радикальних суспільно-значущих політичних реформ. Інтровертність виявляється також в тому, що українці тяжіють до малих соціальних груп (родина), ніж до великих (верстви, спільноти) груп. Також властива сенсорна риса, яка виявляється в несприйнятті конфліктів, вмінні лавірувати, любові до комфорту, скептичне сприйняття нових ідей. Історія вказує, що ментальність українців має визначний вплив на такі основні риси їхньої політичної культури: волелюбність, демократизм, толерантність, але при цьому властиві також деструктивні риси - вищість особистих інтересів над загальносуспільними, політичний конформізм, схильність до анархізму, абсентеїзм, правовий нігілізм, політичний егоїзм.

Особливостями політичної культури особистості в умовах сучасної України є такі ознаки: заідеологізованість мислення, низька компетентність в управлінні справами суспільства та держави; інертність громадських позицій; недостатньо розвинений індивідуалізм; підданські відносини із будь-яким центром реальної влади.

Підсумовуючи вищесказане, варто сказати, що українська політична культура має досить нестійкий суперечливий характер. В Україні саме політична культура виступає показником розвитку демократичних перетворень, політичної активності та освітнього рівня громадян.

Регіон можна визначити як простір певної соціальної структури, організації влади та культурних традицій, що дає змогу говорити про деяку диференційовану спільноту людей.

Існує кілька регіонотворчих чинників - це історичний, етнічний, мовний, релігійний, господарсько-економічний та географічний. Ці чинники утворюють особливі внутрішньо-регіональні зв'язки, які характеризують регіон як соціально-економічну та історичну цілісність.

Політологи вказують на два "геополітичних вектори" в Україні - це південно-західний - вектор впливу на культурні й релігійні процеси; південно-східний - вектор впливу на економічні рішення; південний - вектор впливу на сепаратистські й автономні тенденції в українській політиці. Україна є державою з яскраво вираженими регіональними особливостями. Традиційні регіони (Захід, Схід, Центр, Південь) суттєво відрізняються між собою за багатьма показниками, а саме: історичний політичний досвід, особливості геополітичного характеру, соціально-територіальна структура та етнічний склад населення, його конфесійна приналежність тощо. Ці показники суттєво впливають на політичну свідомість населення, зумовлюючи пріоритет тих або інших суспільних цінностей та настанов [8].

Своєрідність регіональної політичної субкультури Донбасу зумовлена: 1) особливістю історичного характеру; 2) депресивним характером регіону й нерозв'язаністю багатьох важливих проблем; 3) поєднанням демократичних цінностей, традиціоналістських і патерналістських традицій, що послаблюються, з електоральною свідомістю, якій властиві високі очікування стосовно демократії і влади; 4) високим рівнем критичного настрою стосовно місцевої влади; 5) високим рівнем політичної участі населення порівняно з іншими регіонами країни; 6) клієнтельна модель організації елітних груп, для яких соціальний простір – це особиста домовленість між патронами клієнтельних груп. Деякі особливості даної субкультури зумовлені прикордонним характером регіону [7].

Регіональні відмінності політичної культури України виступають одним із найважливіших чинників її фрагментарності. Фрагментарна політична культура характеризується відсутністю згоди громадян щодо політичного устрою суспільства, розбіжностями в питаннях розуміння влади, соціальною роз'єднаністю, відсутністю довіри між окремими групами та лояльності до державних структур. Цьому типу політичної культури властиві такі риси, як високий ступінь конфліктності, застосування насильства, відсутність загально визнаних ефективних процедур улагодження конфліктів, нестабільність урядів. Надмірна фрагментація політичної культури є причиною суспільної нестабільності. За системними якістьми й зрілістю політичної культури українського народу властиві також неорганічність та амбівалентність.

**Висновки.** Регіональна політична культура характеризується відсутністю у сучасному українському суспільстві консенсусної політичної культури з узгодженим ставленням громадян загалом усієї країни до певних політичних сил, які відстоюють відповідні ідеологічні цінності й політичний вектор розвитку. Подальші кроки України до європейської інтеграції та світового глобалізаційного процесу, які включатимуть достатній освітній рівень та активну політичну участь громадян - зможуть підвищити рівень політичної культури та прибрати певну диференційованість між регіонами у ставленні, вияві та оцінці політичного життя.

### Література

1. Володимир Фесенко. Особливості та тенденції розвитку політичної культури в українському суспільстві [Електронний ресурс] / Володимир Фесенко. – 2018. – Режим доступу до ресурсу: <https://blogs.pravda.com.ua/authors/fesenko/5ab61e2b1e0ad>.
2. Гелей С. Д. Політологія / Гелей С. Д., Ругар С. М. – Київ: Знання, 2007. – 309 с.
3. Семке Н. М. Особливості політичної культури сучасної України [Електронний ресурс] / Ніна Миколаївна Семке // Вісник НТУ "ХПІ". – 2016.– Режим доступу до ресурсу: [http://repository.kpi.kharkov.ua/bitstream/KhPI-Press/27884/1/vestnik\\_KhPI\\_2016\\_40\\_Semke\\_Osoblyvosti\\_politychnoi.pdf](http://repository.kpi.kharkov.ua/bitstream/KhPI-Press/27884/1/vestnik_KhPI_2016_40_Semke_Osoblyvosti_politychnoi.pdf)
4. Толочко О. Л. Політична культура в українському суспільстві: стан та перспективи її демократизації на шляху до ЄС [Електронний ресурс] / Толочко О. Л. – 2015. – Режим доступу до ресурсу: <http://academy.gov.ua/ej/ej5/txts/07toldse.htm>.
5. Гетьманщук М.П. Особливості політичної культури сучасної України / Гетьманщук М.П., Грищук В. К, Турчин Я. Б. – Київ: Знання, 2010. – 415 с.
6. Новікова Н. Є. Особливості формування політичної культури особистості в умовах трансформації суспільства на прикладі України [Електронний ресурс] / Новікова Н. Є // НАУКОВІ ЗАПИСКИ НАУКМА. – 2016. – Режим доступу до ресурсу: [http://ekmair.ukma.edu.ua/bitstream/handle/123456789/10286/Novikova\\_Osoblyvosti\\_fomuvannia\\_politychnoi.pdf](http://ekmair.ukma.edu.ua/bitstream/handle/123456789/10286/Novikova_Osoblyvosti_fomuvannia_politychnoi.pdf).
7. Кваша О. П. Особливості класифікації політичних культур регіонів України [Електронний ресурс] / Кваша О. П. – 2010. – Режим доступу до ресурсу: [http://www.rusnauka.com/6\\_PNI\\_2012/Politologia/10](http://www.rusnauka.com/6_PNI_2012/Politologia/10)
8. Золотарьова О. Регіональні гонки [Електронний ресурс] / Олена Золотарьова. – 2001. – Режим доступу до ресурсу: [https://dt.ua/POLITICS/regionalni\\_gonki.html](https://dt.ua/POLITICS/regionalni_gonki.html).
9. Політична культура та парламентаризм в Україні: сучасний стан та проблеми [Електронний ресурс] // Центр Разумкова. – 2017. – Режим доступу до ресурсу: <https://www.slideshare.net/radaprogram/ss>.

УДК 398.82:801.81(477.51)

**ЖАНРОВО-ТЕМАТИЧНІ ОСОБЛИВОСТІ  
КАЛЕНДАРНО-ОБРЯДОВОЇ ПІСЕННОСТІ ЗИМОВО-ВЕСНЯНОГО ЦИКЛУ НА ЧЕРНІГІВЩИНІ**

**Божина Я. В.**, магістрантка філологічного факультету  
Науковий керівник – канд. філол. наук, доц. **Михальчук Н. І.**, кафедра української літератури та журналістики

*Стаття присвячена темі регіональних фольклорних досліджень. Сучасна Чернігівщина надзвичайно цікава своїми регіональними фольклорними особливостями в контексті загально-української народно-поетичної творчості. Безумовно, такі особливості, а подекуди і відмінності, знаходимо при розгляді жанрово-тематичного складу сучасної пісенності. Адже, регіон Чернігівщини, незважаючи на наявність тут до сьогодні багатьох законсервованих архаїчних фольклорних ознак у місцевій традиції, часто залишається поза увагою дослідників-фолькло-ристів.*

*Ключові слова: фольклор, календарно-обрядові пісні, жанрово-тематичні особливості, локус-простір, обряд, звичай, етнос.*

**Постановка проблеми.** Матеріали, використані в роботі, передбачають, по суті, першу спробу звернення до жанрово-тематичних особливостей календарно-обрядової творчості саме Чернігівського регіону. Наукова тема перебуває в стані недостатнього вивчення, оскільки жанри та тематичні групи обрядових пісень Чернігівщини спеціально не досліджувалися. Закономірну цікавість викликає тут різноманітність художніх особливостей жанрів та жанрових тематичних груп: кожному з циклів календарно-обрядових пісень властиві свої поетично-художні риси.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Період інтенсивного збирання пам'яток та матеріалів усної народної творчості на Чернігівщині почався в середині та другій половині XIX ст. Тоді ж активізується і публікація збірок, які включили чимало пісенних регіональних фольклорних зразків. Чи не вперше спеціально для ілюстрації своєї фундаментальні праці "О народной поэзии славянских племен" (1837) використав чернігівський пісенний матеріал Йосип Бодянянський. Плідно займався пісенною збиральницькою роботою на Чернігівщині й П. Куліш, особливо в Борзнянському повіті. В рукописній статті "О малороссийских песнях" він відзначив поетичну майстерність народної пісні, в якій порівняно з "міською, кабінетною поезією незрівнянно більше і життя, і сили почуттів, і фантазії, і навіть якостей живописних" (рук. фонд ІМФЕ, ф. 3-2, од. зб. 117, арк. I). Зі спеціальних досліджень, присвячених збиранню та вивченню чернігівської пісні, виділяється і праця відомого фольклориста В. Данилова, який на початку XX століття фронтально й глибоко обстежив пісенний репертуар села Андріївки (зараз Ічнянського району). Свої записи (323 пісні різних жанрів) Данилов опублікував у 1904 році в "Сборнике историко-филологического общества". Сучасні фольклористи здійснили чималий внесок у вивчення чернігівського фольклору в напрямі експедиційних досліджень. Але в той же час науковці підкреслюють обмеженість до цього часу повноцінного обстеження фольклору Чернігівщини і зазначають, що це дослідження має бути глибшим.

**Мета статті.** Аналіз пісенних жанрів і жанрових різновидів, а також тематичних особливостей календарно-обрядової пісенності Чернігівщини.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** Усна народна поетична творчість Чернігівського Полісся здавна привертала до себе увагу збирачів та дослідників фольклору. Однак при ближчому ознайомленні зі станом дослідження як давньої, так і сучасної регіональної календарно-обрядової народнопісенної культури виявляються істотні прогалини як з погляду фольклорного обстеження районів цього краю, так і щодо вивчення окремих пісенних жанрів, жанрових різновидів та їх тематичних особливостей. Мусимо зазначити і те, що наукових праць, присвячених дослідженню календарно-обрядової творчості Чернігівщини значно менше у порівнянні з іншими регіонами України. А тим часом такі важливі етнокультурні особливості як "безпосереднє сусідство з областю слов'янської прабатьківщини, сталість і автохтонність населення, центральне розташування на межі трьох східнослов'янських етносів, збереження традиційних форм і елементів народної культури та мови" підкреслюється багатьма дослідниками-славістами, що дає підстави вважати Полісся одним із "вузлових" (за виразом М. І. Толстого) у слов'янському

ареалі [9, с. 165], здатним конкурувати, наприклад, з такими складними в плані народної культури регіонами як Карпати або українсько-молдавські суміжні території. Чернігівщина – один із небагатьох українських локус-просторів, де календарно-обрядова творчість збереглася в гарному "законсервованому" стані, в тому числі з боку збереження рис традиційної поетичної системи.

Лівобережне Чернігівське Полісся – цікавий в етнокультурному плані регіон, на території якого аж до сучасності в природному стані збереглося чимало реліктових (нерідко ще язичницьких) традицій, давніх вірувань, ритуалів, обрядів і звичаїв. Тут простежується близькість національних культур східнослов'янських народів, що обумовлює існування цілого комплексу міжетнічних ознак, котрі впливають на формування регіональних культурних форм, у тому числі і фольклорних. Враховуючи це, звертання до проблеми особливостей місцевого фольклору потребує, на нашу думку, її комплексного вивчення, з неодмінним урахуванням цілої системи різноманітних факторів, як загального характеру, так і регіональних, що представляють усі рівні життєдіяльності населення Чернігівщини. Цей підхід, крім того, викликаний тим, що згадані фактори формують, у свою чергу, особливості місцевого фольклору, безпосередньо впливаючи на специфіку творення і побутування текстів. Яскравий прояв у регіоні знаходить генетичний характер міжетнічних фольклорних зв'язків. Так, наприклад, в обрядовій поезії не лише надзвичайно подібною є сама структура пісенних циклів українців, росіян та білорусів, але і змістове наповнення, функції творів; обрядова творчість представлена подібним жанровим складом, системою образів, поетичною символікою тощо. Фольклорна регіональна специфіка обумовлена і особливостями мови, яка тут являє собою своєрідне поєднання елементів української, білоруської, російської літературних мов, а також місцевих говіркових форм. Старожитні регіональні говірки формувалися за часів Київської Русі і зберегли до сучасності чимало мовної архаїки. Можемо говорити про те, що на сьогодні фольклор є єдиним консервантом давніх мовних форм.

На сучасній Чернігівщині виділяються багатством твори зимового календарного циклу, особливо величальна колядкова пісенність. На сьогодні опубліковано чимало текстів колядкової поезії з різних районів. Чернігівські колядки розглядаються в працях О. Білосвєтової, В. Данилова, В. Дубравіна, А. Малинки, С. Пономарєвського. Усі вони, і не без підстав, вважають, що регіональні колядки зберігають чимало елементів давнини, маючи на увазі змістово-формотворчі та функціональні особливості цих творів. Основний зміст чернігівських колядок господареві традиційно утворює обрядово-ритуальна основа, спрямована на забезпечення розумного способу життя, а ширше – на соціальний добробут усієї родини: "Що в дядька Миколи, та на його дворі / Так як у раї..."; " Ой, у дядька Йвана на його дворі сади зацвіли..."; "...в його хата з мрамору, стіни з яхонтів, а посуд зо злата"; " Дак бувай же здоров і багат, пане Йване, / Не сам зо собою, а з отцем-маткою, зо своєю сімейкою [!]" . За тематикою, образною системою, а також за функціями чернігівські колядки співвідносяться з іншими величальними жанрами зимового циклу – щедрівками та посівальниками піснями. Але кількість останніх у порівнянні з колядками менша, небагато зустрічаємо й інновацій. В активному побутуванні перебувають в основному традиційні щедрівки та "посівалки", причому в численних місцевих варіантах. Так, лише в трьох районах, Ніжинському, Борзнянському та Ічнянському, нами нараховано 92 варіанти відомої щедрівки "Ластівочка щебетала" і 50 варіантів посівальної пісні "На щастя, на здоров'я, на Новий рік". Широка варіативність цих жанрів, можливо, пов'язана з їх поступовим входженням у сферу виключно дитячого фольклору, оскільки саме діти є основними їх сучасними носіями.

У більшості випадків чернігівські колядки чітко розподіляються за трьома групами:

1) давні колядки – ті, що виникли безпосередньо на трудовій основі; ці твори донесли до сучасності залишки язичницької єдності людини з природою, давні світоглядні уявлення. Збереженість в них реліктових рис генетично пов'язана з давнім культом зимового сонцестояння, аграрно-магічною та величально-побажальною функціями обряду колядування.

2) церковні – колядки, створені під впливом християнської ідеології, з використанням християнських образів і сюжетів, символіки (до речі, переважна більшість їх явно має давнішу основу з пізнішими церковними нашаруваннями, в результаті яких і виникла їх сюжетна, образна й функціональна трансформація). На Чернігівщині, незважаючи на тривале "оцерковлення" колядок, воно позначилося значно слабше, порівнюючи з іншими регіонами України. Тут знаходимо чимало творів, в яких трансформація пройшла частково, разом з новими християнськими елементами зберігаються вкраплення часів архаїчної язичницької культури.

3) новітні колядки – ті, що носять сучасний характер. Незважаючи на те, що в наші дні колядування з обряду перетворилося загалом на народне свято, новітні колядки за інерцією також побудовані за принципами класичної структури цього жанру, містять у собі традиційні колядкові компоненти, часто відповідають типовій колядковій будові. Новітня чернігівська колядка яскраво соціальна. Усі сучасні реалії соціального життя, знаходять у ній свій вияв: "Прийшли коляди до нашої хати, святий вечор! / Тут живе господар – багатства володар, святий вечор! / А

його багатство – руки золотії, святий вечор! / А його порада – діти хорошії, святий вечор! / А його порука – то дружина-пава, святий вечор! / А його надія – то наша держава, святий вечор! [III]" або "...щоб було достатку і в полі і в садку, худоба у дворі і жито в коморі, щоб щаслива була хата, щоб добавилась зарплата [III]".

Також серед пісень зимового циклу раніше на Чернігівщині були широко представлені твори на Масляну, які супроводжували давнє, ще язичницьке свято проведів зими і закликання наступаючої весни. Записи масляних пісень чернігівців, виконані у ХІХ та на початку ХХ ст., віднаходимо в працях Бориса Грінченка, Володимира Данилова, Івана Абрамова та ін. У польових записах останнього часу ці твори розподіляються за двома групами: одні з них пов'язані з обрядом зустрічі масляної, інші – з обрядами її проведів. Звідси спостерігається яскравий, життєрадісний або, навпаки, мінорний тон таких пісень; перші з них нагадують у виконанні весільні величальні зразки, другі – весільні пісні-перекори: "Масляная, прийді: / Походжено, породжено, / Титовчикі, тикровчикі, / Подковочки знать...[IV]"; "Масляная, масляная, от і я іду, / Загубила башмаки, да й не найду. / Масляная, масляная, голосейка, / Проважайте її, гості, хорошенько...[V]".

На Чернігівському Поліссі різноманітно представлені обрядові пісні весняного циклу. Найбільш поширеними з них є веснянки. У порівнянні з іншими регіонами України, тут ці пісні збереглися порівняно добре. Сучасні пісенні записи на Чернігівщині фіксують досить значну кількість закличних веснянок. У більшості своїй вони, як і в минулі часи, не співаються, а, швидше вигукуються, супроводжуючись характерними "гу!", "у!", "і", "ну!", "люлі", які, до речі, є не чимось іншим, як давнім ритуальним пережитком колективного заклинання: "Прийді до нас, весно, з радістю. Гу! / З великою до нас милостю. Гу! / З хлібами рясними, з житом. Гу! / З вівсом, з просом, з гречкою. Гу! / З калиною-малиною, з грушами, з яблуками. Гу! / З цвітами польовими, з муравами. Гу-у-у! [VI]". У деяких селах Чернігівщини веснянки навіть не вважаються повноцінними піснями, їх називають весняними "гуканками", призначеними для закликання весни. Сучасні чернігівські зразки закличних веснянок часто мають у пісенному зачині ліричні звертання – орнітоморфні, антропоморфні, рідше – зооморфні, наприклад, до певного виду птахів, весни-панни і т. ін: "Ой весна, весна да весняночка, / Де ж твоя дочка, да паняночка? / - А моя дочка да паняночка / Проганя зиму за воротечка...[VII]"; "Весняночко, паняночко, що ти нам принесла? / - Хлопцям ходу, а дівчатам вроду. Гу! [VIII]".

Серед веснянок, які співають на Чернігівщині, є чимало гумористично-сатиричних. Як правило, побудовані вони композиційно за принципом поляризації та максимально наближені до зображення реального життя молоді: "На сусідській улиці – сміття да орешкі, / А на нашій улиці – дівочії смешкі. / На сусідській улиці – сміття да полова, / А на нашій улиці – Марина чорноброва. / На сусідській улиці – дівки, як копиці, / А на нашій улиці – як ті полуниці. / На сусідській улиці – худенькії биці, / А на нашій улиці – веселі вечорниці [IX]". Гумористичним веснянкам найменше властиві магічні функції. Веснянки, що побутують на сучасній Чернігівщині, не зберігають уже свого магічного змісту в давньому, первісному вигляді. З різних причин під впливом суспільно-історичних, соціальних, релігійних акцентів затемнилося, а то і взагалі втрачилось первісне значення багатьох пісень весняного циклу.

До пісенних жанрів весняного циклу, крім веснянок, слід віднести також і волочebні пісні. Ці твори пов'язані з давніми обрядами – величальними обходами селянських господарств так званими "волочebниками" – представниками від молодіжних громад. У процесі обходів виконувалися волочebні пісні, які за своїми функціями, структурою є надзвичайно близькими до колядок, але на відміну від них, співаються навесні. Семантика волочebних пісень пов'язана зі специфікою великодніх обрядів, причому в їх найархаїчнішій формі. Волочebні пісні були колись важливою складовою частиною розвинутого циклу весняних обрядів, котрі повинні були забезпечити прихід весни, сонця, успішну сівбу, господарський та сімейний добробут. У фольклористиці поки що не склалася єдина думка про походження назви "волочebні". Але більшість дослідників вважають, що вона виникла як похідна від "волочитися", тобто ходити дворами [8, с. 266]. Нам вдалося записати три зразки пісень цього жанру. Всі вони контаміновані з новорічними колядковими та посівальними піснями, проте спрямування їх за функцією та жанрові риси не викликають сумніву: "Христос воскрес, син Божий! / Сам Ісус із мертвих встал, / Валачобніков у світ паслав, / Песни спьовать приказав, / Наша песня не мала і не вялічка, / Как раз раді празнічка. / Вой, хазяйон-дабрахот, / Дай нам деняг на праход, / Адчиняй сундучок, / Даставай п'ятачок / Раді празнічка! / Как адаріш гарна, / Пойдемо безкарна. / А не будеш нас дарить, / Пойдемо курей давить. / А не дасі піражкі, / Ми й карову за ражкі, / А не дасі млінцов, / Падпалім хату з канцов. / З празнічкам! [X]", "Як на Васіля да хадів Ілля, / В яго пужечка – канапляначка, / Куди йон не йде – той пужкай махне, / А де йон махає – там всьо залагає. / А ти, тьотка родна, хазяечка годна, / Саді за стали, падавай пірагі. / У варот тякють речачка, / Коло речачкі стаїть вербачка, / На той вербачке гарить свечачка. / Христос воскрес, син Божий! [XI]".

**Висновки і пропозиції.** З'ясовано, що Чернігівщина – своєрідний регіон, що має власні фольклорні традиції, які формувалися з суттєвим збереженням елементів народної культури та мови. Це стало причиною для наукового пошуку, з'ясування характерних особливостей і закономірностей розвитку жанрів календарно-обрядового циклу. До того ж, проблема вивчення календарно-обрядової поезії Чернігівщини перебуває в стані недостатнього вивчення, що викликає інтерес дослідника та спонукає його до пошуків. Проаналізовано, що тематика та художня спрямованість календарно-обрядових пісень обумовлена насамперед переходом від одного циклу до іншого як зміни природного стану. Календарно-обрядові пісні зимового циклу спрямовані на забезпечення багатого успішного життя, запорукою якого є економічне благополуччя родини. Весняний цикл – це пробудження природи, приліт птахів, глибокі ліричні почуття та оспівування дівочої краси. Жанрова специфіка творів календарної пісенності також є різноманітною. Зібраний і проаналізований тематичний матеріал свідчить про органічний зв'язок фольклорної традиції Чернігівщини із загальноукраїнським культурним процесом, з іншого боку – про інтенсивність українсько-білоруських і українсько-російських взаємовпливів. Значною мірою специфіка народної творчості регіону сформувалася під впливом мовної традиції цієї місцевості, що включає в себе українську, російську та білоруську літературні мови, а також місцеві говірки. Можемо стверджувати, що календарно-обрядова поезія Чернігівщини багата та різноманітна. Вона увібрала в себе кращі зразки культурних традицій не лише українського народу, але і етнічних груп сусідніх територій.

### Література

1. Бодяньський І. О. народної поезії славянських племен / Іосиф Бодяньський – М., 1837. – 388 с.
2. Воропай О. Звичаї нашого народу. Етнографічний нарис: У 2 т. / Олекса Воропай – К.: Оберіг, 1991. – Т. 1. – 450 с.; Т. 2. – 445 с.
3. Гусев В. Естетика фольклору / Віктор Гусев – Л., 1976. – 288 с.
4. Дей О. Сторінки з історії української фольклористики / Олексій Дей – К. : Наук. думка, 1975. – 473 с.
5. Закувала зозуленька: Антологія української народної поетичної творчості / Упоряд. Н. С. Шумада – К., 1998. – 393 с.
6. Іваннікова Л. Давні міфологічні образи у веснянках Людмила Іваннікова // Українська мова і література в школі. – К., 1992. – № 5–6. – С. 7 – 12.
7. Кутельмах К. Календарна обрядовість: Історико-етнографічне дослідження / Корнелій Кутельмах – К., 1987. – 271 с.
8. Мишанич С. Система жанрів в українському фольклорі / Степан Мишанич // Українознавство: Посібник. – К. : Зодіак – ЕКО, 1994. – С. 263–276.
9. Петров В. Український фольклор: заговори, голосіння, обрядовий фольклор народно-календарного циклу Віктор Петров // Берегиня. – К., 1996. – С. 86–101.
10. Пономаревський С. Пісні календарно-обрядового циклу на Чернігівському Поліссі / Станіслав Пономаревський – Чернігів, 2010. – 245 с.
11. Сиваченко М. Сторінки української літератури і фольклористик / Микола Сиваченко – К. : Наук. думка, 1990. – 301 с.
12. Скуратівський В. Дідух / Василь Скуратівський – К. : Освіта, 1995. – 272 с.
13. Толстой Н., Толстая С. О задачах этнолингвистического изучения Полесья / Никита Толстой, Светлана Толстая // Полесский этнолингвистический сборник: материалы и исследования. – М., 1983. – С. 3 – 19.
14. Фольклорні записи Марка Вовчка та Опанаса Марковича. – К. : Наукова думка, 1983. – 528 с.

### ПАСПОРТИЗАЦІЯ ФОЛЬКЛОРНИХ ТВОРІВ

#### ДОДАТОК А

- I. Записано у 1993 році від Лістакової Л. С. (1948) в с. Седнів Чернігівського району.
- II. Записано у 1995 році від Заруди Л. К. (1951) в с. Берестовець Борзнянського району.
- III. Записано у 1993 році від Озерянської Л. І. (1975) в с. Олишівка Чернігівського району.
- IV. Записано у 1999 році від Кошкіна А. М. (1968) в с. Красне Бахмацький району.
- V. Записано у 1999 році від Кошкіна А. М. (1968) в с. Красне Бахмацький району.
- VI. Записано у 1990 році від Болобанової Л. Г. (1940) в с. Великий Щимель Щорсівського району.
- VII. Записано у 1995 році від Аршук Т. А. (1941) в с. Чайкіно Новгород-Сіверського району
- VIII. Записано у 1997 році від Кирпатої С. С. (1963) в с. Печі Борзнянського району.
- IX. Записано у 1999 році від Кошкіна А. М. (1968) в с. Красне Бахмацький району
- X. Записано у 1996 році від Кушнірова Є. Н. (1957) в с. Машеве Семенівського району
- XI. Записано у 1997 році від Балабанової Л. Г. (1940) в с. В. Щимель Щорсівського району



## О ПРЕВРАЩЕНИИ ТОЛПЫ В КОЛЛЕКТИВ НА ПРИМЕРЕ РОМАНА К. КИЗИ "ПРОЛЕТАЯ НАД ГНЕЗДОМ КУКУШКИ"

**Бойко Т. В.**, студентка IV курса філологічного факультету  
Науковий керівник – канд. філол. наук, доц. **Остапенко Л. М.**, кафедра слов'янської філології, компаративістики та перекладу

*Статья посвящена анализу методики формирования коллектива, изложенной в романе Кэна Кизи.*

*Ключевые слова:* толпа, коллектив, Кэн Кизи, "Пролетая над гнездом кукушки"

Существует много публикаций, посвящённых роману Кэна Кизи "Пролетая над гнездом кукушки" – знаковому американскому роману XX века. Обычно авторы таких публикаций обращают внимание на то, что герой романа борется с Комбинатом, Системой, с современным ему обществом.

"Психиатрическая больница, в которой происходит действие – отражение нашего мира, модель общества, где все живут по устоявшимся правилам.... Эта система не терпит сбоев и пререканий, каждый, кто отличается от нормы, для неё опасен ....

Роман чем-то напомнил "Замок" Кафки, тоже человек борется с непобедимой системой. Да и восприятие Кизи и Кафки похоже, схожие образы, идеи. Но если землемер К. пытается понять систему, найти в ней логику и своё место и в итоге раздавлен ею, то Макмерфи пытается бороться. Конец очевиден, система не может вытерпеть тех, кто пытается противиться ей, так было и так будет всегда..." [10]

Некоторые авторы указывают ещё и на связь с другим знаковым романом американской литературы XX века – со знаменитым романом Джерома Дэвида Сэлинджера "Над пропастью во ржи".

"Роман "Над кукушкиным гнездом" явился для 60-х тем же, чем "Над пропастью во ржи" Сэлинджера для 50-х годов: он открыл людям глаза на то, что с ними происходит.... Сэлинджер показал первые симптомы заболевания. Кизи поставил окончательный диагноз и сделал ряд предписаний. Эти "предписания" связаны с образом Р.П. Макмерфи, сильного и бесшабашного парня с зычным голосом, рыжей шевелюрой и перебитым в драке носом, бабника и балагура" [7].

Оставим в стороне "окончательный диагноз" Кэна Кизи современному обществу, как сумасшедшему дому.

Цель данной статьи состоит в том, чтобы попытаться разобраться, в чём именно состоят "предписания" Кэна Кизи по превращению испуганной жизнью толпы в коллектив.

В Википедии есть статья под названием "Толпа" [1]. В этой статье называется и описывается 15 разновидностей толпы, но нет той разновидности толпы, которая описана в романе Кэна Кизи "Пролетая над гнездом кукушки", – толпы пациентов сумасшедшего дома.

Конечно, социологи и психологи исследуют реальные толпы людей, а эта толпа в романе создана фантазией писателя, но любая научная абстракция тоже создаётся фантазией, но только не писателя, а учёного. Поэтому, не претендуя на равенство двух видов абстракций (литературно-художественной и научной), присмотримся к тому, как писатель рисует превращение толпы пациентов в коллектив, скажем так, людей со своеобразной психологией.

Писатель мастерски показывает, что толпа не создаётся простым наполнением одного пространства или помещения разными людьми. Сначала есть некоторая масса людей, которая толпу не составляет, ибо каждый занят сам собой. Чтобы из этой массы атомизированных особей вида *homo sapiens* создать толпу надо дать этим особям нечто такое, что их всех заинтересует. Во всяком случае, так говорится в определении толпы.

"Психология даёт следующее определение понятию: "толпа" – это неорганизованное, бесструктурное скопление людей, которых объединяют один объект внимания и одни чувства по отношению к нему" [2].

Если верить этому определению, то в романе толпа в психиатрической клинике создаётся сразу, когда появляется новенький.

"Новенький. Все прекращают играть в карты и в монополию и поворачиваются к двери, ведущей в дневную комнату" [3, с.10].

("Admission. Everybody stops playing cards and Monopoly, turns toward the day-room door.") [4, p.9]

В самом деле, есть один объект внимания (новенький) и одни чувства по отношению к нему (любопытство). По определению получается, что толпа создана. Учёные явно что-то недодумали и в новом виде повторяют ошибку Платона<sup>1</sup>. Но важно, что писатель Кэн Кизи не повторяет эту старую ошибку учёных и мастерски показывает, что толпа создаётся тогда, когда у сборища людей появляется душа.

Впервые идею одухотворённости толпы высказывает первый исследователь психологии толпы Гюстав Лебон [6]. Так в Википедии в статье "Толпа" отмечается, что:

"Лебон также употреблял термин *одухотворённая толпа*, подчёркивая, что у толпы возникает своя собственная душа" [1]

В рамках рассматриваемой темы всё многообразное содержание романа Кэна Кизи "Пролетая над гнездом кукушки" удобно свести к противоборству женщины, уничтожающей души – старшей медсестры Рэтчед (пятидесятилетняя старая дева с огромной грудью), и мужчины создающим души – пациентом Макмерфи, (неуправляемым национальным героем, который во время корейской войны организовал и возглавил побег военнопленных из китайского концлагеря).

За рамками рассмотрения оставим, как не важный, вопрос о том, почему писатель выбрал именно такое библейское распределение социальных ролей между женщиной и мужчиной. Важно то, что старая дева Рэтчед уничтожает души, а бабник Макмерфи их создаёт. И нас интересует, как именно он их создаёт.

Вольно или невольно Кэн Кизи внушает читателю, что первые определения человеческой души – это **смех и пение**: человек – это животное, которое умеет смеяться, и человек – это животное, которое умеет петь. В психиатрической больнице умерли и смех и пение. Поэтому первый приём, ведущий к одушевлению сборища психически больных людей, – это смех. Рыжеволосый весельчак Макмерфи появляется всего на мгновение раньше, чем его смех.

"– Доброе хреноутро, приятели....– А может быть, и добрый хренодень...Он стоит тут, ожидая, и, когда ни один из нас не сделал и попытки что-нибудь ответить ему, раздражается хохотом. Никто не может сказать точно, почему он смеётся; ничего смешного не происходит. Но он смеётся не так, как Связи с общественностью, его смех свободный и громкий, и он вырывается из его широкого ухмыляющегося рта и раскидывает свои кольца все шире и шире – до тех пор, пока они не стали разбиваться о стены отделения. Смеётся не так, как Связи с общественностью Я невольно осознаю, что это первый настоящий смех, который я слышу за многие годы". [3, с.12]

("Good mornin', buddies..." "Mighty nice fall day".. He stands there waiting, and when nobody makes a move to say anything to him he commences to laugh. Nobody can tell exactly why he laughs; there's nothing funny going on. But it's not the way that Public Relation laughs, it's free and loud and it comes out of his wide grinning mouth and spreads in rings bigger and bigger till it's lapping against the walls all over the ward. Not like that fat Public Relation laugh. This sounds real. I realize all of a sudden it's the first laugh I've heard in years[4, p.10]

Оказывается, что его новые "*приятели*" годами не слышат нормальный смех и, если верно, что умение смеяться отличает человека от животных, то утратив способность смеяться, его "*приятели*" превращены в животных.

На общем собрании больных и персонала Макмерфи снова пытается развеселить аудиторию. Он несколько раз пытается пошутить на сексуальные темы, но вызывает только скрытую улыбку доктора и некоторых пациентов.

"Он обнаруживает, что здесь происходит что-то странное. Он не может точно сказать что. Например, то, что никто не смеётся. Он был уверен, что раздастся смех, когда он спросит Ракли: "Чья жена?" – но никто даже не улыбнулся. Воздух спрессовывается между стен, он слишком плотный, чтобы смеяться. Есть что-то странное в том, что здесь мужчины не могут расслабиться и посмеяться, в том, как они все подчиняются улыбающейся "мамочке" с напудренным лицом, накрашенной слишком красной губной помадой и со слишком большой грудью". [3, с.52]

("Something strange is going on here, he's finding out. He can't quite put his finger on it. Like the way nobody will laugh. Now he thought sure there would be a laugh when he asked Ruckly, "Whose wife?" but there wasn't even a sign of one. The air is pressed in by the walls, too tight for laughing. There's something strange about a place where the men won't let themselves loose and laugh, something strange about the way they all knuckle under to that smiling flour-faced old mother there with the too-red lipstick and the too-big boobs.") [4, p.45]

---

<sup>1</sup> "Платон дал такое определение: "*Человек – это двуногое беспёрое существо*". Ибо действительно, только люди и птицы – двуногие существа, но люди ещё и беспёрые. Диоген общипал цыплёнка и бросил его к ногам Платона со словами: "*Вот тебе твой человек!*" Тогда Платон сделал добавку к своему определению: "...с мягкой мочкой уха" [5]

К концу собрания Макмерфи уже знает, что именно странное происходит и кто во всём происходящем виноват. Он ещё не сталкивался с тем, что пациенты шпионят друг за другом, что они записывают в журнал свои доносы и потом, в поощрение, получают право поспать подольше. И он ещё не знает, что это стукачество есть лишь один из многих способов лишить пациентов их души. Но он увидел групповое обсуждение "*главного психа*" Хардинга и его жены, после которого все теряли остатки своей души и боялись смотреть друг другу в глаза. Макмерфи для ясности сравнивает происходящее с разорением птичника, а саму эту групповую терапию называет вечеринкой "*ощипай живьём*".

"Стая видит каплю крови у какого-нибудь цыплёнка, и все они начинают ощипывать его заживо, понимаешь, пока не обдерут до костей, не разорвут его на клочки, не разделят на кровь, кости и перья. Но обычно парочка из толпы не участвует в скандале, тогда приходит их черед. И снова парочка не участвует, и её ощипывают до смерти, и ещё, и ещё. На такой вечеринке можно уничтожить целую стаю – это вопрос нескольких часов, приятель" ...Хочешь знать, кто ощипывает этого первого цыплёнка? – Эта старая нянька, вот кто. В наступившей тишине послышался испуганный вой. [3, с.52]

("The flock gets sight of a spot of blood on some chicken and they all go to peckin' at it, see, till they rip the chicken to shreds, blood and bones and feathers. But usually a couple of the flock gets spotted in the fracas, then it's their turn. And a few more gets spots and gets pecked to death, and more and more. Oh, a peckin' party can wipe out the whole flock in a matter of a few hours, buddy, I seen it"... "And you want to know somethin' else, buddy? You want to know who pecks that first peck?" "It's that old nurse, that's who" There's a whine of fear over the silence.). [4, p.53]

С этого момента противостояние Макмерфи и Рэтчел принимает в романе форму противостояния Добра и Зла. В романе, как и в жизни, Зло господствует. Во всяком случае, такова позиция писателя. Теперь ад – это больница, а вместо чертей – чёрные санитары.

Чтобы нивелировать человека, нужно сначала унижить, растоптать его, чему и подчинено все в отделении – железный распорядок дня, вечно грохочущее радио, неусыпный надзор за больными и групповые "терапевтические" обсуждения интимных сторон жизни каждого из пациентов. Наконец, этому служит сама угроза применения радикальных средств "вправления мозгов" – электрошока и лоботомии. Их применяют только к тем, кто не поддаётся нивелировке и продолжает "выламываться из системы", таким, как главный герой романа Макмерфи. Всего этого достаточно, чтобы держать людей в "кроличьем" состоянии. Они становятся стандартными и легкоуправляемыми.[7]

В этой борьбе Макмерфи предстоит погибнуть, отдать жизнь за других. В этой библейской ассоциации с Христом у Макмерфи свой путь на Голгофу. И начинается этот путь с пари, которое Макмерфи заключает с другими пациентами. Это пари стало результатом интеллектуального поединка Макмерфи и Хардинга, интеллектуального поединка, проигранного Макмерфи. Сначала Макмерфи пытается доказать, что пациенты разучились смеяться и его главное оружие – это смех.

"Знаете, первое, что бросилось мне в глаза, – это то, что никто не смеётся. С тех пор как я перешагнул этот порог, я ещё не слышал настоящего смеха. А кто разучился смеяться, тот теряет опору. Мужчина, позволивший женщине довести себя до такого состояния, теряет одно из самых больших преимуществ"[3, с.76]

("You know, that's the first thing that got me about this place, that there wasn't anybody laughing. I haven't heard a real laugh since I came through that door, do you know that? Man, when you lose your laugh you lose your footing. A man go around lettin' a woman whup him down till he can't laugh any more, and he loses one of the biggest edges he's got on his side.") [4, p.66]

Но Хардинг, в отличие от Макмерфи, имеет высшее образование и его так просто нельзя в споре увести в сторону от обсуждаемой темы. Он сразу ставит вопрос так, чтобы оставить смех за рамками обсуждения:

"...мужчина имеет только одно истинно эффективное оружие против сокрушительной силы современного матриархата, но, разумеется, это вовсе не смех" [3, с.76]

"...man has but one truly effective weapon against the juggernaut of modern matriarchy, but it certainly is not laughter" [4, p.66]

Все понимают, что речь идёт о сексе. Макмерфи отступает и говорит, что не смог бы "*бросить свои кости поверх этой старой тушёной курицы*". Интеллектуальный спор проигран, но Макмерфи не любит проигрывать, и он вынужденно заключает пари:

"...пять баксов каждому, если я не смогу превратить вашу няньку в ручную шлюху в течение недели" [3, с.80]

("So I'm saying five bucks to each of you that wants it if I can't put a betsy bug up that nurse's butt within a week") [4, p.70]

Однако тут же Макмерфи даёт понять всем присутствующим, что это метафора, и он намерен лишь спровоцировать её неудовольствие, вызвать взрыв её эмоций. То есть он возвращается к своей исходной идее использовать смех в качестве оружия. Но кто-то из присутствующих, видимо, *"настучит"* старшей медсестре Ретчед (мисс Гнусен) и она будет предупреждать сменную медсестру о Макмерфи – *"у меня есть причины полагать, что он сексуальный маньяк"*. [3, с.89] (*I've reason to believe he is a sex maniac*) [4, p.77]

Тем лучше для замысла Макмерфи. С утра он громко поёт и разгуливает по больнице, прикрыв гениталии полотенцем. Одно и другое выводит старшую медсестру из себя.

"И тут Макмерфи принимается насвистывать "Сладкая Джорджия Браун", и Большая Сестра отводит взгляд от чёрного парня – как раз вовремя. Теперь она безумнее и злее, чем когда-либо, такой я её никогда не видел. Кукольная улыбка исчезла, уступив место тугой и тонкой ярко-красной проволоке. Если бы кто-нибудь из пациентов сейчас вышел и увидел её, Макмерфи мог бы забирать свой выигрыш" [3, с.105]

"Then McMurphy takes to whistling "Sweet Georgia Brown," and the nurse looks away from the black boy just in time. Now she's madder and more frustrated than ever, madder'n I ever saw her get. Her doll smile is gone, stretched tight and thin as a red-hot wire. If some of the patients could be out to see her now, McMurphy could start collecting his bets" [4, p.93]

Позже, правда, выясняется, что под полотенцем у него есть трусы с изображением белых китов, подаренные студенткой филологом. Эти трусы старшая медсестра назовёт безвкусными, а некоторые исследователи творчества Кэна Кизи превратят их в знамёна воюющих армий<sup>2</sup>.

Первый итог утреннего противостояния Добра и Зла состоит в том, что в этот день никто ни на кого не настучал.

"Она берет со стола книгу и слегка хмурится, читая записи (за целый день никто ни на кого не настучал)" [3, с.115]

("She picks the log book up from the table and frowns into it a minute (nobody's informed on anybody all day long)") [4, p.101]

Второй итог утреннего противостояния Добра и Зла обнаруживается на дневном собрании и состоит он в том, что пациенты начали поддерживать друг друга.

"Раньше ни один человек не поддерживал другого во время разговора" [3, с.117]

("He's never had anybody support anything he said before") [4, p.103]

Сборище атомизированных психически больных людей начинает социализироваться и превращаться в толпу, у которой зарождается душа. И первое проявление зарождающейся души – это **солидарность**, которую проявили больные в связи с запретом просмотра по телевизору бейсбольного матча: все бросили работу и расселись перед погасшим экраном вопреки окрикам старшей медсестры. Сборище атомизированных субъектов превратилось в толпу, и душа этой толпы требует перемен.

"На групповых собраниях обычно молчали, но теперь все изменилось, и то, невысказанное давным-давно, теперь выплывало на свет. Макмерфи понемногу возвращал их к жизни, ребята позволяли себе обсуждать все, что им не нравилось в отделении" [3, с.172]

("In the group meetings there were gripes coming up that had been buried so long the thing being griped about had already changed. Now that McMurphy was around to back them up, the guys started letting fly at everything that had ever happened on the ward they didn't like") [4, p.155]

Всё опять меняется, когда Макмерфи узнаёт, что его могут продержат в больнице неограниченно долго. Он уходит в себя и перестаёт поддерживать претензии больных к администрации. Без его поддержки никто не вступился за Чесвика, который осмелился требовать, чтобы старшая медсестра не прятала от него его же собственные сигареты. Трое чёрных санитаров связывают Чесвика и переправляют его в буйное отделение, в котором Чесвика пытаются

---

<sup>2</sup> "Для понимания авторского замысла очень важны параллели с американским "суперроманом" "Моби Дик, или Белый кит" гениального писателя-романтика Г. Мелвилла. Сигнал к такому восприятию даётся с первых же страниц романа, поначалу в комически-сниженном ключе. Целая стая белых китов резвится на подштаниках только что поступившего в больницу Макмерфи. Растиражированное изображение легендарного Моби Дика – это ещё и примета времени, порождение современной массовой культуры. Цепочка мелвилловских ассоциаций прослеживается в романе достаточно определённо. Отметим лишь узловые моменты их смысла. Так, мисс Гнусен, с её полным бездушием, отсутствием человечности и неограниченными полномочиями, ассоциируется с самим чудовищным Моби Диком, воплощением непостижимых, неподвластных человеку сил. Недаром, постоянно подчёркивается невероятная белизна её твёрдой от крахмала униформы, белое лицо, очень светлые глаза "без глубины". Эта белизна воспринимается не как чистота, а как отсутствие цвета, равнодушие, холод, мертвенность. Это белизна Моби Дика, к которой Кизи добавляет ещё один аспект – стерильность. Как и Моби Дик, мисс Гнусен воплощает нечто надличное, хотя и более конкретное – воинствующий общественный порядок, идею полной нивелировки человеческой индивидуальности" [7]

электрошоком и тот, по возвращении, кончает жизнь самоубийством. Зародившаяся у него душа не стерпела несвободы. Макмерфи же выговаривает Хардингу за то, что его пытались использовать в борьбе с администрацией и не предупредили, что медперсонал может продержат его здесь сколько захочет. Настоящим шоком для Макмерфи становится ответ "*главного психа*" Хардинга, который рассказал ему, что почти все пациенты находятся в больнице добровольно и могут уйти в любой день.

Ситуация, точнее, её осмысление, для Макмерфи снова радикально меняется. Если раньше он, как в корейской войне, мыслил себя воином, военнопленным, который должен вывести своих товарищей из китайского плена, то теперь он уже библейский Моисей, который должен вывести свой народ из египетского рабства, в котором его народ неплохо пристроился.

Но что заставляет этих людей терпеть больничное рабство? Ответ на этот вопрос даёт расплакавшийся от бессилия Билли – страх перед обществом гонит их в психиатрическую больницу. И они бы хотели разъезжать в открытой машине и ухаживать за женщинами, но они слабы и всего боятся.

После недолгих раздумий быстрый разумом Макмерфи понимает не только то, что его товарищей **надо научить смелости**, но и придумывает, **как** их надо научить смелости.

Первый этап обучения смелости – это показать больным **личным примером**, как надо решать проблему с сигаретами, попытка решить которую довела Чесвика до самоубийства. Макмерфи перепугал медсестру, разбил стекло и взял свои сигареты, но не спровоцировал свою отправку в отделение к буйным<sup>3</sup>. Макмерфи через некоторое время снова повторил свою выходку, то есть снова "случайно" разбил кулаком вставленное стекло. Урок был усвоен, и только успели вставить новое стекло, как больные его снова "случайно" разбили.

Второй этап обучения смелости – это **спорт**. Макмерфи не только добился от доктора разрешения на создание баскетбольной команды, но и смог заставить доктора настолько осмелеть, что тот впервые стал приказывать старшей медсестре<sup>4</sup>.

В ходе игры команды Макмерфи против команды персонала одному из ненавистных чёрных санитаров "случайно" локтем в кровь разбил лицо. Не прекращались и попытки вывести из себя старую деву<sup>5</sup>.

Казалось бы, что через организацию баскетбольной команды толпа превращена, наконец, в коллектив. Но это было не так. У команды, как у старых хроников, были сильны животные инстинкты<sup>6</sup>, и осталась боязливая душа толпы. Это доказала подготовка к выезду на рыбалку и первые часы самого выезда.

Мисс Гнусен пыталась всячески запугивать и отговаривать пациентов от выезда на рыбалку. Многие пациенты, подобно трусливому льву из сказки<sup>7</sup>, стыдились, что они трусливы, но запуганные медсестрой всё равно боялись плыть на рыбалку. Однако, Макферфи точно знает, что глубоководная рыбалка – это его волшебное лекарство от трусости.

---

<sup>3</sup> "Макмерфи шёл широким шагом, чересчур широким, большие пальцы он снова сунул в карманы куртки. Железные набойки на каблуках выбивали молнии, звеня о кафель. Он снова был лесорубом, хвастливым шулером, здоровенным рыжеволосым скандальным ирландцем, ковбоем из телика, выходящим на середину улицы, чтобы принять вызов. Макмерфи подходил всё ближе, и глаза Большой Сестры вылезли из орбит и побелели. ... Он остановился напротив её окна и сказал медленным, низким голосом, что ему хотелось бы получить одну пачку сигарет, которые он купил сегодня утром, после чего его кулак врезался в стекло. Стекло разлетелось на мелкие части, словно это были водяные брызги, а Большая Сестра закрыла уши руками. Он дотянулся до блока сигарет со своим именем, вытащил из него пачку, затем положил обратно и повернулся к Большой Сестре, похожей на меловую статую, и очень нежно принялся стряхивать серебряные осколки стекла с её шапочки и плеч. – Мне очень жаль, мадам, – сказал он. – Какой я неловкий. Стекло в окне прямо-таки безупречно чистое, так что я совсем про него забыл. Это заняло всего пару секунд. Он повернулся и оставил её сидеть с дёргающимся и расплзающимся лицом...." [3, с.206]

<sup>4</sup> "Она некоторое время в изумлении смотрела на него. Судя по всему, он тоже в какой-то мере вышел из-под контроля". [3, с.207]

<sup>5</sup> "Макмерфи снова писал Большой Сестре записки насчёт проверок в уборной с этим её зеркалом. Он сочинял о себе длинные диковинные истории в амбарной книге и подписывал их – Онан. Иногда он спал до восьми часов. И ей приходилось выговаривать ему, очень вежливо, и он вставал и слушал, пока она не закончит, а потом портил впечатление от её речи, спрашивая, какой размер бюстгалтера она носит..." [3, с.210]

<sup>6</sup> "...старые Хроники неожиданно просыпались среди ночи, когда ещё никто не знает, что кто-то из парней в спальне умер, отворачивали головы и выли" [3, с.230]

<sup>7</sup> "– Почему же ты трус? – спросила Элли, с удивлением глядя на громадного Льва.

– Таким уродился. Конечно, все считают меня храбрым: ведь лев – царь зверей! Когда я реву – а я реву очень громко, вы слышали – звери и люди убегают с моей дороги. Но если бы слон или тигр напал на меня, я бы испугался, честное слово! Хорошо ещё, что никто не знает, какой я трус, – сказал Лев, утирая слёзы пушистым кончиком хвоста. – Мне очень стыдно, но я не могу переделать себя." [9]

"Солёный ветер, волны бурлят и бьются о нос корабля – это то, что придаёт храбрости, то, где мужчина становится мужчиной, а лодка – лодкой..." [3, с.211]

("The salt smell o' the poundin' sea, the crack o' the bow against the waves – braving the elements, where men are men and boats are boats") [4, с.191]

Да, и попытка запугать для старого морского волка Джорджа, который двадцать пять лет на своём трайлере ловил лосося, возымела обратный эффект. Джордж был единственным из них, кто разбирался в лодках и ловле лосося, и, если бы не атмосфера запугивания, созданная старшей медсестрой, то он не поехал бы на глубоководную рыбалку и не согласился бы стать капитаном лодки. Участие Джорджа обеспечило успех всего мероприятия, успех всей авантурной затеи с рыбалкой.

Может показаться, что писатель использует в своих интересах простую игру случая, который вручает команде опытного капитана. Но всё оказывается много сложнее, если мы вспомним, что символика первоначального христианства тесно связана с рыбной ловлей и изображениями рыб. Даже распятие – самый известный символ христианства вторичен по отношению к изображению рыбы. В первоначальном христианстве изображение рыбы являлось символом христианской любви, а Фрейд попытался очистить этот символ от религии и превратить его в символ просто любви. Тем самым Рыбка стала всеобщим символом любви, благословляемой Богом. Этот символический смысл в романе Кэна Кизи видят многие исследователи.

"Рыба же – распространённый фрейдовский символ любви. (Сексуальное раскрепощение являлось одним из пунктов авторской программы оздоровления общества). Сцена рыбной ловли весома и в евангельском плане повествования. Рыба – это и важный христианский символ. Как известно, изображение рыбы, а не креста, отмечало храмы первых христиан" [7]

Вождь Бромден, от лица которого идёт в романе повествование, не имеет десяти долларов, чтобы участвовать в рыбалке. Но он должен был, как повествователь, попасть на рыбалку, чтобы о ней рассказать. Вот здесь автору романа приходится использовать игру случая. Двухметровый вождь мыслит себя маленьким, а Макмерфи, в отличие от медперсонала, знает, как снова сделать его большим, и готов внести за него десять долларов, но с условием, которое сводится к обещанию помочь в побеге.

Ещё одна игра случая – яркая молодая блондинка ("*сладкая Кэнди*"), нанятая Макмерфи, приглашает доктора на морскую рыбалку и тот, быстро растаяв, соглашается и стремглав проносится на выход мимо старшей медсестры, чтобы она не имела возможности его отговорить<sup>8</sup>.

Собравшиеся на рыбалку ещё не были командой. Они были толпой, которая имела трусливую душу, и, выйдя на улицу, сникла<sup>9</sup>. Немного исправила ситуацию небольшая стычка Макмерфи с персоналом на заправочной станции, где он представил своих спутников отъявленными головорезами, спрятанными от общества в психушку<sup>10</sup>.

Но эта эйфория толпы продолжалась недолго. На пристани бездельники стали приставать и оскорблять Кэнди. Макмерфи ушёл звонить, а из остальных никто не вступился за белобрысую девочку<sup>11</sup>. Все осознавали низкую подлость своего поведения, но отчаянно трусили<sup>12</sup>. Иными словами, у этой толпы, конечно же, была общая для всех душа, но эта душа отчаянно трусила и стыдилась своей трусости.

Всё изменилось, когда лодка вернулась с рыбалки и лихо пришвартовалась у причала.

"Бездельники стояли в верхней части причала, глаза на нас и покуривая самодельные трубки. Мы ждали, что они снова начнут подкалывать девушку, и даже надеялись на это в глубине души,... Они почувствовали перемену, о которой большинство из нас только догадывалось; теперь мы уже не были стайкой слабаков с дрожащими коленками из сумасшедшего дома,

---

<sup>8</sup> "Скажи, Кэнди, моя сладкая ягодка, почему бы тебе не пригласить доктора с нами на морскую рыбалку. Долго уговаривать не пришлось, и через две минуты маленький доктор уже запирает кабинет и вернулся к нам, запихивая бумаги в портфель.

– Мне придётся заняться бумажной работой в лодке, – объяснил он Большой Сестре и промчался мимо на такой скорости, что она не успела произнести что-то в ответ; остальная часть экипажа проследовала за ним куда менее торопливо, одаривая ухмылками мисс Рэтчед, стоявшую в дверях сестринского поста" [3, с.238]

<sup>9</sup> "Каждый думал, как просто было бы сейчас вернуться в отделение, вернуться и сказать, что Большая Сестра права; при таком ветре море, должно быть, слишком бурное". [3, с.238]

<sup>10</sup> "К тому времени, как он вернулся, все чувствовали себя смелыми, словно бойцовые петухи, и раздавали заправщикам указания..." [3, с.242]

<sup>11</sup> "Когда она покраснела, ей можно было дать лет шестнадцать или семнадцать, клянусь вам" [3, с.236]

<sup>12</sup> "...нам стало стыдно, что мы ничего не предприняли. Мы уже не были теми бойцовыми петухами, которые выезжали с заправки" [3, с.246]

"Она подняла голову и спросила нас взглядом, где те бесстрашные горячие парни, которых она видела недавно, и почему бы им не заступиться за неё? Никто не ответил на её взгляд" [3, с.247]

которых они сегодня утром осыпали оскорблениями. Они, конечно, не стали так прямо извиняться перед девушкой, но когда попросили показать рыбу, были при этом сама вежливость" [3, с.259]

("The loafers stood on that upper dock, watching and smoking pipes they'd carved themselves. We were waiting for them to say something about the girl again, hoping for it, to tell the truth,... They could sense the change that most of us were only suspecting; these weren't the same bunch of weak-knees from a nuthouse that they'd watched take their insults on the dock this morning. They didn't exactly apologize to the girl for the things they'd said, but when they asked to see the fish she'd caught they were just as polite as pie"). [4, p.235]

С рыбалки вернулась не трусливая толпа, а вернулся уверенный в себе коллектив, готовый постоять за себя и за любого своего представителя.

Теперь суммируем всё, что удалось выяснить о "*предписании*" Кэна Кизи.

**Во-первых**, необходимость юмора и смеха<sup>13</sup>.

**Во-вторых**, необходимость песни, простого пения какого-нибудь шлягера.

Смех и пение одухотворяют атомизированных особей, создают толпу, **создавая душу** толпы.

**В-третьих**, душу толпы необходимо научить смелости, храбрости. Здесь на помощь приходят личный пример и спорт.

**В-четвёртых**, и это самое главное, трусливая толпа становится сплочённым коллективом **в борьбе с силами природы и в преодолении этих сил и самих себя**.

Прав ли Кэн Кизи или неправ – это проблема, которая заслуживает отдельного обсуждения.

#### Литература

1. Википедия. Толпа. – [Электронный ресурс] – Режим доступа – <https://ru.wikipedia.org/wiki/%D0%A2%D0%BE%D0%BB%D0%BF%D0%B0>

2. Толпа в психологии: понятие, состав, виды, управление – [Электронный ресурс] – Режим доступа – <https://tutknow.ru/psihologia/7276-psihologiya-povedeniya-tolpy.html>

3. Кизи К. Пролетая над гнездом кукушки – [Электронный ресурс] – Режим доступа – <https://1drv.ms/u/s!AmMFf9LsHz-Wgo1p6TztaobaDbDxPQ>

4. Ken Kesey One flew over cuckoo's nest – [Электронный ресурс] – Режим доступа – <https://1drv.ms/u/s!AmMFf9LsHz-WgpwBMpR0UmBcN6ljrg>

5. Тамберг Ю. Развитие интеллекта ребёнка – [Электронный ресурс] – Режим доступа – <https://www.u-mama.ru/read/section/reviews/precocity/2571.html>

6. Википедия. Лебон, Гюстав – [Электронный ресурс] – Режим доступа – <https://ru.wikipedia.org/wiki/%D0%9B%D0%B5%D0%B1%D0%BE%D0%BD,%D0%93%D1%8E%D1%81%D1%82%D0%B0%D0%B2>

7. Кэн Кизи. Анализ романа "Над кукушкиным гнездом" – [Электронный ресурс] – Режим доступа – [http://licey.net/free/15-analiz\\_proizvedenii\\_zarubezhnyh\\_pisatelei\\_biografii\\_inostrannyh\\_pisatelei/62-amerikanskaya\\_literatura/stages/2171-ken\\_kizi\\_roman\\_nad\\_kukushkinym\\_gnezdrom.html](http://licey.net/free/15-analiz_proizvedenii_zarubezhnyh_pisatelei_biografii_inostrannyh_pisatelei/62-amerikanskaya_literatura/stages/2171-ken_kizi_roman_nad_kukushkinym_gnezdrom.html)

8. Головнёва Ю. В. Внутренний мир персонажей романа К. Кизи "Над кукушкиным гнездом" в метафороподобных выражениях. – [Электронный ресурс] – Режим доступа – <https://cyberleninka.ru/article/n/vnutrenniy-mir-personazhey-romana-k-kizi-nad-kukushkinym-gnezdrom-v-metaforopodobnyh-vyrazheniyah-1>

9. Волков А. Волшебник изумрудного города. Сетевая библиотека – [Электронный ресурс] – Режим доступа – <https://azku.ru/volkov-skazki/volshebnik-izumrudnogo-goroda.html>

10. Кен Кизи "Над кукушкиным гнездом". Аннотация. – [Электронный ресурс] – Режим доступа – <https://d-stroz.livejournal.com/37143.html>

<sup>13</sup> "Он знает: ты должен смеяться над тем, что тебя тревожит, просто чтобы сохранить душевное равновесие, удержать мир, чтобы он окончательно не съел тебе крышу". [3, с.255]

## ВИКОРИСТАННЯ ЕКСПРЕСИВНИХ ЗАСОБІВ У СОЦІАЛЬНІЙ РЕКЛАМІ

**Голубова І.О.**, магістрантка філологічного факультету  
Науковий керівник - доктор філол. наук, проф. **Бойко Н.І.**, кафедра української мови

*У статті проаналізовано доцільність використання засобів експресивності в соціальній рекламі, розглянуто різноманітні експресивні засоби в рекламних текстах та їхню роль у посиленні дієвості соціальної реклами.*

Ключові слова: експресивність, соціальна реклама, різноманітні експресивні засоби, рекламні тексти.

Реклама з моменту своєї появи мала значний вплив на свідомість аудиторії. Відстежуючи історію її існування та розвитку, стає зрозуміло, що на сучасному етапі цей вплив набув глобального значення. Стель споживання, імідж, світогляд, культура – перелік сфер, на які поширюється вплив реклами дуже значний. Агентства, що створюють та розповсюджують рекламу, завдяки досягненням прогресу, можуть використовувати величезний арсенал засобів як технічних, так і екстралінгвістичних, мовних. Рекламу роблять успішною не лише правильний вибір носія та креативний задум, а й нові, емоційно виразні, стилістично забарвлені мовленнєві форми.

Категорію експресивності вербалізують елементи всієї мовної структури. Її досліджували багато науковців, серед яких С. Єрмоленко, Н. Бойко, Л. Мацько, Р. Гладкова, Б. Коваленко, М. Кравченко, Т. Крисанова, К. Мустафаєва, М. Пилинський, Н. Романова, К. Святчик, В. Чабаненко та ін. Вплив експресивних засобів у рекламі досліджували такі українські та зарубіжні вчені як Л. Бове, Ф. Аренс, В. Ворошилов, Е. Доценко, М. Кохтев, В. Лейчик, М. Желтухіна, Д. Болінджер, В. Березін, Е. Сердобінцева,

Е. Тарасов [9]. Проте проблеми експресивних засобів саме в соціальній рекламі раніше не були предметом аналізу.

Тема є актуальною, оскільки вивчення застосування експресивних засобів у соціальній рекламі допоможе в майбутньому створювати більш дієву рекламу, яка в повній мірі виконуватиме свою функцію.

Матеріалом дослідження стала соціальна реклама "*Не жени до мене!*", яку розробило у 2016 році Міністерство інфраструктури України в партнерстві з EGIS Ukraine.

Метою дослідження є аналіз дієвості експресивних засобів у соціальній рекламі. Для досягнення поставленої мети необхідно розкрити сутність поняття експресивності рекламного мовлення; проаналізувати експресивні засоби в досліджуваних соціальних рекламах; схарактеризувати вплив обраних рекламних повідомлень на реципієнта.

У загальному масиві рекламні тексти розрізняють за темою, специфікою, метою, аудиторією, на яку вони скеровані. Соціальна реклама з'явилася як інституція охорони етичних засад традиційного конкурентного суспільства, без яких воно деградуватиме і знищуватиме само себе. Тому поряд із рекламою, яка приваблює, спокушає, розвивається реклама, яка застерігає та комерційний інтерес має на меті лише опосередковано. Така реклама пропонує альтернативу егоїстичним, гедоністичним, комерційним вартостям і спрямована на перегляд переваги тактичної мети над стратегічною. Вона спрямована на охорону здоров'я, гуманізацію екологічного світогляду, вартості патріотизму [6, с.282].

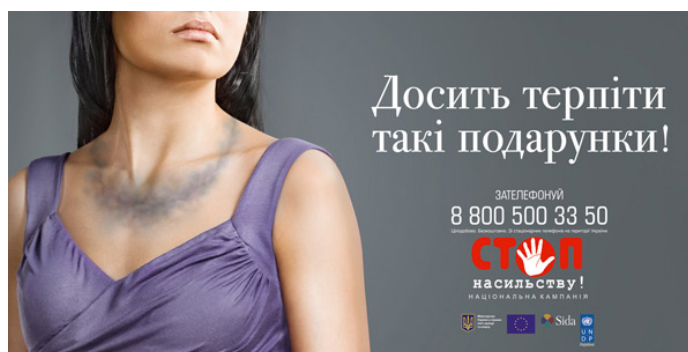
**Девід Огілві**, один із найвідоміших рекламистів, **ззначав, що** реклама занадто потужний інструмент, аби використовувати його винятково з комерційною метою [7]. Соціальна реклама скерована на досягнення суспільно-корисних цілей і має на меті сформувати громадську думку щодо певного явища, а також стимулювати до дії задля виправлення ситуації. Але досвід демонструє, що найбільш дієвою є реклама, що викликає певні емоції. Психологія людини в сучасному світі сформована таким чином, що *страх* стимулює сильніше, ніж *милування*. Лише в соціальній рекламі прийнятними є маніпуляції на таких емоційних станах, як *страх* та *жаль*. Тому без застосування різноманітних засобів експресивності уявити дієву рекламу важко.

Експресивність – із латинської "який характеризується експресією; виразний" [8]. Дослідниця Л. Мацько у своєму підручнику "Стилістика української мови" подає таке визначення: "Експресія є семантико-стилістичною властивістю мовних одиниць, психологічно та соціально вмотивованою, яка забезпечує цим одиницям повноцінне функціонування і створення стилістичного значення, фону, ефекту" [5, с.189].

Виділять два типи експресивності мовних одиниць: інгерентну та адгерентну. Інгерентна внутрішньо притаманна мовному знаку, вона є його невід'ємною ознакою за будь-яких умов



(наприклад, слова "любити", "ненавидіти"). Адгерентна експресивність формується ж тільки в певному контексті чи ситуації, але не в основному словниковому значенні. Як зразок адгерентної експресивності може слугувати реклама "Стоп насильству", яку подано на *Рисунок 1*.



*Рисунок 1*

Словосполучення "терпіти подарунки" є прикладом адгерентної експресивності. Зазвичай ці два слова поруч не вживаються, але в поєднанні справляють гнітюче враження, а підкріплення цього виразу зображенням жінки з величезним синцем на шиї у вигляді кольє – шокує. Така реклама викликає негативні емоції, і досягає поставленої мети: звернути на себе увагу, передати своїй аудиторії, що вихід із подібної ситуації є, вказано адресу, можна звернутися за допомогою.

Актуалізація мовних одиниць відповідно до настанови мовця, мети, ситуації, умов робить їх експресивними, реалізуючи інгерентні можливості або й додаючи їм адгерентної (контекстної) експресії. Такі одиниці називають експресивними засобами мови. Серед експресивних засобів є генетичні, тобто вже давно сформовані, усталені в мові засоби, – це традиційні тропи і фігури. Її використовують мовці як готові експресивні форми та як зразки для продукування нових відповідно до потреб спілкування [5, с. 190].

Професор Н. Бойко у своїй статті "Проблеми експресивної маркованості лексичних одиниць у працях українських мовознавців" зазначала: "Значущими є думки дослідника М. Жовтобрюха про лексико-граматичні класи слів української мови, об'єднані однією функцією. Учений наголошував, що "емоційність звичайно притаманна лексичному значенню, як його безпосередньому компонентів, усім тим словам, що виражають якісну оцінку предметів, явищ дійсності, осіб та стану й почуттів людини. У функції експресивних оцінних слів в українській мові виступають іменники (*щастя, радість, щирість, журба, лютість*), прикметники (*милий, коханий, щирий, чарівний, веселий, сумний, тужливий, жакликий, нікчемний, мерзенний*), прислівники (*весело, радісно, сумно, тужливо, млосно, жакливо*) і дієслова (*любити, кохати, радіти, сумувати, ненавидіти*). Експресивні значеннєві плани таких різнокатегорійних лексичних одиниць не залежать від мовного оточення (контексту), оскільки вони репрезентують як їхній денотативний макрокомпонент, так і конотативний" [1, с. 116].

Для аналізу та дослідження впливу реклами на людину було взято соціальну рекламу, створену Міністерством інфраструктури України у 2016 році в партнерстві з EGIS Ukraine. Цю соціальну кампанію під назвою "Не жени до мене! Збережи своє життя!" створили у рамках тижня безпеки, який проводили в межах Десятиліття безпеки дорожнього руху для популяризації дотримання правил. У цій рекламі рятувальник (*Рис. 2*), медик (*Рис. 3*) і трунар (*Рис. 4*) закликають не поспішати на дорозі та бути уважними. І вона є яскравим прикладом використання засобів експресивності в текстах соціальної реклами.



*Рисунок 2*



Рисунок 3



Рисунок 4

Щоб дослідити ефективність рекламних текстів із негативно забарвленими експресивними засобами, їх впливу на свідомість та запам'ятовуваність, було проведено опитування, яке мало всього два питання. Останнє питання ставили реципієнтам через 2 тижні після початку опитування. У ньому брали участь люди у віці від 20 до 70 років. Усього 10 опитаних. Результати відображені нижче на *Діаграмі 1*.

1. Яке Ваше враження від подібної реклами?



Найбільш впливовою виявилася реклама з рятувальником. Її обрали 5 із 10 опитаних, тобто 50%. Коментуючи свій вибір, реципієнти вказували чіткий посил, пряме звертання "*виріза-тиму тебе*", а також той факт, що рятувальник-чоловік зізнається у тому, що може знепритомніти, виконуючи свою роботу.

Реклама з трунарем уразила 40% опитаних. Характерним є те, що її обирали саме жінки (три з чотирьох). Речення "*Дитину вбив навіщо?*" викликало жаль, страх та шок. Воно має чітку інгерентну експресивність, яку підсилює контекст та зображення трунаря.

Найменш впливовою на почуття виявилася реклама з медичним працівником. На неї вказали лише 10%, тобто 1 людина. Речення "*Житимеш зі мною за спиною*" хоча і має негативний експресивний відтінок, не викликає таких сильних емоцій, як мовні одиниці попередніх

текстів реклам. Справа в тому, що у багатьох опитаних виникла асоціація з янголом-охоронцем, якщо вони не знають про контекст та зображення цього рекламного повідомлення. Експресивні засоби в ньому лише адгерентні. Без підкріплення зображенням враження від тексту слабне. На цю рекламу вказав лікар за спеціальністю, обґрунтувавши свій вибір "професійним досвідом".

Реклама з медичним працівником є найменш експресивною, оскільки в ній присутня лише контекстна експресія, у той час як рекламні тексти з рятувальником та трунарем мають як інгерентну, так і адгерентну експресію.

Враховуючи вікові, професійні та соціальні особливості опитуваних, можна зробити висновок, що вибір найбільш вражаючого тексту багато в чому залежав саме від власного досвіду. Рекламу "Житимеш зі мною за спиною" обрав лікар, рекламу з трунарем "Тебе ховати не шкода. Дитину навздо вбив?" вважали найбільш почуттєвою саме жінки та один чоловік, у якого є діти. Реклама з рятувальником вражала найбільше, оскільки містила найбільшу кількість експресивних оцінних слів: "вирізати", "знепритомнити". У контексті речення з використанням особового займенника "тебе" експресивність підсилюється. Ще більш афективною робить таку рекламу зображення рятувальника.

Друге питання в опитуванні звучало так: "Яку рекламу Ви бачили два тижні тому?". Усі опитані відразу відповіли на нього, до того ж, кожен згадав першою саме ту рекламу, на яку вказував два тижні тому. Тобто, можна зробити висновок, що подібна шокуюча реклама з використанням негативно забарвлених засобів експресивності добре запам'ятовується. У даному випадку за рахунок негативних емоцій, які вона прагне викликати у аудиторії. Окрім зазначеного, можна зробити висновок, що кожне рекламне повідомлення спрямовувалось до конкретної цільової аудиторії.

У проаналізованих рекламах автори використовували прості речення. Їх легше сприймати, та вони краще запам'ятовуються. Вибір таких синтаксичних одиниць-конструкцій обумовлено не тільки легкістю сприйняття, але й рекламним носієм: проаналізована реклама найчастіше розміщувалася на біл-бордах біля доріг, тому на її прочитання в реципієнта лише кілька секунд.

Отже, проаналізувавши рекламні тексти соціальної реклами "Не жени до мене!", можна зробити висновок, що всі вони містять різнорівневі експресивні засоби. Проведене дослідження показало, що найбільш дієвими були ті, що використовували не лише інгерентну експресивність, але й адгерентну. Вона мала негативний характер, стимулюючи такі емоційні стани, як шок, страх, жаль. Були використані прості конструкції, що є характерним для такого виду реклами. Перспективами подальших досліджень є вивчення впливу експресивних засобів, що мають позитивний характер та аналіз дієвості їхнього впливу на аудиторію в порівнянні з негативно забарвленими експресивними засобами.

### Література

1. Бойко Н. І. Проблема експресивної маркованості лексичних одиниць у працях українських мовознавців / Н. І. Бойко // Література та культура Полісся. - 2008. - Вип. 43. - С. 115-121. - Режим доступу: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/Ltkp\\_2008\\_43\\_17](http://nbuv.gov.ua/UJRN/Ltkp_2008_43_17).
2. Бойко Н. І. Семантична основа лексичної експресивності // Лінгвостилістичні студії : наук. журн. / [редкол. : С. К. Богдан (голов. ред.) та ін.]. – Вип. 4. – Луцьк: Східноєвроп. нац. ун-т ім. Лесі Українки, 2016. – С. 39–54.
3. Бойко Н. І. Українська експресивна лексика: семантичний, лексикографічний і функціональний аспекти: Монографія / Н. І. Бойко. – Ніжин: Вид-во "Аспект-Поліграф", 2005. – 552 с.
4. Коваль Т. Л. Експресивність та засоби її творення в сучасному дискурсі преси / Т. Л. Коваль // Лінгвістичні студії : зб. наук. праць / Донецький нац. ун-т; [наук. ред. А. П. Загнітко]. – Донецьк : ДонНУ, 2012. – Вип. 24. – 287 с.
5. Мацько Л. І. Стилістика української мови : Підруч. для студ. філол. спец. вищ. навч. закл. / Л. І. Мацько, О. М. Сидоренко, О. М. Мацько. - К. : Вища школа, 2003. - 462 с.
6. Павлюк Л. Аксиологічні і структурні характеристики дискурсу реклами у мас-медіа / Л. Павлюк // Вісн. Львів. ун-ту. Сер. Журналістика. - 2006. - Вип. 29. - С. 281-288.
7. Сидоріна І. Чому соціальна реклама за кордоном дієвіша, ніж в Україні? [Електронний ресурс] / І. Сидоріна // Українська правда. – [Режим доступу] : <https://life.pravda.com.ua/health/2017/09/5/226249/> (дата звернення: 14.10.2018). – Назва з екрана.
8. Словник української мови: в 11 томах. – Том 2, 1971. – 464 с.
9. Телетов О. С. Особливості мовленнєвого впливу в рекламних текстах / О. С. Телетов, С. Г. Телетова // Маркетинг і менеджмент інновацій. - 2015. - № 4. - С. 49-58. - Режим доступу: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/Mimi\\_2015\\_4\\_7](http://nbuv.gov.ua/UJRN/Mimi_2015_4_7).

## ВСТАВЛЕНІ СТРУКТУРИ В РОМАНІ П. ЗАГРЕБЕЛЬНОГО "ДИВО"

**Грищенко С. В.**, магістрантка філологічного факультету  
Науковий керівник - канд. філол. наук, доц. **Пасік Н. М.**, кафедра української мови

*Стаття присвячена аналізу структурно-синтаксичних, семантико-синтаксичних і функційно-стилістичних характеристик вставлених конструкцій, ужитих у художньому мовленні роману П. Загребельного "Диво". Виділено семантичні групи цих засобів ускладнення речення, визначено чинники їх актуалізації та з'ясовано прагматичне навантаження вставлених структур у зв'язку з ідіостильовими особливостями.*

*Ключові слова: вставлена конструкція, парентеза, суб'єктивна модальність, ідіостиль, художнє мовлення.*

До системи комунікативно значущих синтаксичних засобів належать вставлені конструкції – компоненти речення, що передають додаткові, побіжні повідомлення, зауваження, пояснення чи уточнення щодо цілого речення або його окремих членів [5, с. 283; 6, с. 89]. Пов'язані зі вставленими структурами формально-синтаксичні, семантико-синтаксичні, комунікативно-синтаксичні та функційно-стилістичні питання висвітлювали в спеціальних дослідженнях українські лінгвісти О. Александрова, О. Артеменко, І. Вихованець, О. Галайбіда, В. Грицина, В. Жайворон, І. Житар, А. Загнітко, Н. Івкова, Л. Кадомцева, М. Каранська, Н. Кобріна, В. Кононенко, А. Мойсієнко, І. Слинько, О. Турчак, С. Харченко та ін.

Ми помітили активне функціонування вставлених конструкцій в ідіостилі Павла Загребельного й уважаємо цю рису однією з домінантних у його мовомисленні. Однак проблема особливостей функціонування вставлених компонентів у художньому мовленні цього письменника досі не була предметом спеціального вивчення, що й зумовлює її **актуальність**.

Тож **мета** цієї статті – проаналізувати вставлені конструкції, ужиті в тексті роману П. Загребельного "Диво", в структурно-синтаксичному, семантико-синтаксичному та функційно-стилістичному аспектах.

Відомо, що головну роль у виборі синтаксичної моделі відіграє авторський задум, тому потреба мовця у створенні глибини й панорамності, багатоплощинності зображення, у вираженні оцінки диктує актуалізацію вставлених структур [1, с. 6–7]. Механізм актуалізації полягає в тому, що парентеза порушує звичайний синтаксичний лад речення, чим і привертає увагу до таких деталей, як коментар, корекція, уточнення висловленого, рефлексія у вигляді оцінки, зауваження, сумніву, припущення тощо. Саме через суб'єктивний складник вставлені компоненти беруть участь у формуванні стильової домінанти тексту [4, с. 145].

Під час дослідження художнього мовлення роману "Диво" ми зафіксували понад 150 речень, ускладнених вставленими компонентами. Усі вони, на наш погляд, корелюють із показовими для ідіостилі П. Загребельного стильовими домінантами філософічності, психологізму, діалогізму, ліризму, інтелектуалізму, багатоплощинності відтворюваних подій, що зумовлено чутливістю й аналітичністю письменницької натури [2]. Уважаємо, що ускладнені вставленими компонентами речення дають змогу передати тонкощі особистісного світосприйняття, життєвий досвід мовця, а отже, слугують засобом реалізації суб'єктивної модальності, оскільки вказують на наявність авторської позиції, пов'язаної з комунікативними настановами: доповнити зміст основного речення, уточнити інформацію, дати коментар чи побіжне зауваження.

У зв'язку з цим фіксуємо переважання вставлених конструкцій в авторському мовленні, у сповнених роздумів монологах; у мовленні ж персонажів і діалогах їх менше. До того ж в авторському мовленні вони більші за обсягом і частіше виражають не емоційно-оцінний зміст, а слугують пізнавальним або суб'єктивно-оцінним коментарем, принагідним зауваженням у формі риторичного питання, морально-етичного, філософського, аналітичного осмислення якогось факту тощо.

Зазвичай для передання основної інформації письменник послуговується ситуативними вставленими компонентами, здатними пояснити, прокоментувати описану ситуацію, дію, вчинок, характеристику. Не порушуючи лінійності оповіді, автор вносить супровідне повідомлення, цікаве чи важливе з його погляду, напр.: *Сам навчав новоспеченого боярина (який ще й маєтностями не володів – жили сподіваннями на переможне повернення до Києва) володіти мечем і списом...* [3, с. 521].

Суб'єктивно-оцінні вставлені конструкції виявляють авторське ставлення безпосередньо або ж опосередковано: *Сказав, що втручатися не буде, але сам розглядає пергамен і думає*

над чимось – *хіба є ще на світі такі князі?* [3, с. 556]. Таке конструювання речень відбиває логічні зв'язки між елементами думки й уписується в художньо-естетичні рамки стилю письменника з його діалогічністю.

В окремих випадках фіксуємо поєднання семантики ситуативності й суб'єктивної оцінки: *Торік у гордині своїй дійшов до того, що коронувався на короля (здається, купивши ту корону в папи римського, чи що), а заледве два місяці побув королем і вночі, несподівано для своїх придворних, а ще більше, мабуть, для самого себе, скінчив своє бурхливе життя...* [3, с. 518]. Це сприяє реалізації складних думок, що відображають взаємопов'язані фрагменти життя, у комплексі з емоційно-оцінними відтінками.

Формально-синтаксична будова вставлених конструкцій, заявлених у художньому мовленні роману П. Загребельного "Диво", співвідносна з різними одиницями й синтаксичними моделями: словами, сполученнями слів, словосполученнями, непоширеними й поширеними, повними й неповними, ускладненими й неускладненими простими реченнями, складними реченнями або їх частинами, цілими міні-текстами.

Вставлені слова в досліджуваному масиві трапляються рідко. Зазвичай це підсилені частками іменники з емоційно-оцінним значенням, які відтворюють психоемоційні стани оповідача, напр.: *... з неймовірними труднощами вибрався з відкритого місця в прихисток дерев і там – о щастя! – напоткнулися на візок медовара...* [3, с. 490]. Виділені в самостійну структуру, такі слова формально ототожнюються з моделлю односкладних називних речень. В окремих випадках емоційність вставленого слова (прийменниково-іменникової конструкції) стерта й для висловлення важлива тільки уточнювальна інформація: *...заборонити мовити будь-що, а якщо – понад сподівання – колодник стане промовляти непристойні слова, тоді класти йому в рот кляп...* [3, с. 251].

Значно частіше письменник вдається до використання вставлених одиниць зі структурою підрядних або сурядних словосполучень, на зразок: *...втік у степи й подався знов – у котрий раз! – до печенігів...* [3, с. 521]; *Навіть Бог – всеблагий і всемогутній – може бути самим тільки Богом і ніким іншим, отже, й він обмежений у своїх діях...* [3, с. 530]. Подібні вставлення емоційно забарвлені, тісно пов'язані зі змістом основного речення, зокрема з обставиною в першому прикладі й підметом у другому, і мають уточнювальне чи характеризуально-уточнювальне значення.

Серед вставлених словосполучень виділяємо конструкції, співвідносні з поширеними прикладками, іноді навіть групою однорідних поширених прикладок, що мають уточнювальне, конкретизаційне значення, як-от: *По вулиці проїздили німецькі машини, легкові й вантажні, тягнулися кінні запряги (криті міцні фургоони, вгодовані бельгійські важковози, мордаті візники в негнучких зеленавих плащах), по тротуарах теж ішли німці, солдати, рідше офіцери, а киян майже й не видно було...* [3, с. 141].

Найбільш продуктивно й різноманітно в нашому фактичному матеріалі представлена група вставлень, побудованих за різними моделями речень. Їх текстотвірна функція виявляється в тому, що вони інтенсифікують змістове наповнення основного речення, доповнюють авторський текст новою інформацією та актуалізують її в загальній розповіді. Скажімо, у фрагменті: *Бували ж випадки, що послів, які виявляли непослух волі імператора, осліплювано або а карано смертю, тут не діяли ніякі закони, тут правила василевси – хай славиться міць ромеїв!* [3, с. 236] – вставлена емоційно забарвлена конструкція має будову простого поширеного спонукального речення й реалізує емотивно-експресивну функцію, передає ставлення мовця до зображуваних ним подій та осіб.

Вставлене просте двоскладне поширене речення з уточнювально-конкретизаційним значенням додатково виконує ще й образотворчу функцію в такій конструкції: *Перед ним на потемнілій дубовій стільниці лежав товстений золотий ланцюг (кожен ланець завтовшки мало не в палець), але несподіваність була ... в тому, як він був зроблений* [3, с. 237].

Двоскладні поширені речення домінують серед зафіксованих у тексті роману "Диво" вставлених структур, співвідносних із простим реченням. Завдяки компактності вони зручно вкрапляються в текст базового речення з метою внесення додаткової інформації, функціонально нагадуючи ремарки й не відволікаючи уваги читача від основної інформації, напр.: *... чеверногой чоловічок з ріденьким волоссячком на голові (чудернацька зім'ята шапочка впала йому від першого надмірного перехилання голови) слиняво роззявляв рота й повними сліз очима дивився на медовара ...* [3, с. 116].

Поряд із двоскладними вживаються й односкладні вставлені речення, як-от: *...стояли меблі в стилі Людовіка XVI (де й набрали в Києві такого!), дорогі вази датської порцеляни спокійних тонів надморського неба...* [3, с. 363]. Вставлене окличне односкладне неозначено-особове повне речення сприяє вираженню суб'єктивної оцінки захоплення, подивування.

Фіксуємо й такі внесення, які мають будову простих неповних речень, на зразок: ... *Отава не встиг наговорити Шнурре такого, після чого знову (тепер уже навіки) опинився б у гестапо* [3, с. 207]. Суб'єктивне зауваження сприймається як уточнення.

В окремих випадках експресія вставлених конструкцій підсилюється через вираження їх нечленованими реченнями, напр.: *Коли навіть їх виженуть звідси за тиждень (а чом би ї ні!), то й то вони в своїй безсилій злобі встигнуть висадити в повітря весь Київ...* [3, с. 360]. У наведеному прикладі принагідно виражена стверджувальна думка є прямою позитивною реакцією на попередньо висловлене. Фразеологічна форма підсилює вираження модальності згоди, схвалення.

Уведені в речення з підсилювальною часткою **а**, вставлення стають більш експресивними, виразніше передають суб'єктивне ставлення мовця. На такий ефект спрямована й оклична інтонація, як у попередньому випадку, або питальна модальність, як у такому реченні: *Тільки недосвідченість Ярославова могла штовхнути князя до спілки з імператором, який дбав передовсім за себе й свою владу (а й хто ж не дбає?) і найменше турбувався чужими клопотами* [3, с. 241]. Оцінна конотація ускладнюється смисловими відтінками аналітизму й діалогічності.

У романі "Диво" автор широко використовує вставлені складні речення. Вони представлені моделями елементарних і неелементарних сполучникових складнопідрядних і безсполучникових речень, а також конструкціями з різними типами синтаксичного зв'язку. Серед вставлених складнопідрядних структур найбільш типові речення з підрядними означальними, з'ясувальними, причиновими та умови, як-от: *Родимові привозив він меди в збанах, зроблених самим дідом (Сивоок вельми дивувався, що для себе дід не розмальовував ніякого посуду), недбало виставляв їх з луб'яного візка коло хижі, стираючи з лиця піт...* [3, с. 39]; *Сам вигадав, що женуть, сам здогадався, бо хотів цього над усе, ще не осягнув законів військової логіки (коли розбили, то повинні й знати, переслідувати), – просто керувався своїм хлоп'ячим палким бажанням...* [3, с. 359].

Показово, що П. Загребельний частіше використовує в ролі вставлених не цілі складнопідрядні речення, а тільки їх підрядні предикативні частини, у такий спосіб передаючи побіжне зауваження із певним логічним акцентом. Граматично ізольована підрядна частина тісніше, ніж ціле складнопідрядне речення, взаємодіє із семантикою базового речення, напр.: ...*ставити їх на торговищі на дерев'яний поміст, примощувати їх до того помосту, вбиваючи, – хоч і не годилося б про це мовити, – в калитку між бамболями здорового гвіздка* [3, с. 512] – вставлено підрядну обставинну допустову частину; *Мабуть, взагалі викинув мене з голови і з серця (якщо я там була)* [3, с. 628] – вставлено підрядну обставинну частину умови; *І ще відкрию тобі таємницю: мріялося мені, що і своїм серцем завоюю тебе, ... витягну з далеких віків, поверну дневі сьогоднішньому, теплому, зеленому, як молода отава (адже твоє прізвище – Отава!)* [3, с. 631] – вставлено підрядну обставинну частину причини; ...*він махнув рукою варягам, щоб трималися осторонь, сам-один (що вже було й зовсім незвично) озирнувся...* [3, с. 239] – вставлено підрядну обставинну супровідну частину.

Натрапляємо на випадки парентези кількох підрядних частин, поєднаних послідовною підрядністю, при цьому головна предикативна частина відсутня. Поданий у такий спосіб коментар достатньо широкий, а увага читача приковується відразу до кількох фактів, напр.: *Посадник, зраділий, що князь не став вимовляти йому за підглядництво (бо як інакше можна було пояснити його з'явлення в лісі після того, як Ярослав побажав їхати на лови без будь-чийого супроводу), поклав оленя до Забавиних ніг, вклонився дівчині* [3, с. 245].

У дослідженому фактичному матеріалі є приклади, коли вставлені компоненти мають будову складного безсполучникового речення, напр.: *Має слушність Дільтей, який висміював уявлювальний поступовий розвиток мистецтва, що, зрештою, став (цитую по пам'яті, тому неможлива точність) "витвореною в голові штучною логічною пряжею, завислою в повітрі і позбавленою ґрунту"* [3, с. 85]. Авторський коментар має спонтанний характер і нагадує типове для наукового стилю покликання на джерело інформації. Семантично вставлення не взаємодіє зі змістом речення.

Фіксуємо непоодинокі випадки, коли в одному складному реченні наявні кілька вставлених конструкцій, які стосуються різних фрагментів речення, напр.: *Так от, якщо вже всі вони збиралися щодня в кафе "Ореанда", зваблені широким небаченим вікном, то важило не саме вікно і не море, що заливало його вщерть, а проста гілочка невідомого дерева, яке росло перед кафе, росло десь унизу (кафе містилося на другому поверсі високого старовинного будинку, складеного з грубих кам'яних квадратів) і несміливо простягнуло одну лише свою гілочку до нового вікна, так ніби когось там могла зацікавити ця квота деревина в місці зіткнення розкованої стихії з точно продуманою (якщо можна так пишно висловитися)*

красою, що відповідала існуючим настроям, просто кажучи – снобізмові [3, с. 8]. Перша вставлена конструкція взаємодіє з основним реченням на рівні контексту й принагідно доповнює і роз'яснює наведений факт, не вдаючись до суб'єктивних характеристик; друге вставлення – це безпосередній суб'єктивний коментар мовця щодо способу передачі думки.

Стильова домінанта аналітизму, асоціативності, встановлення комплексу логічних зв'язків втілюється в таких складних логіко-граматичних побудовах, коли одна вставлена конструкція включена в іншу й передає складний комплекс міркувань щодо факту з основного речення, напр.: *Коли вже нічого було грабувати, лишилися самі тільки стіни з ледь помітними під патиною століть фресками і мозаїками, яких видовбувати якось нікому не прийшло в голову – мабуть, тому що високо або ж – надто забарно, грабіжники ж завжди квапляться (чому доказ і нетерплячка Шнурре, який хотів би за місяць знайти під давніми записами найдорогоціннішу фреску в соборі і, мерщій вирізавши її, відправити в свій фатерлянд), – тоді настали часи, коли одні прагнули якось відбудувати собор, інші ж намагалися будь-що полишити в ньому свої сліди* [3, с. 367].

В аналізованому тексті знаходимо структури, у яких до складу вставленої конструкції входить пряма мова, але не для того, щоб відтворити індивідуальні інтонації мови персонажів, а для того, щоб показати суб'єктивне емоційно-оцінне сприйняття одним персонажем сутності повідомлення іншого персонажа. Виникає своєрідний діалог, що складається із зовнішнього мовлення одного героя (Шнурре) і внутрішнього мовлення іншого (Отави), напр.: *Я міг би зайти до вас, міг би запросити вас до себе ("Так, так, – думає Отава, – ти все можеш, тобі все дозволено, ти сам собі пан, сам собі свиня, а от хто я тепер, і що, і навіщо?"), але...* [3, с. 204]. Подібний логічно й граматично ускладнений тип речень є природним для індивідуального стилю П. Загребельного, адже він дає змогу подати більше інформації, поєднавши об'єктивну модель зображення дійсності та її суб'єктивну оцінку.

О. Галайбіда виділяє такий комунікативно-прагматичний тип вставлень, як вставлений міні-текст, тобто одиниця тексту, яка складається з кількох предикативних структур, становить окрему самостійну мікротему, що репрезентує авторські відступи або ретроспективні коментарі [1, с. 8]. Продуктивно вжити письменником у романі "Диво" міні-тексти зазвичай порушують лінійність розповіді, адже належать до іншої логічної, часової і комунікативної площини, це забезпечує багатоплановість художньої оповіді, напр.: *Там була зібрана мудрість усього дотихчасового світу. (До речі, пергамська книгозбірня виникла свого часу як свідчення культурного суперництва між Александрією і Пергамом. Коли Птоломеї Філадельф заснував у Брухіоні – аристократичній частині Александрії – першу велику бібліотеку, цар Пергама Євмен взявся за це й у своїй столиці. Лякаючись суперництва, Птоломеї Єпіфан заборонив вивіз папірусу, на якому тоді писано. Тоді Євмен, шукаючи матеріалу для письма, винайшов те, що відоме тепер під іменням "пергамен", тобто ягнячу або телячу відповідним чином виготовлену шкіру). Феодосій видав указ про знищення цього осередку поганських знань* [3, с. 308]. У цьому фрагменті вставлений міні-текст є своєрідним екскурсом в історію виникнення пергаменту й пергамської бібліотеки. Подібні вставлення є ознакою інтелектуалізму мовно-естетичного стилю П. Загребельного.

Вставлені міні-тексти не завжди пов'язані з історичною довідкою, фіксуємо й спогади героїв або їхнє внутрішнє мовлення, думки-коментарі, які пояснюють дії та вчинки в загальній текстовій канві, розкривають внутрішній світ персонажів, інтимізують розповідь. Семантично чітко вирізняються на фоні сюжетної розповіді, як-от: *Ординарець справді трохи ніби аж розгубився, опинившись у загаченому книжками й раритетами професорському кабінеті, але відразу й опанував себе, знов викинув наперед руку ("Навіть привітання вкрали в стародавніх римлян", – подумав про себе Гордій Отава, згодом сказав це й синові, як взагалі намагався ділитись із сином усіма своїми думками, вважаючи Бориса вже цілком дорослим, а головне, прагнучи, щоб той усе запам'ятав, усе перейняв од свого батька) і відрекомендувався* [3, с. 346]. Такі вставлені конструкції передають бачення подій автором чи персонажем, їх світоглядні позиції.

Типовою ідіостильовою ознакою письменника є вставлення мови одного персонажа в пряму мову іншого в основному реченні, напр.: *– Нам треба для цього обрати нейтральну територію ("Так ніби існує нині де-небудь нейтральна територія!" – думає Отава), щоб жодна з сторін не мала морального опертя і підтримки ("Ти певний, що я зламаний остаточно, що мені ждати підтримки нізвідки, що обставини притисли мене, знищили мене", – подумав Отава), тому я пропоную завтра вранці зустрітись просто в соборі, в цій вашій Софії, яку ви так добре знаєте, яку ви любите...* [3, с. 204–205]. Думки персонажів виникають в одній часовій площині, і саме вставлені компоненти дають змогу передати їх паралельно. Такими прийомми автор досягає діалогічності мовлення.

Поліфонічність формується й завдяки вставленню внутрішнього мовлення в зовнішнє, як-от: "...Той чоловік, якого ти бачив (і як добре, що ти побачив його і тепер не треба пояснень!), – композитор" [3, с. 312].

Отже, вставлені конструкції, ужиті в художньому мовленні роману П. Загребельного "Диво", переважно мають будову простих двоскладних поширених чи складнопідрядних речень, міні-текстів, рідше – підрядних або сурядних словосполучень, односкладних речень, прямої мови. У змістовому відношенні вони вказують на доповнення, уточнення, конкретизацію, принагідне зауваження або виражають емоційно-оцінні рефлексії. Ужиті письменником вставлені конструкції наділені потужним текстотвірним потенціалом. Завдяки здатності розрізняти основну й додаткову інформацію у висловленні вони створюють паралельний план вербального вираження думки, формують суб'єктивну модальність, сприяють урізноманітненню художньої розповіді. Активне використання вставлених конструкцій у художньому мовленні роману "Диво" зумовлене передусім системою ідіостильових ознак мовомислення письменника та комунікативно-стилістичними потребами побудови художньої оповіді.

### Література

1. Галайбіда О. В. Вставлені конструкції в українському художньому тексті : автореф. дис. ... канд. філол. наук : спец. 10.02.01 "Українська мова" / О. В. Галайбіда ; НАН України, Інститут української мови. – К., 2009. – 20 с.
2. Голобородько Ярослав. Павло Загребельний: конституція прози [Електронний ресурс] / Ярослав Голобородько // Дзеркало тижня. Україна. – 2 жовтня 2009 (№ 37). – Режим доступу : [https://gazeta.dt.ua/CULTURE/pavlo\\_zagrebelskiy\\_konstitutsiya\\_prozi.html](https://gazeta.dt.ua/CULTURE/pavlo_zagrebelskiy_konstitutsiya_prozi.html)
3. Загребельний Павло. Диво : роман / Павло Загребельний. – К. : Рад. письменник, 1968. – 700 с.
4. Пасік Надія. Лінгвістичний аналіз художнього тексту : навч. посіб. / Надія Пасік. – Ніжин : Вид-во НДУ ім. М. Гоголя, 2003. – 207 с.
5. Сучасна українська мова. Синтаксис : підруч. / А. К. Мойсієнко, І. М. Арібжанова, В. В. Коломийцева та ін. ; за ред. А. К. Мойсієнка. – К. : Знання, 2013. – 238 с.
6. Українська мова : енциклопедія / редкол. : В. М. Русанівський (співголова), О. О. Тараненко (співголова), М. П. Зяблюк та ін. – К. : Вид-во "Українська енциклопедія" ім. М. Бажана, 2000. – 752 с.

УДК 821.161.2.09

### ПСИХОЛОГІЧНА ХАРАКТЕРИСТИКА ЛІТЕРАТУРНОГО ГЕРОЯ – НЕОБХІДНА УМОВА НА ШЛЯХУ ДОСЛІДЖЕННЯ ОБРАЗУ-ПЕРСОНАЖА

**Дмитрієнко А.М.**, магістрантка філологічного факультету.

Науковий керівник – канд. пед. наук, доц. **Забарний О.В.**, кафедра методики викладання української мови та літератури

*У статті досліджено питання здійснення психологічної характеристики літературного героя – необхідної умови на шляху дослідження образу-персонажа на основі твору Валер'яна Підмогильного "Місто".*

*Ключові слова: образ-персонаж, літературний герой, психологічна характеристика, аналіз, художній текст.*

*В статье исследованы вопросы осуществления психологической характеристики литературного героя - необходимого условия для исследования образа-персонажа на основе произведения Валерьяна Подмогильного "Город".*

*Ключевые слова: образ-персонаж, литературный герой, психологическая характеристика, анализ, художественный текст.*

*The article deals with the implementation of the psychological characteristics of the literary hero - a necessary condition on the way of studying the image-character based on the work of Valeryan Pidmigilny "City", where the subject of the story, is the hero, about which the author-character tells. Because the psychological characterization of the hero is an important step in knowing and understanding it. And the effectiveness of psychological analysis is determined by the ability to penetrate the depths of the human soul, the ability to see the hero to the fullest and understand its essence.*

*Keywords: image character, literary hero, psychological characteristic, analysis, artistic text*



**Постановка проблеми.** На сьогодні залишається відкритим питання щодо формування умінь здійснювати психологічну характеристику образу-персонажа літературного твору, яке набуває особливої уваги та значущості. Адже характеристика героя змушує учнів шукати ті форми, методи й прийоми роботи, які допомагали б учням відібрати усе те найкраще й цінне, що несе в собі герой.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Вивчення літературознавчих праць вказало на необхідність аналізу психологічної характеристики як важливого компонента в структурі творення образу-персонажа художнього твору, зазначає важливість розгляду художнього твору та його героя через знання, розуміння й усвідомлення внутрішнього "Я" письменника. Зокрема даний аспект проблеми закладено у працях І. Франка, О. Білецького, О. Костюка, Л. Виготського та в статтях і книгах дослідників ХХІ століття О. Забужко, С. Павличко, Н. Зборовської, літературознавців Л. Гінзбур, Г. Грабович та ін.

**Постановка завдання.** На основі викладеного можна сформулювати завдання дослідження, яке полягає в розробленні методики щодо здійснення психологічної характеристики образу-персонажа, яка перш за все забезпечувалась дотриманням ряду психолого-педагогічних умов, таких як:

- збагачення учнями теоретичними знаннями
- володіння психологічним понятійним апаратом
- логічне поєднання репродуктивних і пошуково-дослідницьких видів навчальної діяльності, яка передбачає як індивідуальне, так і групове виконання завдань
- урахування вікових особливостей учнів
- читацький досвід та ін.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** Над здійсненням психологічної характеристики героїв твору за чинною програмою для 10-го класу було підібрано твір Валер'яна Підмогильного "Місто", де об'єктом розповіді, є герой, про якого розповідає автор-персонаж.

Згідно програми учні повинні розуміти вплив цивілізаційних процесів на людину, психологічну мотивацію вчинків Степана Радченка та інших дійових осіб, іронічність авторської оповіді. Характеризувати маргінальний образ українського інтелігента. Уміти аналізувати світоглядну і психологічну еволюцію його характеру, пояснювати роль жіночих образів у романі. Висловлювати власну думку про способи самоствердження людини [3].

Поетапно вводячи психологічні поняття в процес аналізу героя художнього твору, ми готуємо учнів до розуміння тих чинників, які впливають на поведінку персонажа. Найкращого результату для досягнення поставленої мети досягнуто під час проведення комбінованих уроків. Так, як розповідь вчителя, який спирався на психологічні поняття краще допоміг учням зрозуміти героя. Поступово в процесі пояснення учні опанували нові знання та розвинули на їх основі вміння та навички для здійснення аналізу дій і вчинків героя з наступним їх використанням чи перенесенням.[4, с.122]

Раціональність і правильність у відборі видів роботи на уроці: зачитування окремих епізодів, що доводять, заперечують, спростовують міркування учня; переказ найбільш дієвого епізоду, у якому герой розкривається повною мірою; моделювання ситуацій, у яких міг би опинитися герой, та його дії за створення обставин, - лише сприяли кращому розумінню героя. Під час такої роботи учні отримали певний життєвий досвід, порівнювали та робили висновки, переглядали й аналізували поведінку. Результативність цього підходу сприяла розвитку та самореалізації особистості учня, адже процес здобуття цих життєво важливих знань, які сприяють становленню дитини та соціалізації її в суспільстві, є однією з ключових компетентностей вивчення літератури в школі.

У процесі роботи над психологічною характеристикою персонажа, була зосереджена увага на розгляді моральних рис характеру, які виникли на основі потреби Степана діяти й жити за встановленими суспільством нормами і правилами. Так як учні зрозуміють дані риси це дасть їм можливість аналізувати поведінку героя як аморальну чи моральну.

Саме тому з метою глибшого розуміння й усвідомлення учнями аналізу моральних рис характеру образу-персонажа та їх значущості в системі загальнолюдських цінностей дані знання стали для учнів важливим інформаційним джерелом та пізнавальним рушійним механізмом, що спонукав учнів замислитися і з'ясувати "хто є хто" серед героїв даного твору.[1, с.12]

Тому спочатку на уроці з учнями відбулась розмова про те, що спілкуючись із людьми вони могли помічати, як з їхньою думкою одні погоджуються, а інші – ні. І вони дійшли висновку, що скільки людей на світі, скільки і різних характерів. Адже знаючи характер людини, ми наперед можемо сказати, яка в неї буде поведінка в тій чи іншій ситуації.

Потім була розпочата робота із аналізу рис характеру Степана та Надійки з твору. Діти заздалегідь зачитували цитати, яка якимось чином вказувала на рису характеру героя.

Беручи до уваги аналіз, учитель підвів учнів до висновку, що у людини не можуть бути тільки позитивні, чи тільки негативні риси характеру. Саме під час даної роботи учні переконались, що коли змінюється поведінка героя, то змінюється і риса характеру.[2]

Але слід зауважити, що цілком досконалих людей не існує. Проте кожна людина на світі повинна займатися самовдосконаленням, як наш головний герой, розвивати позитивні риси і водночас розвивати позитивні й позбавлятися негативних рис характеру. Адже від характеру можуть залежати результати її діяльності, її успіхи в праці та в навчанні, її особисте щастя, а можливо і щастя близьких людей.

Отже враховуючи пророблену роботу на уроці з психологічного аналізу героїв художнього твору, нами суттєво поповнено й поглиблено попередні знання учнів із характеристики героя та здійснено спробу в спонуканні дітей до самоаналізу й самооцінки.

Згодом виникає необхідність у з'ясуванні морально-етичних засад, потреб та цінностей героя, які знаходять вираження в процесі його дій і вчинків. Та більш поглиблене розуміння героя відбуватиметься тоді, коли дана характеристика буде доповнена аналізом вольових якостей, як центрального компоненту в складовій характеру персонажа, що віддзеркалює прагнення, бажання, цілі, рішення героя, його свідомі цілеспрямовані дії, вчинки, наполегливість, рішучість, витримку. [4, с.126]

Дана методика спрямовувалась на подальше формування й удосконалення вмінь учнів здійснювати психологічну характеристику героїв художнього твору через розгляд емоційно-вольових процесів, які є найважливішими показниками поведінки героя. Характеристика доповнена цими психологічними знаннями, сприяла розумінню поведінкової діяльності героя та з'ясувала причини, що змушували героя чинити так або інакше.

Вольовий компонент характеру простежувався учнями через аналіз дій, вчинків персонажа, зумовлених свідомою цілеспрямованістю або волею. Вольові дії героя, скореговані прагненням, бажанням, постановкою мети, їх рішенням і виконанням, стали необхідною передумовою розуміння внутрішнього механізму в структурі особистості, який спрямований на задоволення особистих потреб та інтересів [1, с. 13].

Прикладом яскраво виражених вольових процесів є індивідуальні особливості героїв твору. Головному герої притаманна наполегливість, цілеспрямованість, витримка, організованість, рішучість. Ці якості простежуються у здатності Степана підпорядковувати своїх дії, вчинки життєво важливій меті: залишитися у місті [2].

У процесі психологічного аналізу було звернуто увагу на взаємозв'язок зовнішніх впливів та внутрішніх процесів, які змушують персонажа приймати рішення і ставлять його перед вибором.

Справді, свої цілі герой твору черпає з навколишнього природного й соціального середовища. Уплив цих середовищ зумовлює й спосіб досягнення героєм усвідомленої мети. Отже першоджерелом та причиною вольовитості персонажа є змальована у творі дійсність, його зв'язки з зовнішнім середовищем і дія, що знаходить своє відображення в його голові.

Воля існує і проявляється в поведінці героя, у його вчинках. Адже самі ті знання вольових якостей сприяли формуванню їх волі.[4, с.128].

Окрім волі, ще однією рушійною силою дійових відношень героя до зовнішнього світу й до інших людей є потреби як матеріальні, так і духовні. Задоволення саме цих потреб примушує героїв йти до поставленої мети. Саме тому виникає необхідність у поповненні учнівського психологічного понятійного апарату новими знаннями про потреби та їх структурні компоненти. Отримані знання не лише допоможуть учням з'ясувати причини, які змушують героя діяти в певний спосіб, а й сприятимуть їх всебічному розвитку та духовному збагаченню.

Також головному герою необхідні були ще й потреби, як рушій поведінкових дій та власного досвіду. Вивчивши потреби людини й з'ясувавши шляхи їх задоволення можна надати психологічну характеристику основним параметрам особистості Степана. Для цього протягом всього твору стежили за потребами героя твору та підтверджували свої думки цитатами з тексту.

Згодом учні дійшли того висновку, що зміст потреб героя найповніше визначають суть особистості (задоволення біологічних природних і необхідних: бажання, їжі, життя, сну) і залишаються основною умовою збереження організму. Але фізичні потреби є життєво необхідними, але не можуть характеризувати героя як повноцінну особистість.

Поповнюючи інформацією учнів щодо психологічних понять та їх використання під час характеристик героя, ми намагались вибудувати механізм, який працюватиме задля прогресивного розвитку школяра, дбаючи при цьому про його інтелектуальний ріст.

Поступове й системне оволодіння школярами вмінням здійснювати психологічну характеристику героїв літературного твору спричинило необхідність вивчення іншої складової психологічної характеристики – "емоції" та "почуття" [4, с.130].

Моральне почуття любові до Батьківщини, людей стало тією рушійною силою, що окрилює героїв на серйозні життєві випробування та впливає на їх долю. Оскільки у вольовий акт входить емоційне забарвлення прагнення героя до певних об'єктів, яке безпосередньо пов'язане з його емоціями та почуттями, то такий аналіз дасть можливість з'ясувати не лише мотиви, цілі, потреби його поведінки та проаналізувати риси характеру, а й простежити за внутрішніми процесам, що обумовлюються зовнішніми факторами [5, с. 355].

Зокрема, велика увага була приділена виявам емоційного світу людини, розглядалися фіксовані емоції (радість, гнів, страх, печаль) адже саме на їх основі виникає величезна гама переживань. Також емоції є важливим фактором нашого здоров'я. Важливим було те, щоб учні усвідомили, що виникнення емоції спричинюють – дії, вчинки, поведінка. Емоції викликають у людини певні почуття, які в свою чергу керуються настроєм. Саме від настрою залежить перебування героя в тому чи іншому стані, який в подальшому зумовить поведінку героя. Тому разом з учнями ми дійшли висновку, що циклічно пов'язані компоненти залежать від поведінки та є її спонукачами [1, с.11].

Спираючи на попередній матеріал на останньому етапі нами було проаналізовано психологічні стани героїв саме на момент їхніх душевних переживань.

Аналізуючи психологічний стан Степана ми можемо стверджувати про його стійкі риси характеру. Враховуючи те, що пізнавальні, емоційні, вольові стани є своєрідним поєднанням переживання та відображення емоцій у діях, підходимо через аналіз її поведінки та вчинків, темпераменту, здібностей, характеру, потреб та вольових якостей, емоцій та почуттів, які є основою психічних станів.

**Висновки з проведеного дослідження.** З наведеного вище можна зробити такі висновки. Отже, можемо стверджувати, що психологічна характеристика героя є важливим кроком до пізнання та розуміння його. А ефективність психологічного аналізу зумовлюється здатністю проникати в глибини людської душі, можливістю побачити героя в повній мірі та зрозуміти його сутність.

Таким чином пророблена нами робота сприяла виробленню в учнів особливих суджень і переконань, що зумовлює їх інтелектуальний ріст.

#### Література

1. Мовчан Р. Український модерністичний роман: "Місто", "Невеличка драма" В.Підмогильного // Дивослово.– 2001.- № 2.– С. 11 – 14.
2. Підмогильний, В. Оповідання. Повість. Романи [Текст] / В. Підмогильний. – К.: Наук. думка, 1991. – 800 с.
3. Програма з української літератури. – Режим доступу: <https://mon.gov.ua/ua/osvita/zagalna-serednya-osvita/navchalni-programi/navchalni-programi-dlya-10-11-klasiv>
4. Соловійова Н. Формування в учнів основної школи здійснювати психологічну характеристику героїв-персонажів літературного твору / Соловійова Наталія – Київ, 2013. – 198 с.
5. Шевчук В. Екзистенціальна проза Валер'яна Підмогильного // Досвід кохання і критика чистого розуму: Валер'ян Підмогильний: тексти та конфлікт інтерпретацій / Упоряд. О. Галета. – К.: факт, 2003. – С.353–367.

УДК 821.133.1-31.09

#### ОБРАЗ СУЧАСНОЇ ЦИВІЛІЗАЦІЇ У РОМАНІ АЛЬБЕРА КАМЮ "ЧУМА" З ПОГЛЯДУ ЖАНРУ

**Жуковська М.С.**, студентка ІV курсу філологічного факультету  
Науковий керівник – канд. філол. наук, доц. **Остапенко Л. М.**, кафедра слов'янської філології, компаративістики та перекладу

*У статті йдеться про образ сучасної цивілізації у романі Альбера Камю "Чума" як чинник антиутопічності твору.*

*Ключові слова:* "Чума", цивілізація, антиутопія.

*В статті йдеться про образ сучасної цивілізації у романі Альбера Камю "Чума" як фактор антиутопічності твору.*

*Ключевые слова:* "Чума", цивилизация, антиутопия.

*The article deals with the image of modern civilization in the novel of Albert Camus "Plague" as a factor of the anti-utopian nature of the work.*

*Keywords: "Plague", civilization, dystopia.*

Літературознавці по-різному вирішують проблему жанру роману Альбера Камю "Чума". В. Єрофеев вважає цей твір "оптимістичною трагедією", одним з найбільш світлих творів західної словесності післявоєнного періоду. Зважаючи на зміст роману, це твердження може здатися парадоксальним, оскільки опис міста, що охоплене жахливою епідемією створює аж ніяк не радісну картину світу. Проте В. Єрофеев аргументовано доводить, що попри жахи і страждання Камю вірить у духовні сили людини сучасної цивілізації, яка під впливом філософії скептицизму готова вже була остаточно зневіритися в собі [1, с. 5].

Д. Наливайко вважає "Чуму" філософським романом, оскільки Камю подає філософське, тобто узагальнено-універсальне трактування зла в контексті людського буття. Саме так і осмислюється чума головними героями роману, Ріє і Тарру, устами яких найчастіше говорить автор. Для них чума, зло – це "щось невіддільне від людини та її існування, найстрашніша ж вона тим, що навіть той, який не хворий, все одно носить хворобу в своєму серці" [6, с. 53]. Також літературознавець вважає твір Камю романом-притчею, на його думку, цей твір належить до поширеного в новітній інтелектуальній прозі жанру, що характеризується універсальністю та багатозначністю змісту [7, с. 64].

Інші літературознавці, зокрема Ю. Яхніна [10], А. Руткевич [8], С. Зенькін [2] називають "Чуму" Камю романом-притчею, романом-міфом, романом-хронікою. Роман написано у формі хроніки епідемії, увагу читачів зосереджено на послідовній фіксації подій. Це монолог доктора Ріє, який подекуди переривається словами і думками Тарру, зрідка – роздумами інших персонажів. Зміст роману-притчі набагато глибший. Він має "загальнолюдський" і позачасовий підтекст. У філософсько-інтелектуальному розумінні його можна розглядати як своєрідний авторський монолог. Окремі персонажі, які представляють його, відтворюють різні сторони авторського світогляду. У цьому сенсі – це роман-полілог і одночасно розмова з самим собою, що, однак не позбавляє персонажів індивідуальних рис, глибокої мотивації їх вчинків.

Погоджуємося із зазначеними вище трактуваннями роману та пропонуємо розглядати роман Камю як роман-антиутопію. В. Чалікова тлумачить антиутопію як "новий жанр" літератури, що органічно поєднує в собі багато рис: критику сьогодення, зображення песимістичних варіантів майбутнього, що випливає з цього теперішнього, критику тих чи інших утопічних зображень, що в ході прогресу виявили свій зворотний бік [9, с. 296–297].

Розуміння "Чуми" як роману-антиутопії актуалізує образ сучасної цивілізації. "Чума" – це всесвітньовідомий і завжди актуальний твір, оскільки "бацила чуми ніколи не вмирає, ніколи не щезає, десятиліттями вона може дрімати десь у закрутку меблів або в стосі білизни, вона терпляче вичікує своєї години в спальні, в підвалі, у валізі, в носовичках та в паперах, і, можливо, настане день, коли на лихо і в науку людям чума розбудить пацюків і пошле їх конати на вулиці щасливого міста" [4, с. 368]. На перший погляд здається, що Камю говорить про міфічне, вигадане місто Оран, проте він характеризує сучасну цивілізацію: "Мені можуть заперечити, що так воно ведеться не тільки в нашому місті і що зрештою наші сучасники всі такі. Справді, сьогодні звичайна річ бачити, як люди працюють від рання до смеркання і як потім за грою в карти, у кав'ярнях та за балачками гайнують час, що їм лишився на життя. Та все ж є такі міста й краї, де люди здогадуються про існування чогось іншого. Загалом їхнє життя від того не змінюється. Але здогад усе-таки проблизнувся, і то вже добре. А от Оран, видно, місто, що ніколи ні про ще на здогадується, себто місто цілком сьогочасне" [4, с. 3]. На думку К. Кондратьєва, розвиток капіталістичних відносин формує суспільство споживачів [5, с. 63]. У такому суспільстві заперечується необхідність всебічного розумового, морального і духовного розвитку людини. Це призводить до деградації людей, занепаду культури. Крім того, це спрощує маніпулювання свідомістю, оскільки темних, неосвічених людей дуже легко обдурити. Цивілізація споживачів приречена на духовну та моральну деградацію, люди перестають читати, думати, аналізувати, блукають "зачумлені", а єдине, що їх цікавить – це гроші, вони й є метою їх життя [3]. Саме про таке суспільство говорить Камю: "...наші співгромадяни працюють багато, але тільки для того, аби забагатіти. Вони цікавляться передусім комерцією і, головне, – дбають, як самі кажуть, про зиск. Звісно, їм не чужі й прості радощі, вони люблять жінок, кіно й морські купання. Проте вельми розважливо відкладають ті втіхи на суботній вечір і на неділю, а в інші дні тижня силкуються заробити якомога більше грошей. Увечері, покидаючи контори, вони сходяться о домовленій годині по кав'ярнях, гуляють тим самим бульваром або сидьма сидять собі удома на балконах" [4, с. 2]. Оранці, а отже й сучасники Камю, позбавлені душі: "Це аж ніяк не мальовниче місто, позбавлене зелені й душі, починає здаватися осідком спочинку і зрештою присипляє" [4, с. 6]. Однією з причин

суспільного лиха є байдужість та тотальний егоїзм: "Стихійне лихо і справді річ досить звична, але поки це лихо не впаде саме на вашу голову, важко в нього повірити. У світі було що чум, що воєн. І все ж таки і чума, і війна завжди захоплюють людей зненацька. Доктора Ріє, як і наших співгромадян, чума теж заскочила зненацька, і тому спробуємо зрозуміти його вагання. Спробуємо також зрозуміти, чому він мовчав, перебуваючи між неспокоєм і надією. Коли вибухає війна, люди звичайно кажуть: "Ну, це не може тривати довго, таке безглуздя". І справді війна – це таке безглуздя, що, до речі, не заважає їй тривати довго. Взагалі дурість – річ дуже стійка, це неважко помітити, якщо не думати весь час лише про себе" [4, с. 127].

Образ сучасної Камю цивілізації постає багатограним. "Чуму" було опубліковано в 1947 році. Роман, в основному, писався у воєнні роки, хоча і вийшов після війни. У цьому сенсі він несе явний відбиток військових вражень Камю про "коричневу чуму". За словами Камю, "явний зміст роману – боротьба європейського Спротиву проти нацизму". Роман "Чума" застерігає читачів не лише від участі в винищенні суспільства, а й від мовчазної згоди, яка приносить не менше лиха: "Тільки згодом, набагато пізніше, помічаючи, що крива смертності невпинно повзе вгору, громадська думка усвідомила істину... Принаймні стрибок був вельми промовистий. А все ж не такий уже й різкий, і наші співгромадяни, хоча й стурбувались, але вважали, що йдеться про явище, безсумнівно, прикре, але зрештою минуще. Тим-то вони й далі снували по вулицях, і далі висиджували на терасах кав'ярень. На людях вони не полохалися, не ремствували, а жартували і вдавали, ніби всі ці незручності, явно тимчасові, не можуть позбавити їх доброго настрою. Отже, про людське око все було гаразд" [4, с. 53]. Пройшло більш, ніж півстоліття, а загроза нової війни знову стала актуальною. Військовими діями охоплені: Донбас, Кавказ, Карабах, Сірія, Ірак, Лівія та інші. Щодня ми знаходимося під загрозою Третьої світової війни. Влада докладає зусиль, аби замовчати це.

Оран – це місто з державною системою, владним апаратом та масами. Пропонуємо простежити, як поводять себе чиновники та звичайні люди під час епідемії. Чиновники бездіяльні, вони лише перекладають власну відповідальність на інших, проте нічого не відбувається: "Нічим не можу зарадити, – мовив Рішар. – Необхідні заходи префектури... Проте Рішар заявив, що в цьому питанні він, мовляв, "недосить компетентний". Усе, що він може зробити, це "побалакати з префектом" [4, с. 28]. Серед людей спочатку "панувало понуре заціпеніння" [4, с. 28], пізніше "співгромадяни, що досі намагалися приховати свій неспокій під веселим жартом, ходили прибиті і якимось принишли" [4, с. 23]. У кожній державі є активісти, такі як Ріє, які намагаються примусити владу діяти, проте найчастіше їхні прагнення майже марні. Спочатку лікарі не хотіли визнавати, що це чума ("Дехто з лікарів здивовано скрикнув. Інші начебто вагались" [4, с. 18]), потім влада не хотіла діяти ("Префект нервово засовався на стільці і заявив, що за будь-яких умов такі міркування не слухні" [4, с. 21]), а коли й почала діяти, робили це дуже обережно, аби не збурювати маси ("А ще через день Ріє прочитав одну з маленьких сіреньких об'яв, які префектура мерщій розклеїла по найскромніших закутках міста. Чи влада усвідомлює собі загрозову ситуацію, зрозуміти з цих оголошень було важко. Пропоновані заходи були далеко не драконівські, і створювалося враження, ніби влада ладна пожертвувати багато чим, аби не збурювати громадської думки" [4, с. 42]). ЗМІ займають таку ж позицію, як і влада: "Преса, така балакуча під час пригоди з щурами, тепер німувала. Воно й зрозуміло – щури конали на вулиці, а люди в себе вдома. А газети цікавляться тільки вулицею" [4, с. 27]. Подібне спостерігаємо і в сучасному суспільстві: пресу цікавлять лише сенсації, плітки, скандали, а проблеми, які виникають у людей, стихійні лиха нікого не цікавлять. Отже, Камю моделює суспільство, яке живе за певними законами і в якому маси покладають всі сподівання на владу, а влада в кризових умовах залишається бездіяльною, або лише робить вигляд, що діє, насправді ж люди залишаються сам на сам з лихом, влада не хоче брати на себе відповідальність за розповсюдження епідемії, адже "безперечно, в усьому винна погода" [4, с. 37]. Твір Камю залишається актуальним і в наш час. Згадаємо Чорнобильську катастрофу. Ще до початку будівництва Чорнобильської АЕС було відомо про вади реактора, закладені в самій його конструкції. Коли аварія трапилася, так само, як і чиновники Орану, влада СРСР намагалася замовчувати це стихійне лихо. Людські втрати не цікавили нікого. Як і в Орані, не було введено карантин, померлих ховали в ровах разом з радіоактивною технікою, жодних заходів безпеки, жодної профілактики. ЗМІ та лікарі також мовчали. Радянського союзу вже немає, проте позиція влади залишається такою ж. Нещодавні події в Кемерово це довели. Кінотеатр тривалий час працював зі зламаною пожежною безпекою, але всім було байдуже. Губернатор області так і не з'явився на місці подій, преса спочатку обмежилася скупими повідомленнями. Подібні повідомлення преси нагадують реакцію префекта на чуму ("Ріє прочитав одну з маленьких сіреньких об'яв, які префектура мерщій розклеїла по найскромніших закутках міста. Чи влада усвідомлює собі загрозову ситуацію, зрозуміти з цих оголошень було важко" [4, с. 36]). І лише пізніше, під тиском людей влада почала діяти.

Ріє та інші лікарі покладають сподівання на вакцину та запобіжні заходи, хворі та їх рідні вірять в те, що медицина їх врятує. Звичайно, в наш час чума відступила, медицина вийшла на новий рівень та чи щось змінилося? Вважаємо, що ні. Люди переконані, що медицина завдяки науково технічному прогресу дасть їм відчуття безпеки, але насправді це не так. Чума відійшла в минуле, проте з'явилися інші, не менш страшні хвороби: СПІД, рак, епідемія Еболи. Людство зробило крок вперед у своєму розвитку, проте завжди були, є і будуть невиліковні хвороби. Знайшовши ліки від перерахованих хвороб, ми не зможемо заспокоїтись: будуть з'являтися нові і нові невиліковні епідемії.

Влада Орану дуже пишається тим, як змогла організувати погребіння в умовах чуми, проте насправді, за законами антиутопії зовні ідеальна картинка приховує негативні тенденції моральної деградації суспільства. Сьогодні ми живемо за таким же сценарієм: влада розповідає про те, які досягнення, здобутки, приріст ми маємо, насправді ж ми живемо в умовах усе тієї ж антиутопії Камю. Ззовні ми маємо комфортні умови, гідну роботу, безліч товарів, проте, на жаль, слова "мораль", "чесність", "гідність" дедалі більше втрачають своє значення. Простежуючи церемонію погребіння, можемо помітити, що оранці рухаються до поступового занепаду моралі. Спочатку церемонії відбувалися як завжди, згодом "найхарактернішою рисою поховального обряду була, щонайперше, квапливість. Спрощено всі формальності, і саму жалобну церемонію, як таку, скасовано..." [4, с. 54]. Оранці обурювалися, проте "згодом, на щастя, стало сутужно на харчі і жителів поглинули пильніші клопоти" [4, с. 62]. Отже, мешканці міста поступаються своїми моральними принципами і навіть не намагалися їх відстоювати: "адміністрація в даному питанні ще шанувала правила пристойності, і тільки вже куди пізніше, силою обставин, відмовилася від цієї останньої спроби дотримуватися добропристойності, і мерців почали ховати купою, гамузом, не розбираючи чоловіків і жінок, відкинувши всі турботи про честивість" [4, с. 71]. У решті решт вночі машини "напихати напхом" [4, с. 75] людьми, ніби мішками з картоплею, а потім "трупі поспіхом скидали до рову" [4, с. 75]. Цікавою є реакція влади: влада задоволена і навіть пишається такими "церемоніями": "У той час, про який мовиться мова, ще існували окремі могильні рови, і префектура дуже пишалася з цієї обставини" [4, с. 73]. Ріє, як розумна людина, усвідомлює, що радіти і пишатися тут немає чого: "Авжеж, похорон такий самий, тільки нам ще доводиться заповнювати картки. Отож поступ безперечний" [4, с. 69]. Проблема поховання актуальна не лише для Орану, а й для нашого суспільства. Перенаселення землі (порівняємо 3, 04 млрд у 1960 році проти 7, 6 млрд у 2018) сприяє тому, що влада змушена вирівнювати кладовища і створювати на цих місцях нові кладовища, або інші споруди (наприклад у Харкові побудовано стадіон "Металіст", у Дніпропетровську – стадіон "Сталь"). У різних країнах цю проблему вирішують по різному: в Україні – традиційне поховання, у південно-східній Азії – кремація, у Тибеті – небесне поховання. У той же час влада постійно підвищує пенсійний вік, намагаючись найбільш ефективно використати працю мас, а коли люди починають хворіти та помирають усі зусилля спрямовані на те, аби якнайдешевше позбутися "відходів".

Зло, за Камю, явище метафізичне, воно заповнило все місто і душі його жителів. Проте зло спричинене не стільки навмисно, скільки від нерозуміння, невігластва: "Зло, що існує на світі, майже завжди наслідок невігластва, і будь-яка добра воля може завдати стільки ж шкоди, скільки й зла, якщо тільки ця добра воля не досить обізнана. Люди – вони скорше добрі, ніж лихі, і, власне, річ не в цьому. Але вони в тій чи іншій мірі перебувають у блаженному невіданні, і саме це називається чеснотою або вадою, причому найстрашнішою вадою є невідання, яке гадає, що йому все відомо, і тому дозволяє собі вбивати. Душа у вбивці сліпа, і не існує ні справжньої доброти, ні найпрекраснішої любові без цілковитої ясності бачення"[4, с. 92].

Образ сучасної цивілізації – це один з центральних образів роману Альбера Камю "Чума". Попри варіативність жанрового аналізу (В. Єрофеев вважає цей твір "оптимістичною трагедією", Д. Наливайко – філософським романом, Ю. Яхніна – романом-притчею, А. Руткевич – романом-міфом, С. Зенькін – романом-хронікою), ми пропонуємо розглядати цей твір як роман-антиутопію. "Чума" поєднує усі характерні для антиутопії риси: критику сьогодення, зображення песимістичних варіантів майбутнього, що випливає з теперішнього, критику утопічних зображень, що в ході прогресу виявили свій зворотний бік. Діяльність влади, вирішення проблеми з перенаселенням, занепад моральності, утопічна віра людей у науково-технічний прогрес – усі ці негативні тенденції помітив Камю ще у середині ХХ століття. Майбутнє також не позбавлене песимістичних барв, хоча чума й відступила, її бацिला ніколи не зникне, як ніколи не зникнуть невиліковні хвороби (лише будуть змінюватись одні на інші), люди не стануть моральнішими, а влада не припинить ефективно використовувати та утилізувати маси. Отже, "Чума" Камю – антиутопічний та актуальний до сьогодні твір. Сучасна цивілізація все більше відчуває себе беззахисною, адже рух вперед, поступ – це лише ілюзія.

## Література

1. Ерофеев В. В. Мысли о Камю / В. В. Ерофеев // А. Камю. Избранное. – Москва: Фабр, 1993.
2. Зенкин С. М. Альбер Камю между частным и общим / С. М. Зенкин // Иностранная литература. – 1998. – №2.
3. Ильин В. И. Общество потребления как форма капиталистического развития / В. И. Ильин // Материалы III Всероссийского социологического конгресса. – Москва. – Институт социологии РАН. – 2008.
4. Камю А. Чума / А. Камю // Галлимар. – 2006.
5. Кондратьев К. Я. Современное общество потребления и его экологические ограничения / К. Я. Кондратьев // Энергия – 2005. – № 10. – С. 60–66.
6. Наливайко Д. С. Интеллектуальная проза А. Камю / Д. С. Наливайко // Камю А. Избранные произведения в 3-х томах. Т.3 – Харьков, 1997.
7. Наливайко Д. С. Трагический гуманизм Альбера Камю / Д. С. Наливайко // Камю А. Избранные произведения. – Киев, 1991.
8. Руткевич А. М. Философия Камю / А. М. Руткевич // Политиздат. – 1990.
9. Чаликова В. А. Предисловие / В. А. Чаликова // Утопия и утопическое мышление : Антология зарубежной литературы. – Москва : Прогрес, 1991.
10. Яхнина Ю. Я. Три Камю / Ю. Я. Яхнина // Мастерство перевода. – Санкт-Петербург. – 1971.

УДК 811.161.2' 373.23

### ФУНКЦІОНАЛЬНО-СТИЛІСТИЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ВЖИВАННЯ АНТРОПОНІМІВ У МАЛІЙ ПРОЗІ СТЕПАНА ВАСИЛЬЧЕНКА

**Івахно Н.О.**, магістрантка філологічного факультету

Науковий керівник - доктор філол. наук, проф. **Бойко Н. І.**, кафедра української мови

У складі літературної ономастики виокремлюють літературно-художню антропоніміку. Ця галузь знань вивчає художнє використання власних імен у творах художньої літератури. Мовознавець Ю. Карпенко слушно зазначає: "Якщо основною функцією власної назви в мові є диференціальна (номінативна або ідентифікаційна), то в літературі вона, хоч і зберігається, але втрачає свою першість. У художній літературі головною є функція стилістична, яка проявляється у двох різновидах: а) інформаційно-стилістична, виразником якої є внутрішня форма власної назви і яка містить соціальні, ідеологічні, характеристичні дані; б) емоційно-стилістична, яка викликає певну оцінку, емоційне ставлення до зображуваного" [3, с. 34].

Антропоніми становлять найбільш кількісну групу онімів у творах художньої літератури й виступають засобами творення образів-персонажів. Іменування героїв указує на їхню соціальну, національну або регіональну належність, створює загальний колорит твору, характеризує персонажів.

Активно вивчають антропонімну лексику таких українських письменників, як П. Куліш, І. Франко, Леся Українка, М. Коцюбинський, Микола Хвильовий, В. Винниченко, Гр. Тютюнник, Олесь Гончар, Ю. Яновський, В. Дрозд, Л. Костенко та інших. На сьогодні ґрунтовного дослідження антропонімікону малої прози відомого українського письменника-реаліста Степана Васильченка (справжнє прізвище – Панасенко) мовознавство ще не знає.

**Актуальність** роботи вбачаємо в необхідності комплексного дослідження літературно-художніх антропонімів, уживаних у творчості Степана Васильченка. **Об'єктом** дослідження стали антропоніми, використані у творах Степана Васильченка, **предметом** – функціонально-стилістичні особливості літературно-художніх найменувань у малій прозі письменника. **Мета статті** – з'ясувати функціонально-стилістичні особливості вживання літературно-художніх антропонімів у творчості Степана Васильченка.

Основу літературно-художнього антропонімікону письменника утворюють нейтральні найменування, які виконують номінативну функцію. Власні назви такого типу підкреслюють достовірність зображуваних персонажів та подій. Зазвичай, вони етимологічно прозорі й запозичені автором з реального українського антропонімікону.

Значну частину персонажів Васильченкових оповідань складають типові образи сільських учителів та учнів. Письменник сам займався викладацькою діяльністю, заробляв на життя приватними уроками, вів щоденник "Записки вчителя", а тому глибоко знав учительський побут.

Серед досліджених літературно-художніх антропонімів, уживаних у творах Степана Васильченка, до ряду прізвищ, що виконують номінативну функцію, іменуючи персонажів-педагогів, належать такі: *Недбай*, *Петльований* ("Вечеря", 1910), *Вова* ("Вова", 1910), *Малинка* ("З самого початку", 1911), *Воронюк* ("Інспектор", 1914), *Ткаченко* ("Авіаційний гурток", 1928).

Прізвище *Недбай* належить учителеві занедбаній сільської школи Петру Недбаю, головному героєві оповідання "Вечеря": ... можна було подумати, що то справді був крижаний будинок північної царівни-царівни, а не квартира земського вчителя Петра **Недбая**... (т. 1, с. 79). Антропонім походить від слова *недбайло* (*недбайливець*) – "той, хто без старання, недбайливо ставиться до чого-небудь" (СУМ, т. 5, с. 282). Таке прізвище може вказувати на безтурботну людину, яка нетерпляче, неакуратно, неохайно щось робить. Також ім'я Недбай у давні часи вважали оберегом. Ним називали дитину, щоб воно ввібрало в себе всі негативні риси, властивості й захистило носія від біди.

*Петльований* – прізвище іншого вчителя з того ж оповідання (*Засвітили лампу, і незграбна постать, вилізши із кобеняка, стала гнучким, високим хлопцем з худошавим делікатним лицем; сірі дитячі очі світилися щирістю і самі прохалися до серця. То був сусід по школі і товариш Недбая – Петльований* (т. 1, с. 80)) – належить до так званих побутових прізвищ. Воно утворене від назви предмета домашнього вжитку – *петлі* – "частина мотузки, ремінця, нитки і т. ін., складена кільцем і зав'язана так, що кінці її можна зашморгнути" (СУМ, т. 6, с. 344).

Прізвище *Петльований* виконує не тільки номінативну, а й характеристичну функцію. В оповіданні йдеться про те, що бідні вчителі, які живуть на території школи, на Святвечір улаштовують не щедру вечерю, а змушені давитися цвілими шматками черствого хліба, знайденого під учнівськими партами. У переносному значенні лексема *петля* означає тяжке, безвихідне становище, що й спіткало персонажів твору.

У дореволюційні часи за роботою вчителів суворо стежили інспектори – "представники адміністрації у чоловічих навчальних закладах, помічники директорів у навчальній і виховній роботі" (СУМ, т. 4, с. 32). Одним із таких інспекторів став персонаж однойменного оповідання "Інспектор" на прізвище *Воронюк*: *По коридорах, по класах гонив вітер високий, плечистий, у мундирі інспектор городської школи Воронюк* (т. 1, с. 313). Воронюк має реальних прототипів – інспекторів, із якими доводилося мати справу самому Васильченку. За неприховану українознавчу діяльність молодий педагог не раз був зацькований інспекторами, попами, його часто переводили із школи до школи, особливо сільської, або й просто звільняли з посади.

Прізвище інспектора походить від орнітоніма *ворон* – назви "хижого птаха із чорним або сірим пір'ям, що живе на деревах поблизу населених пунктів" (СУМ, т. 1, с. 740). Антропонім виконує також характеристично-оцінну функцію: *ворон* із глибокої давнини вважається лиховісним птахом, вісником смерті, що широко відбито в українському фольклорі; разом із тим "ворон вважається й мудрим віщуном, бо живе сто, а то й триста років і знає багато таємниць" [2, с. 115-116.]. Так само й Васильченків інспектор Воронюк, як той лиховісний ворон, чатує на молодих вчителів, шукаючи недоліки в їхній роботі.

Серед літературно-художніх антропонімів, використаних автором для найменувань учнів у художніх творах, виявлено такі: *Гаркавенко, Сивенко* ("Циганка" (3 шкільного життя), 1911), *Щур, Кушнір, Зоренко* ("Оксана" (Сторінка з шкільного життя), 1913), *Коваль* ("Вечірні арабески", 1923), *Ліщина, Барановський, Ясінський* ("Олив'яний перстень", 1928).

Прізвища *Гаркавенко* й *Сивенко* утворені від індивідуальних ознак їх носіїв. Перше вказує на фізичну ваду: "гаркавити – вимовляти нечітко окремі звуки, найчастіше "р" або "л" (СУМ, т. 2, с. 31). В оповіданні "Циганка" (3 шкільного життя) ця назва виконує лише номінативну функцію, адже її носії (...*прийшли з сусіднього села славні стрільці й курії, брати Гаркавенки* (т. 1, с. 149) не мають проблем із мовленням.

Другий антропонім указує на особливості зовнішнього вигляду: "сивий – той, який утратив своє забарвлення, став білим, срібlistим (про волосся)" (СУМ, т. 9, с. 153). Він також не характеризує свого носія, адже належить молодому, гіперактивному (*Влетів у двір відомий усім забіяка Сивенко; він ще коло хвіртки зняв і кинув під паркан свитку, поплював у руки й полетів у той бік, де борюкалися між собою скільки душ школярів* (т. 1, с. 149 – 150), інколи капосному (*Незабаром миша була вже в руках у жвавого Сивенка. Не довго думаючи, він ткнув її комусь за сорочку...* (т. 1, с. 166) школяру.

Анімалістичне прізвище *Барановський* із повісті "Олив'яний перстень", утворене за допомогою польського суфікса –ськ-, походить від назви "дикої трав'яної тварини з довгою шерстю і вигнутими рогами" (СУМ, т. 1, с. 103). В українському фольклорі "баран символізує нерозумну, нетямущу людину, дурня" [2, с. 26]. Прізвище виконує характеристичну функцію, адже про героя повісті автор пише: *До навчання хлопець явно ледачий, приходив у клас на другу, часом на третю лекцію; очі затуманені, вигляд загадковий, сидить у класі – нічого не чує й не бачить, думає про щось своє* (т. 2, с. 150).

Поряд із педагогами, сільською інтелігенцією, героями оповідань Степана Васильченка стають представники інших професій, прості селяни. Серед аналізованих: *Муляр* ("Вова", 1910), *Титарчиха* ("Циганка", 1911), *Калоша, Малина* ("Спасенник", 1911), *Царевський* ("Оксана", 1913),



*Макитра* ("Волоцюги", 1920), *Богуш*, *Хура* ("Вечірні арабески", 1923), *Латка* ("Авіаційний гурток", 1928) та *Бондар* ("Олив'яний перстень", 1928).

У творчості Степана Васильченка простежується тенденція до називання прізвищами лише осіб чоловічої статі. Серед досліджених лише одне найменування репрезентує групу жіночих – *Титарчиха*. Воно походить від назви церковної посади: "титар – церковний староста" (СУМ, т. 10, с. 128). У творі антропонім не передає характеристичного значення, адже відомостей про професію чоловіка "*тітки Титарчихи*" автор не подає.

Літературно-художній антропонім *Калоша* походить від назви взуття, переважно гумового, що надівають поверх звичайного, щоб зберегти його від вологи тощо. Фразеологізм *сісти в калошу* означає "зазнати невдачі в чому-небудь" (СУМ, т. 4, с. 79). Головний персонаж оповідання "Спасенник", носій цього найменування, також потрапив у безвихідь – його ув'язнили: *У передній лаві між сірою масою відрізняється зігнута постать старого арештанта Калоші* (т. 1, с. 203).

Відіменне прізвище *Богуш* отримав персонаж оповідання "Вечірні арабески". Антропонім походить від слов'янського чоловічого імені Богуслав, що буквально означає "той, хто славить Бога" [4, с. 43]. Не дивно, що таким прізвищем автор йменував старого церковного сторожа: *Проти північних дверей стоїть, склавши на грудях руки, витесана з каменю статуя Сократа – церковний сторож Богуш...* (т. 2, с. 116).

Отже, з'ясувавши функціонально-стилістичні особливості вживання літературно-художніх антропонімів у творчості Степана Васильченка, можна зробити певні висновки.

Власні назви, як художня домінанта творчості Степана Васильченка, допомагають авторові схарактеризувати персонажів реалістичного тексту, глибше розкрити перед читачами їхній характер, риси, вдачу, уподобання. Антропонімікон творів письменника багатий прізвищами відіменного (*Вова*, *Богуш*), тваринного (*Воронюк*, *Щур*, *Барановський*) та рослинного (*Малинка*, *Ліщина*, *Малина*) походження. Є й такі, що утворені від назв побутових реалій: *Петльований*, *Калоша*, *Макитра*, *Хура*, *Латка*. Проте кількісно найбільше прізвищ, утворених від факонімів (*Ткаченко*, *Кушнір*, *Коваль*, *Муляр*, *Титарчиха*, *Царевський*, *Бондар*).

Письменник наділяє антропонімами не тільки героїв-інтелігентів – учителів, семінаристів, інспекторів шкіл, – але й звичайних людей, представників здавна дуже шанованих у суспільстві професій.

Загалом літературно-художні найменування відіграють важливу роль у процесі моделювання емоційно-експресивних оцінок образів-персонажів. Саме характеристична функція літературних назв вирізняє їх від реальних найменувань.

#### Література

1. Васильченко С. Твори в 4-х т. // за заг. ред. О. І. Білецького. – К.: Видавництво Академії наук Української РСР, 1959 – 1960. – Т. 1. – 1959. – 423 с.; Т. 2. – 1959. – 611 с.
2. Жайворонок В. В. Знаки української етнокультури: Словник-довідник. – К.: Довіра, 2006. – 703 с.
3. Карпенко Ю. А. Имя собственное в художественной литературе / Ю. А. Карпенко // Филологические науки. – 1986. – № 4. С. 34 – 40.
4. Скрипник Л.Г., Дзятківська Н.П. Власні імена людей: Словник-довідник. – К.: Наукова думка, 2005. – 335 с.
5. Словник української мови: в 11 т. / АН УРСР. Інститут мовознавства // за ред. І.К. Білодіда. – К.: Наукова думка, 1970 – 1980.

УДК 821.133.1+821.111

#### ЖИТТЯ – ЦЕ ПОЛІТ: КОМПАРАТИВНИЙ АНАЛІЗ ПОВІСТІ-ПРИТЧІ РІЧАРДА БАХА "ЧАЙКА НА ІМЕННЯ ДЖОНАТАН ЛІВІНГСТОН" ТА ФІЛОСОФСЬКОЇ КАЗКИ-ПРИТЧІ АНТУАНА ДЕ СЕНТ-ЕКЗЮПЕРІ "МАЛЕНЬКИЙ ПРИНЦ"

**Івахно Н. О.**, магістрантка філологічного факультету

Науковий керівник – канд. філол. наук, доц. **Остапенко Л. М.**, кафедра слов'янської філології, компаративістики та перекладу

Не одне століття людство намагається знайти відповідь на ряд філософських питань. Відкриваючи таємниці буття, створюючи міфи, осмислюючи життя в цілому, учені, філософи, алхіміки шукають те, для чого ми приходимо в цей світ. Проте однозначну й вичерпну відповідь дати важко, адже людині не було й не буде байдуже її призначення, роль на Землі. Життя завжди

зводитиметься до пошуку істини. Саме цим і зумовлена **актуальність** дослідження. "Коли ми усвідомимо свою роль на землі, нехай дуже скромну і непомітну, лише тоді ми будемо щасливі, тоді зможемо жити і вмирати спокійно, бо те, що дає сенс життю, дає сенс і смерті" – писав відомий французький письменник-льотчик Антуан де Сент-Екзюпері.

Проблема пошуку сенсу життя одна із "вічних тем" у літературі. В усі часи вона була актуальною серед письменників. А. де Сент-Екзюпері та його наступник, американський письменник-постмодерніст Річард Бах, у своїй творчості порушили глибокі життєві проблеми, по-своєму осмислили мету людського буття. Саме близькість творчої манери, схильність до одних стилістичних засобів й дозволяє порівняти творчість письменників двох великих літературних епох. "Маленький принц" (1943) – філософська казка-притча, яка зробила льотчика А. де Сент-Екзюпері відомим усьому світові. Американцю Річарду Баху славу й визнання принесла повість-притча "Чайка на ймення Джонатан Лівінгстон" (1970).

Можна виділити такі критерії для компаративного аналізу особливостей названих творів: автобіографізм, присвята, своєрідність композиції, жанр притчі, філософське спрямування оповіді, конфлікт, образ головного персонажа як носія основної ідеї, пошук сенсу життя.

Варто зазначити, що й "Маленький принц", і "Чайка на ймення Джонатан Лівінгстон" – твори **автобіографічні**. Відомо, що сюжет своєї казки А. де Сент-Екзюпері написав під враженням подій, пережитих самим письменником. 29 грудня 1935 року за 200 км від Каїра, пролітаючи над Сахарою, пілот А. де Сент-Екзюпері був вимушений посадити літав в Лівійській пустелі. Льотчика врятував друг Прево, який наспів до нього з караваном лише на 5 день після аварії, спогади про яку все частіше спонукали письменника задумуватися про відповідальність за Землю. Він ставив собі за мету повернути людям моральність. У 1940 році в перервах між боями із фашистами Екзюпері малював на листку хлопчика, то крилатого, то верхи на хмарі. Поступово крила замінив довгий шарф (який, до речі, носив і сам автор), а хмара стала астероїдом Б-612. [3]. Образ маленького принца теж виник не випадково: в автора був брат Франсуа, який помер маленьким, ніби полетів на невідому планету й назавжди залишився дитиною.

"Американський варіант А. де Сент-Екзюпері", письменник-постмодерніст, нащадок славетного композитора Йоганна Себастьяна Баха, Річард Бах із дитинства захоплювався літаками. Р. Бах завжди мріяв про професію льотчика, навіть покинув Каліфорнійський Державний Університет заради служби у військово-повітряних силах США. У 1960-х роках очолював Асоціацію старовинних літаків, працював пілотом-каскадером, авіаінструктором. Одночасно Р. Бах писав, подавав статті в журнали. Майже в усіх книгах автор використовує образ літака як спосіб розкриття думки.

Цікавою є історія написання повісті-притчі "Чайка на ймення Джонатан Лівінгстон". Сам Р. Бах, прогулюючись по туманному берегу каналу Белмонт Шор у штаті Каліфорнія, почув голос, котрий сказав загадкові слова "Чайка Джонатан Лівінгстон". Скільки автор не намагався написати бодай щось, у нього не виходило. Лише через вісім років, за півтори тисячі миль від дому, в штаті Айова, о п'ятій годині ранку, він побачив продовження історії, знайшов рукопис й записав фінал твору. Р. Бах стверджує, що книга з'явилася під впливом вражаючих польотів Джона Лівінгстона – американського льотчика-самоучки, чії польоти відбулися з 1920 по 1930 роки, тобто ще до народження письменника.

Схожим в обох творах є **принцип їх побудови**. І в казці "Маленький принц", і в повісті "Чайка на ймення Джонатан Лівінгстон" визначальним у композиції є мотив подорожі й повернення. Сюжет обох творів нагадує коло: Маленький принц покидає свій астероїд, подорожує різними планетами й в кінці повертається додому. Джонатан покидає свою домівку й вирушає в мандри небом. Він теж хоче повернутися, але на відміну від принца, якого любить і чекає Троянда, Джонатанові не раді: Зграя не приймає його назад, він так і залишається самотнім вигнанцем, хоча й відкриває для себе Істину. Джонатан щез, щоб переродитися в іншу форму – духовну ("Марево зникло. Джонатан розтанув у повітрі" [5]), а маленький принц – щоб воскреснути у зорях ("Я буду жити на одній із цих зір, я там сміятимуся, й коли вночі ти дивитимешся у небо, то це буде так, наче сміятимуться усі зорі. У тебе будуть зорі, що вміють сміятися!" [2]).

Мотив подорожі принца від однієї планети до іншої дає можливість автору якнайповніше показати важливі життєві проблеми: влади (король любить владу, а не підданих, тому в нього їх і немає), марнославства ("Марнославні люди глухі до всього, крім похвал" [2]), пияцтва (п'яниця співаєється, бо п'є, щоб забути, що йому соромно), праці, відповідальності ("От жажливе в мене ремесло. Колись у ньому був якийсь сенс" [2]), – праця ліхтарника даремна, він навіть не розуміє заради кого й чого все робить), дружби ("Людям уже ніколи щось пізнавати. Вони купують у крамницях готове. Але ж немає таких крамниць, де продаються друзі, тому у людей більше немає друзів" [2]), взаєморозуміння між людьми (навіть на планеті Земля мільйони залишаються одне одному чужими: "Серед людей теж буває самотньо", – робить висновок Змія [2]).

Р. Баху мотив подорожі допомагає відобразити в повісті-притчі "Чайка на ймення Джонатан Лівінгстон" шлях Джонатана до духовного вдосконалення: спочатку герой усвідомлює істину, ідеї свободи ("Насправді кожен з нас – це живий образ Великої Чайки, необмежена ідея свободи, – говорив Джонатан вечорами, стоячи на березі моря, – і точність польоту – це крок до вираженим нашого справжнього "я". Усе, що нас обмежує, треба відкинути" [5]), потім йому вдається досягти досконалості ("Це правда! Я можу досягти досконалості, для мене немає меж!" [5]), врешті герой хоче поділитися знаннями – він сам стає вчителем ("Джонатан Лівінгстон, незважаючи на своє самотнє минуле, був природженим учителем, і найкращим виявом любові стала для нього можливість передати свої знання тій чайці, яка чекає слухної нагоди, аби пізнати щось нове" [5]).

Важливим у творах А. де Сент-Екзюпері та Р. Баха є їх виховне спрямування. Це насамперед втілено в **жанрі притчі**. Притча – це повчальна алегорична оповідь, в якій фабула підпорядкована моралізаційній частині твору [1, с. 560]. Серед найважливіших ознак, які дають підстави назвати обидва твори притчами, можна виділити такі, як невеликий обсяг, розповідь як основа сюжету, наявність моралі, символічність і алегоричність. Щодо останніх рис, то і твір Р. Баха, і "Маленький принц" А. де Сент-Екзюпері яскраво наділені символічними й алегоричними образами. У першу чергу це герої-носії мудрості – Лис ("Маленький принц") і вчитель Салліван ("Чайка на ймення Джонатан Лівінгстон"). Обидва персонажі проголошують свою істину, суголосну із основною ідеєю всього твору: "Пильне тільки серце. Найголовнішого очима не побачиш", – каже маленькому принцу Лис [2]. "Життя – це не тільки пожива... Сенс життя в тому, щоб досягти досконалості і розповісти про це іншим", – навчає Джонатана мудрий Салліван [5]. І вже сам Джонатан, ставши вчителем, радить Флетчеру: "Не вір своїм очам. Усе, що вони бачать, це межі. Довіряй внутрішньому зору, осягни те, що вже знаєш, – і шлях до неба відкрито" [5].

У притчах кожен образ щось символізує. Так зграя чайок – це символ звичайних людей, нашого повсякденного життя, а Джонатан – людина-бунтар, яка хоче змінити сіру буденність. Мешканці планет, які відвідав маленький принц, також символізують суспільство з його непереможними вадами й пороками, а сам принц як втілення світла й чистоти покликаний віднайти в людині людяне.

Крім ознак притчі, притаманних обом творах, своїми незвичайними сюжетами, композиційним прийомом мандрівки, персоніфікованими тваринами й рослинами, чітким поділом героїв на позитивних і негативних вони нагадують ще й казку.

Обидва твори також мають **присвяту**. Казка "Маленький принц" адресована "Леоніві Верту, коли він був маленьким". Свою повість Р. Бах присвятив "Справжньому Джонатану чайці, що живе в кожному з нас". Обидва звернення тісно пов'язані з **ідеями творів та головними персонажами – носіями цих ідей** (дитина у А. де Сент-Екзюпері та птах чайка у Р. Баха). Так А. де Сент-Екзюпері вказує на правильність прочитання казки-притчі – очима дитини. На думку письменника, саме дитинство – та пора, коли людина наділена унікальною здатністю бачити серцем ("Люди не знають, що шукають, бо очі сліпі, а шукати треба серцем" [2]). Маленький принц – це та дитина, яка світ сприймає більше серцем, аніж розумом; це сам пілот, але в далекому дитинстві; узагальнений образ людини, яка хоч і живе у світі дорослих, але відчуває себе самотньою. Зустріч із хлопчиком-принцем дає можливість льотчику повернутися в країну дитинства, повірити в свої сили, перестати почуватися самотнім [6, с. 162].

Річард Бах головним героєм робить птаха. Англійське слово "seagull" перекладається на українську як мартин, чайка – це російська версія назви цього птаха. Академічний тлумачний словник подає таке визначення: мартин – водоплавний птах родини мартинових, що живиться рибою, комахами та дрібними гризунами [4, с. 633]. Чайка – втілення кожної людини, в якій живе особистість, яку треба розвивати, щоб стати щасливою й досягти досконалості. Адже, як слушно зауважив письменник Володимир Короленко: "Людина створена для щастя, як птах до польоту".

**Конфлікти** притч Р. Баха й А. де Сент-Екзюпері побудовані на антитезі, протиставленні двох світів: дитячого й дорослого в "Маленькому принці" та особистості й суспільства в "Чайці на ймення Джонатан Лівінгстон". Символічним є те, що представники дорослого світу у притчі "Маленький принц" позбавлені власних імен, бо в них утілені загальні риси суспільства [6, с. 166]. Герої Р. Баха імена отримують тільки тоді, коли їх виганяють із Зграї – тоді вони стають особистостями.

Рефреном після кожного свого візиту маленький принц повторює слова: "Дивні вони якісь, ці дорослі!" [2]. Автор всіляко підкреслює розбіжність дитячого й дорослого світосприйняття: "Дорослі ніколи нічого не розуміють самі, а для дітей дуже втомливо без кінця їм усе пояснювати" або "Ти говориш, як дорослі! Ти все плутаєш..." [2]. А. де Сент-Екзюпері запевняє нас: "Всі дорослі спочатку були дітьми, тільки мало хто з них про це пам'ятає" [2].

Р. Бах у своєму творі показує самотність, відчуженість окремої особистості в суспільстві. Незвичайна чайка Джонатан у всьому протиставляється Зграї звичайних птахів: "Чайки ніколи не суперечать Великій Раді, та Джонатан усе таки насмілився подати голос" [5]. Зграя переконана, що "життя – це незбагненна таємниця, і нам досить знати одне: ми вкинуті до цього світу, щоб їсти і лишатися живими, поки зможемо" [5]. "Для більшості чайок головне – їжа, а не політ. А для цієї чайки політ був важливішим за їжу. Джонатан Лівінгстон над усе любив літати" [5]. Джонатан намагається переконати їх: "Ми тисячу років животили заради того, щоб шукати риб'ячі голови, але ж тепер нам справді є для чого жити – щоб учитися, відкривати нове, бути вільними" [5]. Незважаючи на те, що в Зграї живуть його батьки, Джонатан абсолютно несхожий на них. Його батько іншої думки: "Польоти – це дуже добре, та з них не проживеш. Не забувай, ти літаєш для того, щоб їсти" [5]. Політ у Р. Баха – це метафора. Письменник прирівнює політ чайки до польоту літака: "Одне слово, Джонатан став першою чайкою на землі, що опанувала фігурні польоти. Він вивчив мертву петлю, повільну бочку, подвійний переворот через крило, обернений штопор, зворотний імельман, віраж" [5]. Для Джонатана все життя – це політ, бажання взяти нову швидкість, а отже, прагнення постійного саморозвитку й самовдосконалення.

Отже, незважаючи на те, що модерніст А. де Сент-Екзюпері та постмодерніст Р. Бах представники різних напрямів, компаративний аналіз творчості обох письменників показує, що у них багато спільного. Це, зокрема, яскраво помітно при порівнянні притч "Маленький принц" і "Чайка на ймення Джонатан Лівінгстон". Найвизначнішою спільною ознакою творчості обох письменників є політ, який полягав у пошуку істини, сенсу життя, адже кожна людина свідомо робить вибір: жити за законам Зграї (натовпу) чи бути особистістю й розвиватися.

### Література

1. Літературознавчий словник-довідник / За ред. Р. Т. Гром'яка, Ю. І. Коваліва, В. І. Теремка. – К.: ВЦ "Академія", 2007. – 752 с.
2. Маленький принц / Антуан де Сент-Екзюпері; пер. з фр. Леонід Кононович; акварелі автора. – К.: РІДНА МОВА, 2016. – 96 с.
3. Моруа А. Сент-Екзюпері // Моруа А. Літературні портрети. М.: Прогресс, 1970. – 456 с.
4. Словник української мови: в 11 томах. – Том 4, 1973. – С. 633.
5. Чайка Джонатан Лівінгстон / Річард Бах. – К.: Фоліо, 2007. – 128 с.
6. Черниш Н. Світ дитини та дорослих у філософській казці Антуана де Сент-Екзюпері "Маленький принц" // Теоретична і дидактична філологія. Випуск 19. – Переяслав-Хмельницький, 2015. – С. 159-167.

УДК 811.161.2'367.633

## ФУНКЦІОНУВАННЯ ВТОРИННИХ ПРИЙМЕННИКІВ У ХУДОЖНЬОМУ ТЕКСТІ

**Калініченко Г. О.**, магістрантка філологічного факультету

Науковий керівник – канд. філол. наук, доц. **Бойко В. М.**, кафедра української мови

Актуальність дослідження. Незважаючи на значну кількість праць, що висвітлюють питання лінгвістичної природи прийменників як елементів граматичної будови мови, аналізують основні підходи до визначення місця прийменника в системі частин мови, наявності або відсутності у нього лексичного значення, статусність прийменника залишається дискусійною проблемою в сучасних лінгвістичних студіях. Відсутність спеціального дослідження, присвяченого зокрема функціонуванню вторинних прийменників у художніх текстах, зумовлює актуальність теми нашого дослідження.

Предмет нашого дослідження - структура й семантика вторинних прийменників у художньому тексті.

Мета дослідження – з'ясувати особливості функціонування вторинних прийменників у художньому тексті.

Прийменник належить до тих граматичних класів слів, які постійно перебувають у центрі уваги багатьох мовознавців. Прийменникова система сучасної української мови охоплює значну кількість одиниць, характеризується певним набором лексико-граматичних ознак (що дає їй право бути повноправною частиною мови) і є важливим пластом словникового багатства української мови.

Останнім часом прийменник знову привертає до себе увагу лінгвістів. Так, Н. Куц присвятила свою монографію висвітленню сутності прийменникової еквівалентності в українській мові,

Т. Левакіна з'ясувала семантичну диференціацію прийменників асоціативності сучасної української мови, А. Адаменко простежує стильову диференціацію логічних прийменників та ін.

Ми у своєму дослідженні дотримуємося традиційного підходу до статусу прийменника у сучасному мовознавстві, за яким прийменникам, як словам зі службовою функцією, властиве категорійне релятивне значення.

Прийменник – незмінна службова частина мови, що у поєднанні з формами непрямих відмінків іменника чи його еквівалентів виражає відношення між предметами або відношення дії, стану чи ознаки до предмета [1, с. 142]. Основна функція прийменників – граматична, вони слугують для вираження синтаксичного зв'язку (підрядного) між повнозначними словами в реченні (словосполученні): *стояти біля вікна, жити близько лісу, запросити до себе, хтось із нас, двоє з десяти, кожен із присутніх*. Прийменники завжди вживаються у препозиції щодо іменників (займенників, числівників, субстантивованих слів), без них вони не функціонують (академік В. Виноградов назвав прийменник аглютинативним префіксом непрямого відмінка) і тільки **разом із ними** виражають різнопланові **семантико-синтаксичні відношення** і виконують синтаксичні функції другорядних членів речення, зрідка входять до складу іменної частини присудка чи складеного підмета.

Вторинними прийменниками вважаємо такі, що в системі сучасної української мови мають співвідносні з ними омонімічні повнозначні слова. Це основна диференційна ознака непохідних і похідних прийменників. Для вторинних прийменників характерний нижчий ступінь абстракції, саме тому вони репрезентують здебільшого одне значення, причому цілком окреслене й виразне. Ю. Леденьов висловлює думку про те, що вторинним прийменникам властивий вищий ступінь автосемантичності, а їхня семантика досить часто успадкована від повнозначного слова-джерела [7, с. 4]. Н. Куц також наголошує, що "в похідних прийменників, навіть поза контекстом, зберігається певне значення, яке, звичайно, виявляється неоднаковою мірою і тісно пов'язане із семантикою або семантичним відтінком повнозначної частини мови, від якої походить прийменник" [6, с. 73]. Л. Дерев'яно, аналізуючи вторинні прийменники, приходять до цілком однозначного висновку про те, що похідним прийменникам притаманна однофункційність, однозначність, вузька семантична спеціалізація, пов'язана з репрезентацією певного відношення [4, с. 113].

На сучасному етапі розвитку мови вторинні прийменники активно поповнюються новотворами. М. Леонова підкреслює, що саме такий фактор як "переобтяження значеннями та асемантизація первинних прийменників призводить до виникнення вторинних прийменників (із повнозначних слів), які мають менший ступінь абстракції і виражають не низку відношень, як первинні, а, як правило, одне відношення, цілком певне і визначене" [8, с. 250–251].

В сучасній українській мові відбувається процес інтенсивного зростання кількості вторинних, особливо аналітичних, прийменників. Сутність такого переходу слів із повнозначних частин мови в розряд прийменників (функційна транспозиція) полягає в тому, що вони втрачають граматичні характеристики відповідної частини мови й набувають граматичних ознак, притаманних прийменникам. Вторинні прийменники – поширене явище в українській мові, а процес творення одиниць, здатних до вживання в ролі прийменників, надзвичайно динамічний.

Вторинні прийменники кількісно переважають первинні, і процес поповнення новотворами перманентний. Виникнення вторинних прийменників зумовлено потребами вираження більш конкретних спеціалізованих відношень. Тому часто первинні й вторинні прийменники співвідносні за значенням (характером вираження відношень) і утворюють синонімічний ряд: "через" – "з причини" (*через хворобу – з причини хвороби*); "за" – "протягом", "упродовж" (*за місяць – протягом місяця, упродовж місяця*).

#### **Просторові (локальні) прийменники**

Найбільшу групу складають прийменники зі значенням просторовості. Воно було первісним і послугувало (як і часове) вихідною основою для розвитку інших значень. Просторові (локальні) прийменники становлять основний тип, оскільки поєднуються з іменниками конкретної семантики, які формують ядро іменника як лексико-граматичного класу слів, досить детально диференціюють значення, об'єднують найбільшу кількість одиниць і служать базою для формування інших типів прийменників.

Група просторових прийменників досить численна й налічує понад 130 одиниць (разом із первинними): *біля, близько, близьковід, в (у), вглиб, вдовж, вздовж, вище, від (од), впродовж, всередині, вслід, вслід за, далеко від, до, з-за, з-над, кінець, коло, край, навпроти, обабіч, обік, на чолі, округ, під, поверх, поміж, понад, побіч з, поміж, попри, поруч, поруч з, поряд, поряд з, посеред, посередині, починаючи від, праворуч, при, проміж, просто, проти, серед, слідом за, спереду, супроти, у бік, у напрямі, у напрямі до, у напрямку до* та ін. Варто зазначити, що первинних прийменників у цій семантичній групі небагато (приблизно 12), більшість прийменників із просторовим значенням – похідні слова або аналітичні структури.

Переважає більшість простих (синтетичних) вторинних прийменників із локативною семантикою – відприслівникові, менша кількість іменникового походження, а також аналітичних конструкцій, наприклад: *Тоді сів **навпроти** голови, перехилився через стіл...* (М. Матіос); *Ото й понесла до хатів, **коло** котрих ніколи не ціли квіти* (М. Матіос).

За основною семантичною ознакою просторові прийменники статичної локалізації поділяють на **контактні** і **дистантні**. Контактних вторинних прийменників налічується лише 5, і вживаються вони із семантично нейтралізованим родовим відмінком, утворюючи такі прийменниково-відмінкові сполуки: "Пр. **всередині** + Р. в.", "Пр. **зверху** + Р. в.", "Пр. **зверху** + Р. в.", "Пр. **поверх** + Р. в.", "Пр. **посеред** + Р. в.", "Пр. **посередині** + Р. в.", "Пр. **серед** + Р. в."

Контактні прийменники можуть указувати на контакт з внутрішньою частиною просторового орієнтира, наприклад: *Цвичок у сільраді числився **серед** дурнувятих* (М. Матіос); або з центральною частиною чи поверхнею, наприклад: *Мало не до самого ранку Даруся лежала **поверх** теплої хустки, розстеленої Іваном на ковдру, а він дивився на неї – і ледве не плакав...* (М. Матіос).

Контактні прийменники внутрішньої локалізації вказують на локалізацію в межах просторового орієнтира ("Пр. **всередині** + Р. в.") і локалізацію в його центральних межах ("Пр. **серед** + Р. в."), наприклад: *Мучить Фрозину **всередині** нутра щось таке, ніби там розіклали ватру* (М. Матіос).

Дистантні статичні прийменники становлять велику, семантично розгалужену групу.

Значення загальної дистантної локалізації виражають конструкції прийменника *поза* з орудним відмінком та еквівалентного йому прийменника *за* з орудним відмінком, наприклад: *Даруся як збере гостинця, йде до тата **поза** Йорчихою, і Цвичок робить свої найкращі дрімби в окрузі он у Дарусі в дворі...* (М. Матіос).

Локалізацію за ознакою близькості – віддаленості передають приблизно 15 вторинних прийменників, що вживаються з родовим відмінком: *коло, близько, близько від, поблизу (поблиз), неподалік, неподалік від, недалеко, недалеко від, оддалік (віддалік), оддалік (віддалік) від, поодаль, далеко від*. Хоча основним засобом вираження загальної просторової близькості до предмета є первинний прийменник *біля*, його стильовим еквівалентом виступає дуже поширений і часто вживаний у творах Марії Матіос прийменник **коло**, наприклад: *Груба воскова свічка, зсукана вдвоє, з гострим запахом прополісу і з сірником **коло** неї, лежала на відстані руки від ліжка* (М. Матіос); *Михайло сидів **коло** неї під стіною хати на лавці і втирав рукою сльози* (М. Матіос); *Марія сиділа на стільці **коло** ліжка* (М. Матіос).

Семантику просторової локалізації по колу, в центрі якого міститься просторовий орієнтир, виражають 7 прийменників, причому роль домінанти виконують лише два – *навколо* і *довкола*, інші прийменники (*навкруг (навкруги), довкруг (довкруги), круг, округ (округи), кругом*) функціонують як їх стильові еквіваленти, наприклад: *Так, що навіть коли б вона була сліпою, то він так ясно розказував, що вона могла собі уявити все, що **навколо** неї відбувається* (М. Матіос); *...а **навкруг** них – сільські пси, не загнані господарями в халабуди та не прив'язані на ланци* (М. Матіос).

На дистантну локалізацію місця між двома та більше просторовими орієнтирами вказують конструкції лише з первинними прийменниками **між, поміж, проміж**: "Пр. **між** + О. в.", "Пр. **між** + Р. в.", "Пр. **поміж** + О. в.", "Пр. **поміж** + Р. в.", "Пр. **проміж** + О. в.", "Пр. **проміж** + Р. в.", причому, як свідчить наш фактичний матеріал, вищу продуктивність мають конструкції з орудним відмінком, наприклад: *Вони гралися в хованки на Маріїному подвір'ї, **поміж** кількох стогів сіна* (М. Матіос); *А солодка Даруся сидить у квітнику **між** айстрами, у трьох кроках від Марії з Василюю...* (М. Матіос).

Дистантну локалізацію щодо горизонтальної осі визначає велика група прийменників. Так, на місце розташування перед просторовим орієнтиром вказують конструкції: "Пр. **перед** + О. в.", "Пр. **поперед** + О. в.", "Пр. **попереду** + Р. в.", "Пр. **спереду** + Р. в.", "Пр. **просто** + Р. в.", "Пр. **на чолі** + Р. в.", "Пр. **проти** + Р. в.", "Пр. **навпроти** + Р. в.", "Пр. **напроти** + Р. в.", "Пр. **супроти** + Р. в.". Домінантою серед цих прийменниково-відмінкових конструкцій є прийменник **перед** з орудним відмінком, що виявляє найвищу продуктивність у нашому фактичному матеріалі, наприклад: *Чиста вода пульсувала **перед** Дарусиними очима...* (М. Матіос); *... **перед** Довгоголом із неї душа виходила...* (М. Матіос);

У прийменників *поперед, попереду, спереду, на чолі*, що вживаються з родовим відмінком іменників – назв істот, на основне значення нашаровується дистрибутивна ознака, наприклад: *...у забитому в гори селі над Черемошем, царями й Богами були королівські **посередники** – служиві вояки місцевої жандармерії **на чолі** з лейтенантом Лупулом та місцеві дідичі* (М. Матіос).

Прийменники *проти, навпроти, напроти, супроти, насупроти* з родовим відмінком, крім значення місця перед просторовим орієнтиром, вказують ще й на симетричне розташування

предметів один до одного їх передніми сторонами, наприклад: *Навпроти дзвіниці іще донедавна містилася румунська жандармерія* (М. Матіос); *Отак стояла на другім боці вулиці, навпроти дзвіниці, а на "Христос Воскрес" відповідала "Добрий день"* (М. Матіос).

Друга підгрупа прийменників визначає місце за просторовим орієнтиром. Це такі конструкції: "Пр. **за** + О. в.", "Пр. **поза** + О. в.", "Пр. **позад** + Р. в.", "Пр. **позаду** + Р. в.", "Пр. **ззаду** + Р. в.". У цьому ряду роль домінанти виконує первинний прийменник **за** з орудним відмінком, тому що він найширше сполучається з назвами конкретних предметів [3, с. 145].

Для прийменника *поза* з орудним відмінком це значення є периферійним, бо він спеціалізується на вираженні загальної дистантної локалізації, наприклад: *Давно чужі люди побудували на місці Йоркової хати цілі хорони, народили і пошкодували діточок, та й газдують собі як уміють, а до місця, якого в селі нікому не обминути, так і припечаталося: поза Йорчихою...* (М. Матіос).

Третя підгрупа прийменників указує на місце з бічної сторони і поблизу просторового орієнтира. До конструкцій із таким значенням належать: "Пр. **поряд** + Р. в.", "Пр. **поряд з** + О. в.", "Пр. **поруч** + Р. в.", "Пр. **поруч з** + О. в.", "Пр. **обіч** + Р. в.", "Пр. **пообіч з** + О. в.", "Пр. **збоку** + Р. в.", "Пр. **збоку від** + Р. в.", наприклад: *Фрозина, першою приклякнувши збоку панотця, щоби було видно всю церкву, рахувала їх майже вголос* (М. Матіос).

Конструкції з просторовими прийменниками четвертої підгрупи конкретизують бічну сторону просторового орієнтира, точно визначаючи її, а саме: "Пр. **ліворуч** + Р. в.", "Пр. **ліворуч від** + Р. в." (місце з лівого боку предмета), "Пр. **праворуч** + Р. в.", "Пр. **праворуч від** + Р. в." (місце з правого боку предмета), наприклад: *Праворуч від ліжка стояло велике дзеркало* (М. Матіос); *І хреститься праворуч неї Ілачиха* (М. Матіос).

Просторові прийменники входять також до конструкцій із значенням напрямку руху. Таких прийменників нараховують близько 15, причому на всі поширюється основне семантичне протиставлення "контактність – дистантність". Надзвичайно поширеною зокрема у творах Марії Матіос виявилась прийменниково-відмінкова форма "Пр. **почерез** + З. в.", що вказує на наскрізний рух у межах просторового орієнтира, наприклад: *А коли крізь фіранки пробився вечір, Корнелія виїшла у вітальню. І так собі перегукуються почерез ріку два підпilé газди – аж на двоє сіл, та де там на двоє сіл – на дві держави чути* (М. Матіос).

Діалектний прийменник **почерез** уживається як синонімом до літературного прийменника **через**.

#### Часові (темпоральні) прийменники

Темпоральність – це функціонально-семантична категорія, яка відображає сприйняття й переосмислення людиною часу означуваних ситуацій та їх елементів у відношенні щодо моменту мовлення оповідача чи іншої точки відліку [2, с. 5].

До складу прийменниково-відмінкових конструкцій (Л. Дерев'янка їх називає "темпоративами") входять як первинні, так і вторинні прийменники. У сучасній українській мові налічується 38 темпоральних (часових) прийменників, причому більшість із них (23) формально споріднені з просторовими: *біля, близько, в, від (од), впродовж, вслід за, слідом за, до, з, за, коло, між (межу), поміж (помежу), на, над, перед, під, по, при, проти, серед, посеред, через*. Наприклад: *Гучне зітхання, схоже на грім серед ясної днини, потрясає притихлу було шопу* (М. Матіос); *Іноді ті могли собі навіть посеред дня дістатися з краєм на румунський бік* (М. Матіос).

Логічні прийменники – це особливий семантичний тип прийменників. Із просторовими і темпоральними їх єднає лише семантична ознака контактність – дистантність, яка модифікується в них в ознаку одночасності – різночасності. Саме вона зближує логічні прийменники з темпоральними [5, с. 92].

Логічні прийменники виражають такі різновиди логічного зв'язку між явищами: відношення причини, мети, умови, допустовості, відповідності/ невідповідності. Для їх реалізації використовується близько 30 вторинних прийменників: *завдяки, внаслідок, всупереч, в ім'я, в інтересах, на підставі, залежно від, зважаючи на, згідно з, з метою, з нагоди, з огляду на, з приводу, на випадок, на (у) честь, незалежно від, у разі, у силу* та ін., які виражають найголовніші відношення відмінкових форм з дієсловами та іншими словами в реченні.

Центром логічних прийменників, за І. Вихованцем, вважаємо прийменники з причиновими й цільовими функціями.

Значення **причини** передають форми: "Пр. **внаслідок** + Р. в.", "Пр. **у результаті** + Р. в.", "Пр. **завдяки** + Д. в.", "Пр. **у зв'язку з** + О. в.", "Пр. **у силу** + Р. в.", "Пр. **з приводу** + Р. в.", "Пр. **з нагоди** + Р. в.", "Пр. **з огляду на** + Зн. в.", "Пр. **зважаючи на** + Зн. в."

Прийменником-домінантою з-поміж причинових прийнято вважати прийменник **через**, навколо якого групується решта прийменників з різними додатковими семантичними відтінками. Проте зауважимо, що прийменник **через** вважається первинним і має кілька значень (просторове

"через дорогу", часове "через годину"), а вторинні прийменники цієї підгрупи переважно одно-значні, наприклад: *Вона і за ксьондза колись дістала від тата доброї петрушки. А все через Марійного Славка* (М. Матіос);

Значення **мети** передається в українській мові прийменниками з *метою, в інтересах, з нагоди, з приводу, на випадок, на (у) знак, у справах, у справі, в ім'я, на честь* та ін., наприклад: **Во ім'я радості і миру встали будови тут і там** (В. Сосюра).

Із семантикою **умови** функціонують прийменники: *у випадку, у разі, на випадок, за умови, при умові, за наявності, в обставинах (за обставин)* із формою родового відмінка, наприклад: **В разі чого дитину можна приспати, думав Михайло – і шукав собі хід разом із жінкою, лишаючи всі наглі роботи на оборі, аж йому почали дивуватися люди** (М. Матіос).

**Допустову** функцію реалізують прийменники *всупереч, наперекір, на (у) противагу, незважаючи на, незалежно від, у розріз з та ін.* із формами знахідного, давального, родового та місцевого відмінків. Центральною (домінантною) формою вважається знахідний відмінок із прийменниками *незважаючи на, попри, без огляду на*, наприклад: **На подвір'ї, незважаючи на присутність такої кількості людей ...** (М. Матіос).

Отже, найбільш продуктивними у нашому фактичному матеріалі, як і в сучасній українській мові загалом, виявились вторинні просторові прийменники, що є результатом потужного вияву прислівникової транспозиції; дещо менша кількість часових (темпоральних) прийменників.

Група логічних прийменників надзвичайно різноманітна за своїм лексичним наповненням і є виразною ілюстрацією функціональної транспозиції на сучасному етапі розвитку української мови, оскільки коло вторинних прийменників з причиновою, цільовою, допустовою, умовною семантикою та значенням відповідності / невідповідності постійно розширюється. Цей процес пояснюють насамперед активним розвитком суспільства, інтелектуалізацією мовлення та іншими суспільними чинниками.

Прийменникова система сучасної української мови постійно розвивається, кількість прийменників збільшується, семантичне навантаження весь час змінюється, збагачується, а отже, перспективи дослідження прийменників невичерпні.

### Література

1. Бойко В. М. Граматика української мови: Морфеміка. Словотвір. Морфологія / В. М. Бойко, Л. Б. Давиденко. – К. : "Академвидав", 2014. – 248 с.
2. Бондарко А. В. Теория функциональной грамматики: Темпоральность. Модальность. – Л. : Наука, 1990. – 263 с.
3. Вихованець І. Р. Теоретична морфологія української мови / І. Р. Вихованець, К. Г. Городенська; за ред. І. Р. Вихованця. – К. : Пульсари, 2004. – 398 с.
4. Дерев'яно Л. Проблема лінгвістичного статусу прийменника в системі мови [Електронний ресурс] / Л. Дерев'яно // Режим доступу: <http://dspace.pnpu.edu.ua/bitstream/123456789/1567/1/Derev.pdf>;
5. Куц Н. В. Прийменник: основні підходи вивчення, лексико-граматичні ознаки, перспективи дослідження / Н. В. Куц // Лінгвістичні студії: зб. наук. праць. Випуск 14 / Укл.: А. П. Загнітко (наук. ред.) та ін. – Донецьк : ДонНУ, 2006. – С. 90 – 95.
6. Куц Н. В. Прийменникова еквівалентність в українській граматиці: структура, семантика, функції: Науково-методичні студії. / Н. В. Куц – Слов'янськ : Вид-во "Друкарський двір", 2012. – 232 с.
7. Леденев Ю. И. Важнейшие аспекты проблемы семантико-синтаксических функций неполнозначных слов в русском языке / Ю. И. Леденев // Неполнозначные слова. Семантико-синтаксические исследования: [сб. науч. тр.]. – Ставропол. гос. пед. ин-т. – Ставрополь, 1982. – С. 3 – 10.
8. Леонова М. В. Сучасна українська літературна мова: морфологія / М. В. Леонова. – К. : Вища шк., 1983. – 264 с.
9. Матіос М. В. Майже ніколи не навпаки / М. В. Матіос. – Вид. 3-є – Львів : ЛА "Піраміда", 2011. – 176 с.
10. Матіос М. В. Нація. Одкровення / М. В. Матіос. – Львів : ЛА "Піраміда", 2006. – 204 с.
11. Матіос М. В. Солодка Даруся / М. В. Матіос. – Львів : ЛА "Піраміда", 2004. – 188 с.
12. Матіос М. В. Чотири пори життя / М. В. Матіос. – Львів : ЛА "Піраміда", 2009. – 264 с.



## РЕЛІГІЙНИЙ ПІДТЕКСТ РОМАНУ К. ВОННЕГУТА "БІЙНЯ № 5, АБО ХРЕСТОВИЙ ПОХІД ДІТЕЙ"

**Ковтун Н. А.**, магістрантка філологічного факультету

Науковий керівник – канд. філол. наук, доц. **Остапенко Л. М.**, кафедра слов'янської філології, компаративістики та перекладу

**Постановка проблеми.** Курт Воннегут, відомий американський письменник ХХ століття, піднімав проблемні питання взаємодії війни та релігії. Ці теми є занадто близькими для нього, а тому вражають жорсткою реальністю. Навчання Курта перервала Друга світова війна, він був призваний на військову службу, де служив у піхоті, брав активну участь у бойових діях на Західному фронті. У грудні 1944 р. Письменник потрапив у фашистський полон, і його відправили у дрезденську в'язницю. Час бомбардування Дрездена Воннегут пережив завдяки переховуванню у підвалах бойні.

Вищезгадані автобіографічні мотиви заявили про себе у романі 1969 року "Бійня номер п'ять, або Хрестовий похід дітей". Твір реалізовує антивоєнну ідею, ідею гуманізму у спробі догукатися до людства наочними прикладами непотрібних страждань і безглузких жертв. Релігійний підтекст постає у модифікованому вигляді, його сприйняття парадоксальне, оскільки пропагує смирення та одночасно є об'єктом жорстокого глузування.

Сам письменник був вільнодумцем та скептиком [3]. Таку позицію К. Воннегут пояснює як тотальною десакаралізацією релігійних та благодійних організацій, корумпованістю влади, бізнесу та ЗМІ, так і особистою неприязню через поширеність релігійних видів насильств. Він вважав себе прихильником звичайного безладу й шанувальником Богоматері Нескінченного Здивування. Провокативним є те, що письменник вигадав та реалізував у творчості декілька нововведень: Церква Господа Всебайдужого, Церква Ісуса Христа Викраденого, боконізм (віросповідання брехні).

Поняття специфічної релігії у романі слугує акцентованим, хоч і прихованим кодом. Тому завданням маємо розтлумачити авторський концепт та виявити засоби його творення.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** К. Воннегут, як свідок війни та суцільного безладдя при владі, зрозумів, що саме від США виходитиме загроза третьої світової війни. Тому власне усвідомлення політики "демократичної" Америки майстерно зображав у ряді романів, викриваючи одвічні проблеми війни та миру, відповідальності, свободи волі, гуманізму та дегуманізації, ролі науки і релігії. У кожному творі акцентована своя домінанта. Дебютними були повоєнні романи К. Воннегута – "Механічне піаніно" (1952), "Сирени Титану" (1959)

У романі "Колиска для кішки" (1963) зображено атомне бомбардування мирних жителів японських міст Хіросіма і Нагасакі, порушені проблеми дегуманізації світу на фоні техніцизму та новоствореної віри боконізму – віри у брехню, передано відчуття загибелі світу. У творі "Дай вам, Боже, здоров'я, містере Розуотере, або Не кидайте бісер перед свинями" (1965) письменник описує єдиного американця, котрий відчув, що таке Друга світова війна. Тож бачимо, що К. Воннегут специфічно підходить до злободенних тем. Очима сучасності він дивиться на минуле, чим викриває насильницьке насадження підробок істини.

**Мета статті** спрямована на пошук та аналіз релігійних інтенцій у романі "Бійня номер п'ять, або Хрестовий похід дітей".

**Виклад основного матеріалу дослідження.** Підтекст роману "Бійня номер п'ять, або Хрестовий похід дітей" формується за рахунок гри прямого й переносного значень, каламбурів, метафор, символів.

Подвійний заголовок знакового твору відразу натякає на суть авторської ідеї. Війни, що нібито проходять за релігійними чи благочестивими причинами, лише вдягають маску справедливості та гордості за виконання місії, бо насправді полишені будь-якого співчуття та милосердя, незважаючи на риторику про хрестові походи та богомільні наміри. Роман вказує на одну з найбільш трагічних іроній війни: не може бути ніяких героїв без жертв, а тому навіть героїчний вчинок буде марним перед результатом бійні – смертю.

Прихований зміст роману актуалізовує гра протиріч. К. Воннегут майстерно порушує стереотипи та загальноприйняті моральні еталони, вдаючись до чорного гумору. Варто зазначити, що ціла плеяда американських письменників таких як Дж. Барт, Ч. Фрімен, Д. Бартельм, Т. Пінчон та ін. вражали шаленством цинізму та насмішками над забороненими темами. К. Воннегут обрав своєрідну тему "сміху перед лицем смерті" – війну та релігію.

Біблійні образи є важливими концептами в романі. Слід звернути увагу на епіграф твору – це рядки із різдвяного гімну:

*"Реют быки.  
Теленок мычит.  
Разбудили Христа-младенца,  
Но он молчит".*

Перед нами постає акустична картина голосу та тиші. Ситуативно мовчання є необхідною реакцією на оточуючі обставини. Із самого початку автор дозволяє читачеві звернути увагу на символічний затекст. Суть у необхідності роздумів, оцінки ситуації та підготовки до слова та дії.

К. Воннегут грає із стереотипами віри. Так виникає образ стовпу із солі: *"Поискал в Библии описание какого-нибудь огромного разрушения. И пролил Господь на Содом и Гоморру дождем серу и огонь от Господа с неба. В обоих городах, как известно, было много скверных людей. Без них мир стал лучше. Жена Лота оглянулась, за что я ее и люблю, потому что это было так по-человечески. И она превратилась в соляной столб. Такие дела. Нельзя людям оглядываться. Больше я этого делать, конечно, не стану"*. Таким способом письменник застерігає слабкість людської природи від помилок, які можуть коштувати життя. Сумніви щодо правильності вибору, зрощення із тодішнім, культивування спогадів – це прірва між амбіціями та новим життям. Головний герой роману Біллі в деякій мірі схожий на жінку Лота, оскільки розуміє, що треба жити з оманю, що війна скінчилась, а насправді не здатен уникнути думок про тодішні події. Саме з допомогою власного альтер-его-героя автор іронізує над власною "пуповиною" з минулим.

Рефрен "такие дела" слугує художньою деталлю, оскільки закріплений за кожним моментом смерті, містить у собі беззаперечну ідею танатосу. Коли хтось помирає, а словосполучення повторюється протягом тексту аж 106 разів, то штовхає до думки про абсурдність дій та явищ, що призводять до летальних наслідків. К. Воннегут вважає, що війна є однією з найбільших дурниць людства.

Прізвище головного героя вибране автором не випадково, воно тлумачиться як паломник, прочанин, що йде на поклоніння до святих місць. Саме так виникає контраст змісту номінації, що містить у собі сакральний смисл, з реальністю дитинства, яке було зациклене на образі багатостраждального Христа на картині: *"В Илиуме, в его детской комнатке, висело ужасающее распятие. Военный Художник изобразил все раны Христа – рану от копья, рану от тернового венца, рваные раны от железных гвоздей. В детской у Билли Христос умирал в страшных муках. Его было ужасно жалко"*. Відсутність належного виховання малого Біллі посприяло неправильному розумінню смерті. Мати Біллі була другим органістом при місцевих церквах. *"Она говорила, что примкнет к церкви, когда решит, какая из них самая правильная"*. Така вибірковість проектує образ ієрархічно різних за вченням церков. Виникає питання щодо істинності таких домів Божих. Саме такою реплікою автор натякає на відсутність Бога у церквах, які зіпсовані людською нечистотою.

Пізніше *"Билли был служкой при священнике, оружия не носил и смиренно верил в Иисуса кротчайшего... Ему был поручен портативный алтарь... И алтарь и орган были сделаны на фабрике пылесосов в Нью-Джерси"*. Спостерігаємо саркастичний опис, який вибудовується на зухвалому зрівнянні духовного із побутовим, де перше втрачає сокровений смисл. Війна виключає наявність релігії, удається до її спотворення та викорінювання. Ця ж ситуація іронічно висміяна їхнім спостерігачем при військових маневрах – тих, хто молився перед сніданком, підстеріг ворог з неба, а тому солдати умовно мертві.

Парадоксально, оскільки віруючі люди вбачають у священних словах захист, але реально молитва стала мішенню для смерті. Саме так автор висміює засіб спілкування людини з Богом. Наступною є форма порнографічного засилля над релігією, де ницість та хтивість ставлять в ряд з чистотою та сакральністю Священного Письма: *"Не пробиваемая пулями Библия – это такая книжечка, которая может уместиться в нагрудном кармане солдата, над сердцем"*. Також *"у него была порнографическая открытка, где женщина пыталась заниматься любовью с шотландским пони"*. Такого роду наруга тільки поглиблюється співставленням біблійного та грецького міфу, де останній є прикладом панування багатобожжя, анімізму та фетишизму, що перечить християнським догмам: *"Существуют тысячи мифов, где женщина – смертная, а пони – один из богов"*.

Варто звернути увагу на працю Кілгора Траута "Космічне Євангеліє", яка слугує аналогом деміфологізованого образу Христа. На думку автора, Євангеліє одвічно вчило тому, що *"прежде чем кого-то убить, проверь как следует, нет ли у него влиятельной родни? Такие дела"*. Тому запропонував інакшу історію – спочатку Ісус Христос не є сином Всевишнього. Він простак без достатку та зв'язків. Лише в час розп'яття Бог нарікає його спадкоємцем й обіцяє покарання усім, хто кривдитиме бідолах. У такому випадку Ісус був би більш корисним та потужним посланцем, на якому ґрунтувалася б релігія.

Такий варіант є демонстративним викликом канонізованому письму. *"Пришелец из космоса серьезно изучал христианство, чтобы узнать, почему христиане легко становятся жестокими. Он решил, что виной всему неточность евангельских повествований. Он предполагал, что замысел Евангелия был именно в том, чтобы, кроме всего прочего, учить людей быть милосердными даже по отношению к ничтожнейшим из ничтожных"*.

Пізніше Біллі знаходить в іншому романі К. Траута згадку про Ісуса і його батька Йосифа. Римські солдати дали їм столярську роботу. Вони мали збудувати пристрій для страти порушника. Вони власноруч виготовили хрест розп'яття. Ісус є постаттю, яка здатна переміщатися в часі. Іронія – у насильницькій смерті приреченого Христа, передбаченої ним самим.

Важливо згадати молитву в рамочці у приймальні Біллі, яка попри його байдужість до життя була підтримкою. Багато пацієнтів також відчували допомогу слів:

*"Господи, дай мне душевный покой,  
Чтобы принимать то, чего я не могу изменить,  
Мужество – изменять то, что могу,  
И мудрость – всегда отличать одно от другого"*.

Саме ці рядки є самотнім прикладом взаємодії людей із релігією, появою віри у силу молитви. Недарма з латини "religio" означає зв'язок. Поступово відбувається відновлення втраченого контакту з Богом.

Попри зазначену самотність, нещадність до християнського вчення проглядається через увесь підтекст. Воннегут намагається створити вустами раси тральфмадорців моральну систему, а насправді викриває суспільство тогочасної Америки. Прибульці заперечують свободу волі як таку, а чи не схоже це на промивку мозку, якою старанно займається верхівка влади? *"На Тральфамадоре ... не очень интересуются Христом. Из земных образов тральфамадорцев больше всего привлекает Чарлз Дарвин, который учил, что тот, кто умирает, должен умирать, что трупы идут на пользу. Такие дела"*. Теорія еволюції людини за Дарвіном прозвучала у її основному принципі про природний добір, що загалом суперечить християнській ідеології. Цікавим є те, що тральфмадорці відмовилися від воєн на користь техногенного прогресу, де в людських смертях вбачають лише плюс на власну користь. Тому для Біллі вони є сурогатним Богом, бо навчають тому, що війна та смерть мають бути. Їх релігія виключає можливість змін у житті, наголошує на безглуздість цих спроб. Християнське вчення навпаки реалізує доктрину напередвизначення, суть якої у тому, що все у світі визначено Божою волею. Але автор апелює до ідеї смерті у тральфмадорців – це тимчасова ілюзія. *"Все моменты прошлого, настоящего и будущего всегда существовали и всегда будут существовать"*. Такий умовивід зменшує важливість ролі Бога і християнства в цілому.

Нова раса насміхається над безглуздим натовпом людей: *"Земляне отлично записывали курс акций. И это тоже было специально подстроено. Примешали сюда и религию. По телеграфу сообщили, что президент Соединенных Штатов объявил национальную неделю молитвы. Перед этим у землян выдалась на бирже скверная неделя. Они потеряли целое состояние на оливковом масле. И они пустили в ход молитвы. И помогло. Цены на оливковое масло сразу подскочили"*. Зображений експеримент є важливою деталлю у висміюванні суспільного безвір'я. Для людей молитва стала допоміжним засобом, до якого звернулися в останню чергу. Звідси – корисність і прагматичність людей на фоні маскарадної релігії.

Арсенал прихованого змісту потужно нівелює значення віри, яке стало тотожним війні завдяки тотальній девальвації цінностей та дегуманізації, і єдиним виходом із цього катастрофічного становища є революція душі, яка має відновити зв'язок із Богом, повернути правіру.

**Висновки і пропозиції.** Релігійний підтекст сконцентрований між рядками нової віри не випадково. Курт Воннегут використав такий підхід з метою викриття та висміювання спотвореної релігії. Автор модифікував біблійні образи, застосовував сатиру й сарказм, піддав жорсткій критиці універсальні істини, бо вони не запобігають людським стражданням, а лише примножують їх. Війна не вирішить проблем, поки її вважатимуть за релігію.

## Література

1. Бумховер Р. Роман Курта Воннегута "Бойня номер пять" в контексте биографии автора. [Електронний ресурс] / Рэй Бумховер // Англо-русский перевод статьи И. Калкиной. – 2002. – Режим доступа к ресурсу: [http://vonnegut.ru/stat/stat\\_b5\\_vk.htm](http://vonnegut.ru/stat/stat_b5_vk.htm).
2. Воннегут К. Бойня номер пять, или крестовый поход детей. – 1968/ Пер.: Р. Райт-Ковалева. – Ставрополь, 1989.
3. Караев Н. Такие дела. Жизнь по Курту Воннегуту [Електронний ресурс] / Николай Караев. – 2012. – Режим доступа к ресурсу: <https://www.mirf.ru/book/fantasy/zhizn-po-kurtu-vonnegutu>.
4. Шохина В. Война и мир Курта Воннегута [Електронний ресурс] / В. Шохина // Блог перемен – 2010. Режим доступа: <http://www.peremeny.ru/blog/4750>.

## ФУНКЦІЙНО-СТИЛІСТИЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ПРИКЛАДОК В УКРАЇНСЬКИХ ЗАМОВЛЯННЯХ

Конончук В. Л., магістрантка філологічного факультету

Науковий керівник - канд. філол. наук, доц. Пасік Н. М., кафедра української мови

*У статті досліджено семантико-синтаксичні й функційно-стилістичні особливості прикладок у текстах українських замовлянь, схарактеризовано вживання непоширених і поширених, невідокремлених і відокремлених прикладок різної структури, визначено їхню смислову й структурну роль у текстах цього жанру.*

*Ключові слова:* замовляння, прикладка, апозиція, відокремлений член речення, сугестія, сакральний зміст.

Замовляння є органічною парадигмою українського фольклору, що специфічною формою та мовною організацією репрезентує основні світоглядні позиції архаїчної культури. Цей жанр неодноразово потрапляв у центр уваги з погляду змістових і структурних особливостей, про що свідчать праці багатьох дослідників, зокрема: М. Грушевського, В. Давидюка, М. Дмитренка, І. Гунчика, Т. Зелінського, М. Москаленка, О. Павлова, С. Павлюка, В. Петрова, О. Потапенка, О. Потебні, І. Руснак, О. Соляр, О. Хомік та ін. Мовні особливості замовлянь (фонетичні, лексичні, деякі словотвірні й синтаксичні риси) проаналізовані в розвідках В. Антонюк, В. Бондаренко, В. Вакуленко, В. Кузьменко, О. Лабашук, Т. Лукинової, О. Масло, М. Новикової, О. Остроушко та ін. Багатогранна лінгвістична інтерпретація мовної картини світу замовлянь представлена в дисертації С. Шуляк [8]. Однак системне дослідження означень-прикладок та їхніх виражальних можливостей у текстах замовлянь в українському мовознавстві відсутнє, тому тема нашої статті нова й **актуальна**.

У цій розвідці ставимо за **мету** проаналізувати семантико-синтаксичні й функційно-стилістичні особливості прикладок, визначити їхню смислову й структурну роль у текстах українських замовлянь.

Аналіз фактичного матеріалу показав, що в текстах українських замовлянь продуктивно використана окремий тип присубстантивного означення – прикладка, яка сприяє характеристиці об'єктів, відтворює специфічний синтаксичний лад розмовного мовлення, допомагає вербалізувати світоглядні позиції давніх українців.

Традиційно прикладку розглядають як означення особливого виду, виражене іменником, узгодженим із пояснюваним словом у відмінку й числі, що має деякі елементи предикативності й одночасно з якісною характеристикою предмета виконує деколи й уточнювальну функцію [2, с. 242]. І. Вихованець та К. Шульжук поряд із терміном *прикладка* послуговуються терміном *апозиція* і трактують цей член речення як різновид означення, виражений іменником та узгоджений з опорним словом у формі відмінка [6, с. 524; 9, с. 99]. За висловом І. Арібжанової, прикладкові, або ж апозитивні, відношення ознаки до названого предмета мають відтінок ствердження цієї ознаки, і саме "у стверджувальній силі прикладки виявляються її предикативні властивості" [3, с. 227], що й простежуємо в зафіксованих прикладах, як-от: *Місяцю Володько, все бачив, бачителю, і чуєш, як несамовольно плачуть люди, і плачуть, та ще й дуже, помилуй, Боже. І плачуть, ото як брат в неволі за сестрою, як всяка птичка за парою, як море за човником маленьким, щоб його потонути, кругом водою обгорнути. Дай же, Боже, щоб за мною, (Устею), красунею, (Василь) так плакав, аж поки не полюбив, а тоді жалів, других не любив* [1, с. 228]; *Помагаєш ти, вода явлена, очищаєш ти, вода явлена, і луги, і береги, і середину* [7, с. 90]. Поєднання означальних і предикативних семантико-синтаксичних відношень інтенсифікується у випадках додавання до уточнювальної прикладки іншої прикладки, переважно однослівної, напр.: *Годі тобі, змійо-гадино, дітей годувати, йти до хрещеної молитвенної народженої (назва тої особи) ятрости дати (нрзб.), з її біль витягати, з її очей, з її плечей, з її рук, з її ніг, з її голови, з її плечей, з її 77 суставців* [1, с. 30].

Уважаємо, що підґрунтям для актуалізації прикладок у текстах українських замовлянь є характеризувальні й уточнювальні можливості цього члена речення, що необхідно для реалізації змісту похвали, піднесення, задобрення або ж для виявлення позитивного чи негативного оцінного ставлення мовної особистості до сакрального об'єкта звернення.

У текстах замовлянь фіксуємо прикладки різної структури:

- **приіменникові непоширені постпозиційні**, виражені іменником – загальною назвою: *Божая мати сказала, І тридев'ять чародійників, І тридев'ять чародійниць скажіте: – Візьміте і вклядіте / Божую манну користь коровиці-буйволиці...* [1, с. 251];

- **приіменникові непоширені препозиційні**, виражені іменником – загальною назвою: *Місяць у небі, кит-риба в окіяні, дуб на землі. Як оці три брати зійдуться, то тоді у раба Божого Івана зуби будуть боліти* [7, с. 73];

- **приіменникові непоширені постпозиційні**, виражені іменником – власною назвою: *Добре утро, стороже Дем'яне, земле Уляно, вода Тетяно! Біжиш ти швидко, обмиваєш ти луги, береги і обмиваєш ти всяке коріння* [1, с. 238];

- **приіменникові непоширені препозиційні**, виражені іменником – власною назвою: *Богородиця-діва йшла, меч нашла* [1, с. 42];

- **приіменникові відокремлені непоширені постпозиційні**, виражені іменником – загальною назвою, як-от: *Ти, місяцю Адаме, молодик! Питай ти мертвих і живих, у мертвого зуби не болять?* [7, с. 76];

- **приіменникові відокремлені поширені, виражені** переважно прикметниково-іменниковою конструкцією, напр.: *Пристріче, пристріче, добрий чоловіче! Сядь собі на містечку, на золотім крісlecky, тут тобі не бушувать, не воювать і костей не ломить* [7, с. 107];

- **призайменникові відокремлені поширені, виражені** переважно прикметниково-іменниковою конструкцією, напр.: *Добрий вечір, ви, зорі-зоряниці, ви, Божі угодниці, вечірні порошниці* [1, с. 247]. Натрапляємо й на складніші форми вираження прикладки, зокрема на поєднання займенника, прикметника та іменника, що стосуються особового займенника: *Йди собі на море, на тім морі камінь, на камені зруб стояв, там сам Бог по імені називав, а тобі, мій малий Іване, щоб пристріч більш не упоминавсь* [7, с. 107]. У текстах замовлянь прикладка частіше залежить від іменника, але в окремих випадках фіксуємо приклади синтаксичної залежності від займенника, що простежується в попередніх текстових фрагментах.

Як виразний стилістичний засіб, прикладка дає можливість у стислій формі висловити свої думки, передати їх ієрархію і водночас реалізує свій зображувально-оцінний потенціал [4, с. 350]. Так, у замовлянні: *Водичко-йорданчко! Вмивайш луги, береги, коріння, біле каміння, умий сего хрещеного, чисто вчиненого від гніву, ненависти і від усякого лиха* [7, с. 133] – непоширена прикладка не тільки конкретизує якість води (йдеться про йорданську святу воду), а й висловлює оцінку об'єкта звертання мовцем. Експресивності сприяє актуалізація демінутивних форм головного слова та апозитива. Подібних випадків уживання непоширених прикладок у структурі звертань багато. Серед них фіксуємо як загальні назви з оцінною семантикою, так і власні назви. Зазвичай усі вони персоніфікують сакральні образи, як-от: *Добрідень, кринице-вдовице! Земля Тетяна, вода Уляна! Ти очищаєш каміння, креміння, Луги, береги. Я буду води на поміч набирати, Своє тіло обмивати Від ворогів, від напасті, від хвороб...* [1, с. 14].

Проте невідокремлена прикладка має менший експресивний потенціал порівняно з відокремленою. Відокремлена прикладка в контексті замовляння виконує насамперед уточнювальну, напівпредикативну роль, указуючи на видову ознаку пояснюваного іменника, а ще вносить додаткові емоційно-оцінні відтінки в стилістичне забарвлення цілого тексту, формує естетику жанру замовляння, як-от: *Господи, Творче неба й землі і всіх тварей видимих і невидимих, яко послал єси архангела свого Гавриїла благовістити Діви Марії зачатіє, і Духом Святим во чреві Господа нашого Ісуса Христа і полні суть небеса і земля слави його, Господи, пошли бджолам моїм зачати густії меду, жовтїї воски, частїї рої. Господу Богу на хвалу, а мені, господареві вашому, на пожиток, манну од роси небесня і од влаги земня, і од всіх зелїй цвітущих і дерев по землі. Божією помічю і всіми святими небесними силами і дійством святого Зосима!* [7, с. 163]. Простежуємо, що прикладка, яка характеризує іменник – власну назву, указує на статус і регалії об'єкта звертання; відокремлена прикладка до особового займенника уточнює, конкретизує його співвіднесеність, відіграє службову, довідкову роль. У жанрі замовляння такі конструкції постають засобом посилення емоційності.

Часто в текстах замовлянь відокремлена прикладка семантично й граматично стосується звертання й належить до його структури. У такій позиції вона постає з чітко вираженою означальною функцією та слабко заявленою уточнювальною, довідковою, напр.: *Туче, туче, туче, красная дівице, слише глаголи сія і вопрошеніє мое!* [7, с. 178]. Як бачимо, персоніфікована прикладка сприяє емоційно-образній характеристиці означуваного поняття.

Поєднання типового для фольклору словообразу з продубльованим означуваним словом-звертанням (на зразок *переляк-перелячище, бешиха-бешишище, дим-димище, сволок-сволочище, слиж-слижище*) або із заримованим оцінним апозитивом підвищує експресію висловлення не тільки на лексичному, а й на синтаксичному рівні, підсилює спонукування, скажімо: *Гостець-братець, злюбимий дух, не мої слова – Божі слова і святої Богородиці Діви Марії* [1, с. 150]. Якісно-оцінну ознаку поширюваного іменника *гостець* (діалектна назва ревматизму [5, т. 2, с. 143] забезпечує й поширена відокремлена постпозиційна прикладка. Ампліфікація непоширеного та поширеного апозитивів із меліоративною оцінкою забезпечує реалізацію магічної функції та прагматики висловлювання, ідею задобрення сакрального об'єкта звернення.

Активне вживання непоширених і поширених, невідокремлених і відокремлених прикладок пояснюється прагненням до увиразнення, естетичної обробки сугестивної фрази, намаганням досягти максимальної гнучкості й розгалуженості, відповідно до складності думки. Позитивне чи негативне ставлення суб'єкта мовлення до висловленої ним думки в досліджуваних текстах виявляють здебільшого відокремлені прикладки. Залежні слова, зокрема оцінні прикметники, що входять до складу поширеної прикладки, допомагають у створенні потрібного ефекту, як-от: *Добре утро тобі, кирнице, ти, вода орданна, на мня Оляна, вуд Бога прислана, течеш з Криму до Русалиму, обливаєш луги, береги, каміння, кремення, обмий мою корову...* [1, с. 258].

Аналізуючи прикладки, ми помітили актуалізацію кількох несинтаксичних засобів, якими досягається створення позитивного чи негативного враження від прикладки, серед них – використання стилістично маркованого слова, емоційно-оцінних суфіксів, постійних епітетів, із якими частіше пов'язуються конотації ніжності, голубливості, напр.: *Добрий день тобі, сонечко яснее! Ти святе, ти ясне-прекрасне, ти чисте, величне й поважне, ти освіщаєш гори і долини, і високі могили, – освіти мене, рабу Божу, перед усім миром* [7, с. 34].

Отже, специфічною ознакою синтаксичної організації українських замовлянь є продуктивне функціонування непоширених і поширених, невідокремлених і відокремлених прикладок. Вони вживаються при іменниках та займенниках, часто в структурі звертань, і реалізують конкретизаційну, уточнювальну та емоційно-оцінну семантику. Характеризувальна та уточнювальна здатність прикладок необхідна для вираження похвали й задобрення сакрального об'єкта звернення. Інтенсифікації сакрального, ритмоутворювального й емоційно-оцінного ефекту сприяє нанизування прикладок, римування, метафоризація, уособлення, увиразнення засобами словотвору тощо.

### Література

1. Ви, зорі-зориці... Українська народна магічна поезія : замовляння / упоряд. М. Г. Василенка, Т. М. Шевчук ; передм. М. Г. Василенка. – К. : Молодь, 1991. – 336 с.
2. Коваль А. П. Практична стилістика сучасної української мови : підруч. для філол. фак. ун-тів / А. П. Коваль. – 3-тє вид., доп. і перероб. – К. : Вища шк., 1987. – 349 с.
3. Сучасна українська літературна мова. Синтаксис : підруч. / А. К. Мойсієнко, І. М. Арібжанова, В. В. Коломийцева та ін. ; за ред. А. К. Мойсієнка. – К. : Знання, 2013. – 238 с.
4. Сучасна українська мова : підруч. / О. Д. Пономарів, В. В. Різун, Л. Ю. Шевченко та ін. ; за ред. О. Д. Пономарева. – 3-тє вид., перероб. – К. : Либідь, 2005. – 488 с.
5. Словник української мови : в 11 т. / ред. кол. : І. К. Білодід та ін. – К. : Наук. думка, 1970–1980.
6. Українська мова : енциклопедія / М. В. Русанівський, О. О. Тараненко (співгол.), М. П. Зяблюк (заст. гол.) та ін. – К. : Вид-во "Українська енциклопедія" ім. М. П. Бажана, 2004. – 824 с.
7. Українські замовляння / упоряд. М. Н. Москаленко ; авт. передм. М. О. Новикова. – К. : Дніпро, 1993. – 309 с.
8. Шуляк С. А. Магічна функція мови в мовній картині світу: на матеріалі українських народних замовлянь : автореф. дис. На здобуття наук. ступ. докт. філол. наук : 10.02.01 – українська мова / С. А. Шуляк ; КНУ імені Тараса Шевченка. – К., 2018. – 41 с.
9. Шульжук К. Ф. Синтаксис української мови : підруч. / К. Ф. Шульжук. – К. : ВЦ "Академія", 2004. – 408 с.

УДК 821.161.2.09

### ОБРАЗ НЕБЕСНОЇ СОТНІ У ЗБІРЦІ "НЕБЕСНА СОТНЯ. АНТОЛОГІЯ МАЙДАНІВСЬКИХ ВІРШІВ"

**Кравченко А.Д.**, магістрантка філологічного факультету

Науковий керівник - доктор філол. наук, проф. **Хархун В. П.**, кафедра української літератури та журналістики

*У статті проаналізовано основні мотиви, за допомогою яких твориться образ Небесної збірки в збірці "Небесна сотня. Антологія майданівських віршів" (укладач – Леся Воронюк).*

Ключові слова: Небесна сотня, образ, мотив.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Теми, образи, проблематика подій Революції Гідності знайшли своє відображення в художньому слові сучасників. Першою книжкою, присвяченою подіям Євромайдану, є збірка жіночої поезії "Материнська молитва. Українки – героїні Майдану". Небесній сотні присвятили свої збірки віршів В. Залевський "Не умолкай, Майдан, не умолкай!", отець Петро Половка "Нотатки з Майдану". Улітку 2015 року в Тернополі видали 3D-

книгу "Небесна сотня: історія нескорених". Виручені з продажу кошти були передані на встановлення в місті пам'ятника Героям Небесної сотні. Бунтівна муза надихала поетів-аматорів, серед яких Л. Воронюк, В. Вакуленко, С. Дідух-Романенко, А. Лісний, О. Стасюк, В. Титар, а також чимало інших невідомих авторів, на створення "віршів-реакцій".

У майданній літературі намітилися дві тенденції: поява художніх текстів про Майдан та виникнення великої кількості периферійних явищ на перетині з Інтернет-середовищем (сайт "РСПКАКЛАБАБОШОНЕЯСНО"), історіографією ("Літопис самовидців" О. Забужко, "Фантомная БОЛЬ#maidan" А. Миргородського), фольклором, візуальним мистецтвом ("Сказки русского мира" А. Мухарського, "Щоденник україножера", "Фаршрутка", "Еволюція або смерть! Пригоди павіана Томаса" І. Семесюка). Майданівську поезію у мистецькому проєкті "Майдан. Революція духу" спорадично розглядав А. Мухарський [6]. Книжка-проєкт О. Забужко [5] – це об'єктивний реалізм, багатоголоса картина буремної України, створена авторами-патріотами, не лише самовидцями, а й учасниками подій. Поезія, зібрана Лесею Воронюк у збірку "Небесна сотня. Антологія майданівських віршів", – це, на думку О. Єременко та Г. Гаврильченко, "природна психічна реакція народу на власну біду. Вона не завжди вдало заримована та стилістично досконала, бо закодовує в собі могутню екзистенцію всенародного болю, прагнення до спротиву, дії, антивмирання" [4, с. 101]. Літературу про Майдан та Небесну сотню науковці вже почали системно осмислювати. Одним із перших бачення проблеми запропонував Я. Поліщук [10]. Він назвав українську Революцію Гідності "знаковою подією і локального, і глобального виміру, яка відмітила початок нового літочислення як для України, так і для Європи та всього світу. Її потужний інформаційний потік підпорядкував собі сучасне письменство, повернувши довіру читачів до слова й водночас помітно модифікувавши його – соціалізувавши, суб'єктивізувавши, увиразнивши емоційно й тенденційно, збагативши експериментально" [10, с. 16]. У публікації "Особливості зображення Революції Гідності в українській літературі 2013-2015 років" Г. Білик проаналізувала типології видань про Євромайдан, зосередила увагу на літературно-художній контент, активізувала принципи міксування, гіпертекстового й інтермедіального творення, сприяла розбудові громадянського пафосу з його піднесеною, трагічною, сатиричною тональностями [2].

Поезія про Небесну сотню написана під час творення історії нової Української держави. Нині вона маловивчена, проте актуальна, адже створювалася безпосередньо на барикадах революції, у ній закодовано феномен українського відродження, історична цінність якого потребує дослідження. До того ж досі не було створено цілісної розвідки-осмислення образу Небесної сотні у збірці поезій "Небесна сотня. Антологія майданівських віршів".

**Тема нашого дослідження** – образ Небесної сотні у збірці Лесі Воронюк "Небесна сотня. Антологія майданівських віршів".

**Мета статті** – дослідити потенціал поезії про Небесну сотню, виокремити основні мотиви творення образу Небесної сотні.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** Поезія, зібрана в антологію майданних віршів Лесею Воронюк – це пам'ять про героїв Небесної сотні, захоплення борцями без страху, реквієми за Небесною сотнею, подекуди з елементами плачу, голосіння.

Основний мотив збірки – героїзація.

На думку О. Єременка, героїзм – це 1) здійснення великих подвигів; 2) зазнавання значних страждань; 3) загибель [3]. Образ Небесної сотні розглянемо крізь призму поняття "герой", "жертва" та "сакрального".

Небесна сотня – це герої сучасності, ті, хто закрили плечем друга ("Той хлопець мене від провладної кулі / Собою закрив та і впав на плече" [9, с. 135]), творці нового життя ("Небесна сотня – це перформенс, / Фундамент завтрашньому дню" [9, с. 14], "За спокій наших прийдешніх ночей / Горів їх незламний дух" [9, с. 130], "Не стримуй себе, не думай погано, / Ми на порозі нової держави" [9, с. 32]), гордість нації ("І ми говорили, що вмерти в бою за Україну - / честь для чоловіка" [9, с. 89]). Тому не дивно, що збірку відкриває заклик до повстання та до бою: "По серце в крові Україна, / Майдан од гранат оглух... / Коли убивають сина – / Тоді оживає дух" [9, с. 8]. Це гарячий патріотизм, палке, усвідомлене прагнення розбудовувати національну культуру: "У чому ж брате мій, була твоя провина, / Що снайпер влади обірвав твоє життя? / За те, що гімн співав ти Україні! / За те, що вірив у щасливе майбуття!" [9, с. 12].

У поезії простежується географічна та історична приналежність, братерство та схожість по духу героїв: "Дрогобич, Тернопіль, Дунаєве, Львів, Кременчук... / Брати: білоруси, вірмени, грузини, / Українці... Сини... Гордість й біль України... [9, с. 52].

Автори не бояться індивідуалізації, називати своїх героїв поіменно: "Бо ти загинув за нас. / Дякую, Кос" [9, с. 90], "Мені наснилось, що вони зустрілись: / Убитий в Крутах й вірменин Сергій" [9, с. 198], "Його звали Сергій, і кожному з нас він – брат" [9, с. 241]. Героїзм борців за незалежність, простого населення країни простежується через образ звіра: "Неначе звір, кидався ревно в

бій" [9, с. 284]. А куля поряд з цим – провісник лихого, символ смерті героя: "лихослівною й страшною стала / та куля, що героїв забирала" [9, с. 72].

Герої-страждальці пережили біль, "кожен з них проковтнув свій страх, / кожен з них прагну щастя і волі" [9, с. 275], "вони триматимуть небо завжди, / Вони загинули, щоб ми жили" [9, с. 337]. Тому мотив героїзму тісно переплітається з мотивом страждання та жертвовності: "Нас били, палили, кидали гранати, / стріляли снайпери по очах, / Ми винесли з бою наших героїв / На їх дерев'яних щитах..." [9, с. 342].

Так, провідний мотив страждання простежується через образ птахів.

Птахи в поезії – страждальці, ті, яких "докльовують "беркути" [9, с. 29], ті, які "відлітають на спочинок" [9, с. 79], "полинули у вирій" [9, с. 75]. Одним із найяскравіших образів збірки, у якому простежується мотив страждання, є образ гусей: "Не закрячуть більше гуси, згинули у бою. / Їхнє чисте сіре пір'я кров'ю облилося, / А їх щире вільне серце в небо вознеслося" [9, с. 25]. У космогонічних міфах гуси виступали символом хаосу, проте разом з тим і творцями всесвіту, які знесли золоте яйце – сонце. В. Жайворонок зазначає, що гусей в народі дуже шанували і прирівнювали до журавлів і лелек. Вони – посередники між людським і вищим світами. Гуси в поезії – це святі істоти, які відлетіли для того, щоб "зупинитися" у світі янголів: "Крячуть гуси, крячуть тихо, сиві та красиві, / Стали мужньо на сторожі щастя для країни" [9, с. 25].

Образ загиблих тлумачиться через образ світла, адже воно і є життям, а спалах і "вимкнення світла" – смерть: "Востаннє вогонь спалахнув у очах, / І холодом плит, що опалені вщент, / Багряним струмком полилася душа... Здавалося, небо тоді посивіло" [9, с. 131], "Цей нестерпний біль, моя ненько, / усе тіло моє ниє прошите, / клята куля поцілила в серденько, / і в очах усе світло убите" [9, с. 207].

Мотив страждання простежується ще й через образ голого козака (у першому прикладі) та Гаврилюка (у другому), що, страждаючи від болю, не схилив голову перед ворогом і навіть не показав своїм видом, що болить: "Догола сучий "Беркут" роздяг Мамая-козака" [9, с. 168]; "Бринів мороз, а голий Гаврилюк / Орлом вивищувався над "Ягуаром" [9, с. 239]. Жертва знахабнілого бандитського режиму стає символом нескореності, гідності й торжества людяності над жорстокістю та звірством.

Страждання і самопожертва трактується через усвідомлення героїзму загиблих і милосердя: не вимагає жертви від батьків і близьких, співчуває їм за втрату: "Не плач, матусю, мені теж болить, / Палає серце українською любов'ю, / Ми можемо плакати, та навіщо це робить?" [9, с. 319]. Часто в поезії зображується жертвна смерть Небесної сотні задля життя майбутніх поколінь, наприклад: "Я йду без зброї, дерев'яний щит - / єдине, що мене оберігає, / але, можливо, завдяки мені / від кулі інший хтось не постраждає" [9, с. 51].

Жертвами в поезії виступає власне Небесна сотня, Україна, батьки (образ матерів – провідний) загиблих.

Образ України, змученої, розбитої, втомленої теж виступає жертвою Революції гідності, адже так важко прощатися з кращими синами України: "Розграбована, втомлена, зморена, / Україна вже вкотре в бою" [9, с. 16], "З її очей по щоках / замість сліз текли загиблі, / Один за одним впадали в металеву миску, яку виготовлено на російському заводі" [9, с. 122].

Материнський біль і плач разом із болем всієї України стає лейтмотивом збірки: "Плакала..., над синами своїми плакала, / Знаками... по асфальту розмитими знаками / Кровоньки! Безневинно пролітої кровоньки! / Голови не підняти... поціленої кровоньки" [9, с. 28], "Плакала, як та чаечка при дорозі, / Плакала, бо в смертельній вони облозі, / Плакала... їх уже не підняти із ями! / Плакала Україна понад синами" [9, с. 28].

Найбільш експресивним є батьківський біль втрати: "Зарясніли могилами щедрі холодні віки, / І криниця без сліз. Тільки море багряної крові. / Зарясніли могили – над ними голосять батьки. / А над ними – зірки. У молитві, правірі, любові" [9, с. 134], "Прости, я снова плачу, мой Герой. / Ты принял не спонтанное решение. / Как ты мне нужен здесь, сейчас, живой... / Я ненавижу жертвоприношение" [9, с. 379].

Поети звертаються до символіки, міфів та релігійних сюжетів, які глибоко осмислені народом, проте традиційні значення символів набувають нових значень. Наприклад, журавель здавна вважався символом України та любові до рідної землі. Відлітаючи восени, він символізував печаль, тугу для тих, хто не може більше повернутися на рідну землю. У збірці Лесі Воронюк журавель – це символ тих, хто вже не повернеться додому ніколи, не пройде рідними стежками і не побачить світанків: "Він - журавель, що в вишині кружляє, Він – крапля ранішньої свіжої роси. Він – той вогонь, що у серцях палає..." [9, с. 346]; "Бо журавлик отой, / що учора з Майдану курликав, / наздогнав не птахів - / тиху зграйку живих янголят" [9, с. 249].

Поезія сучасних поетів про Майдан і Небесну сотню має значну кількість православних номінацій. Так, герої позиціонуються в текстах як святі: "Ти сотня свята із синів України, / Ти варту



небесну несеш" [9, с. 94] та янголи: "Він янголом став найсвітлішим в раю. / Він янголом був..." [9, с. 31]; "Я гортаю фото вбитих героїв / І бачу в них ангельські крила" [9, с. 52]. Таким чином, ангели в подібні героїв Небесної сотні – це передвісники священного. Здавна янголи вважалися символами вищої духовності, чистоти та заступництва. Вони символізують служіння народові, Україні і навіть на небі не забувають Україну та намагаються допомогти їй встати з колін.

Мотив героя, який помирає, воскресаючи потім в іншій іпостасі, щоб продовжити святу справу, якнайповніше втілюється в новій міфологемі Небесної сотні: "Мамо, не плач. Я повернувся весною. / У шибку пташинкою вдарюся твою. / Прийду на світанні в садок на росу, / А може, дощем на поріг упаду" [9, с. 197].

Часто смерть полеглих обґрунтовується вітаїстичними мотивами: "Небесна Сотня помирала за свободу, / Їх душі з нами сорок днів живуть... / Їй навечно залишалися з народом, / Який до волі прокладає путь" [9, с. 46].

Такий образ формується завдяки алюзіям, реалізованим через передрікання майбутнього безсмертя, яке емоційно й оцінно забарвлене епітетами: "Помирати за Україну, / Набуває реального змісту / Падати червоно-чорним - / Підніматися жовто-блакитним. / Як пам'ять загиблим героям – / Морозозів'ялі квіти" [9, с. 37].

У поезії про Небесну сотню простежуємо відживлення генетичної пам'яті, коли йдеться про історичних персонажів, які відвоювали свободу нації: "Нас кличе Тарас! Чути голос Коновальця й Петлюри, / Бендера зове, закликає усіх – / тільки щоб ми не послули" [9, с. 86] чи про знакові для України історичні події: "В центрі столиці – Крути, / та мій народ нездоланий" [9, с. 100], "Голодомор, Чорнобиль, лих безодня. / І цим Голгофам ще нема кінця" [9, с. 108], коли тяглість страждань авторка підтверджує словами, що її землю "діди і прадіди кістками устеляли". Згадуючи апокаліптичні сторінки української історії, митці актуалізують екзистенційні відчуття болю, втрати і скорботи, що посилюють трагічне звучання.

Навіть відомі письменники, що стали символами Майдану, не можуть спокійно дивитися на події: "і снайпер... і кров... і жахіття / За пострілом постріл – зриваються душі увись. / Це ще Україна. / Це вже двадцять перше століття. / Шевченкові очі... / Ти сильний, Кобзарю. Дивись!" [9, с. 29].

Таким чином, героїзм Небесної сотні закарбується у свідомості людей на віки, адже це наша біль і наша гордість одночасно. У текстах віршів, зібраних в антологію, це чітко вибудовується через модель колективної пам'яті: "На сторінках історії одвічно / Закарбувались ваші імена..." [9, с. 346]. Колективна пам'ять має таку назву через її носіїв – соціум.

Носіями пам'яті є свідомість людей, тобто пам'ять про соціальні дії самих учасників подій; відчужені від свідомості джерела знакової інформації та засоби її передачі [1]. У пам'яті соціуму відкладеться назавжди героїзм Небесної сотні: "Лиш вічна пам'ять збережеться / Про тих, хто захищав свій рід, / Про тих, хто дав усім надію / І хто боровся до кінця / За справедливість і за мрію, / Віддавши золоте життя [9, с. 11].

Образ героя формується завдяки алюзіям, реалізованим через передріканням майбутнього безсмертя, яке емоційно й оцінно забарвлюється епітетами: "Помирати за Україну, / Набуває реального змісту / Падати червоно-чорним – / Підніматися жовто-блакитним. / Як пам'ять загиблим героям – / Морозозів'ялі квіти [9, с. 37].

**Висновок.** Сучасні автори (не завжди професійні, частіше – автори-самоучки) не лише емоційно відгукнулася на актуальні виклики часу, а й стали на межі формування нової української ідентичності, спираючись на історичні, традиційні цінності.

Кожен рядок передає героїчний непохитний дух Небесної сотні, на фоні якого спливає образ чистого, миролюбного, беззбройного, дружелюбного патріота, якого не зупиняє свист куль, щоб рятувати сподвижника волі; образ пораненого героя, який стікає кров'ю, та не покидає Майдан; образ незламного мученика, який не зраджує Україні.

## Література

1. Бергер П. Социальное конструирование реальности. Трактат по социологии знания / П. Бергер. – М. : Медиум, 1995. – 323 с.
2. Білик Г. Особливості зображення Революції Гідності в українській літературі 2013–2015 років / Галина Білик // Альманах Полтавського національного педагогічного університету "Рідний край". – 2015. – № 2 (33). – С. 118–124.
3. Єременко О. Зрадники-герої в українській і світовій літературі [Електронний ресурс] / О. Єременко. – Режим доступу : [http://www.cvk.gov.ua/visnyk/pdf/2009\\_2/visnik\\_st\\_21.pdf](http://www.cvk.gov.ua/visnyk/pdf/2009_2/visnik_st_21.pdf)
4. Єременко О., Гаврильченко Г. Бунтівна муза в поезіях Євромайдану / О. Єременко, Г. Гаврильченко // Науковий вісник МНУ ім. В. О. Сухомлинського. Філологічні науки (літературознавство). – 2016. – травень. - №1 (17). – С. 100-103.

5. Літопис самовидців: Дев'ять місяців українського спротиву / Автор проекту Оксана Забужко, упорядник Тетяна Терен; передмова Світлани Алексієвич. – К. : КОМОРА, 2014. – 312 с.
6. Майдан. (R) Еволюція духу: мистецько-культурологічний проект / Автор і куратор проекту: А. Мухарський. – К. : Наш формат, 2014. – 312 с.
7. Миргородський А., Савицька А. Фантомная боль #maidan / А. Миргородський, А. Савицька. – К. : Вид-во o4i.today – 2014. – 704 с.
8. Мухарський Антін. СКАЗКИ РУССКАГО МИРА / Антін Мухарський. – К. : Люта справа, 2016. – 144 с.
9. Небесна сотня : антологія майданівських віршів / упорядкув., передмова Л. Воронюк. – Вид. 2-ге, доповн. – Чернівці : Видавничий дім "Букрек", 2014. – 400 с.
10. Поліщук Я. Ефект Євромайдану і література / Ярослав Поліщук // Слово і Час. – 2015. – № 10. – С. 3–17.

УДК 811.161.2'373

## ОЦІННИЙ ПОТЕНЦІАЛ МОВЛЕННЄВИХ АКТІВ НА ПОЗНАЧЕННЯ ХИБНОЇ ІНФОРМАЦІЇ

**Кресанич В. Д.**, магістрантка філологічного факультету.

Науковий керівник - доктор філол. наук, проф. **Бойко Н. І.**, кафедра української мови.

*У статті проаналізовано мовленнєві акти на позначення недостовірної та офіційно не перевіреної інформації, а саме: з'ясовано значення слів "чутка", "плітка", "поголок" та їх синонімів; досліджено характер та сферу поширення чуток, поголоків та пліток; описано значеннєві та оцінні відмінності розглянутих лексем.*

*Ключові слова:* чутка, плітка, поголок, усні мовленнєві акти, оцінний показник.

**Актуальність дослідження** полягає в тому, що в історії філологічної науки досить мало праць, у яких здійснено комплексний аналіз мовленнєвих актів на позначення хибної інформації. Частково вони описані в працях М. Я. Гловінської, Г. Є. Крейдліна, Г. Г. Почепцова, М. В. Самохіна.

**Мета статті** полягає у з'ясуванні та розмежуванні лексичного значення слів "чутка", "плітка", "поголок"; описі сфери та характеру їх поширення; аналізі оцінного показника.

У соціальній психології під словом "чутка" розуміють всі розглядувані мовленнєві акти. Так називають специфічну форму недостовірної інформації про певні події або осіб. У процесі комунікації таке повідомлення набуває нового змісту, певних рис якого йому надає черговий носій. Таким чином інформація стає надбанням значної кількості осіб [4, с.368]. Тобто, як стверджують соціологи, чутки певним чином відтворюють громадську думку, загальні стереотипи.

За іншими джерелами [6, с.48 – 49], соціальні усні повідомлення – це циркулююча форма комунікації, за допомогою якої люди, що перебувають у стані невизначеності, об'єднуються в групи і, враховуючи свій інтелектуальний потенціал, естетичні погляди, етику та особливості світосприйняття, моделюють вірогідну інтерпретацію ситуації.

Російська дослідниця М. Я. Гловінська дає таке визначення: "Чутка – повідомлення, не підтвержене вагомими аргументами, про події, що надходить від однієї чи кількох осіб і відображає масовий настрій та громадську думку конкретного суспільства, відтворює панівні стереотипи"[1, с. 23].

Аналізовані поняття добре розмежовані у "Словнику української мови в 11 томах" (1974).

**Чутка**, и, ж. Вістка, повідомлення про кого-, що-небудь. *Чутка про дикий бал у панському дворі пішла по селу й нікого не здивувала (Н.-Лев. II, 1956, 74); //* перев. мн. чутки, ток-відомості, вісті, вірогідність яких не встановлена. *Чутки про літературні справи не дуже радісні (Мирний, V, 1955, 419); Ще за рік до арешту долинули до Тараса Григоровича чутки, що Брюллов переживає якусь внутрішню кризу, якість переоцінювання колишніх естетичних норм (З. Тулуб, В степу..., 1964, 298).*

**Плітка**, и, ж. Не підтверджена дійсними фактами чутка, звістка про кого-, що-небудь; пого-вір. *Він зразу ж зметикнував, що це лукаве дівчисько не може нічого цікавого знати про нього, а якщо й знає, то напевно якісь бабські плітки (Вільде, Сестри..., 1958, 380).*

**Поголок**, у, ч. те саме, що **поголокса**. **Поголок** – чутка, вірогідність якої не встановлена. *В повітрі літають поголоси, ані правдивості, ані джерела яких не можна дошукатись (Вільде, Повнол. діти, 1960, 242).*

У більшості тлумачних словників значення лексем "чутка" і "поголос" однакове. Проте "плітка" вживається обов'язково в негативному контексті. За "Етимологічно-семантичним словником української мови І. Огієнка", плітка – це вигадка, неправдива звістка, сплітка [5, с.65].

На основі опрацьованих джерел можна зробити висновок, що аналізовані одиниці є словами-синонімами. Також у різних діалектах трапляються інші варіанти цих лексем, що в основному простежується в усній народній творчості. Так, наприклад, слово "чутка" замінюють словом "вістка"; плітка – те ж саме, що обмова, пересуди, язичення; поголос – поголоска, поговор, переказ.

Оскільки аналізовані мовленнєві акти є синонімічними словами, вони мають такі спільні характеристики:

- комплексний характер творення, тобто участь кількох осіб у поширенні інформації, наприклад: *По заході сонця з уст в уста пішла поміж куреннями плітка про те, що на лісній пристані збирається рада отаманів з Каховки (Олесь Гончар);*

- швидкість поширення, наприклад: *Одегуляли весілля, молоду привезли до Ониська, – Йосипа все не було. Тільки чутка про його щодня росла-ширилась, то приносила одно, то приносила друге (Мирний, IV, 1955, 40); Чутка про мандрівних акробатів облетіла слободу з дивовижною швидкістю (Анатолій Шиян, Баланда, 1957, 128); – Бачиш, моя кохана Настусю: піде в місті поголоска. Люди загомонять, обговорять, обнесуть (Н.-Лев., IV, 1956, 254);*

- вербальність та невербальність (усне висловлювання, що супроводжується різними жестами та мімікою);

- усна форма поширення (в українській мові немає словосполучення типу "записана чутка");
- монотемність (як правило, повідомлення охоплює одну тему з життя індивіда чи суспільства);

- належність чужому мовленню (інформація передається від одного суб'єкта до іншого, який у свою чергу стає новим інформатором);

- анонімність (неможливо точно встановити джерело поширення);

- інформація розрахована на велику аудиторію.

За Г. Є. Крейдліном, існує певна закономірність появи мовленнєвих актів на позначення хибної інформації: їх можна спрогнозувати за умови нестабільного стану суспільства (війна, катастрофи тощо) або проблем у чьомусь особистому житті. Хоча, з іншого боку, поширення таких повідомлень можливе з урахуванням позитивного впливу навіть у стабільному колективі з метою до стимуляції посадових обов'язків (чутки про відзнаки, нагородження премією тощо) [2, 145].

Дослідник Л. Орбан-Лембрик визначає конкретну мету, задля якої поширюється недовірна інформація:

- 1) установа контакту з кимось (позитивне значення);

- 2) підвищення власного соціального статусу (позитивне значення);

- 3) контроль над ситуацією (позитивне значення);

- 4) адаптація в незнайомому середовищі і поповнення власного інформаційного фонду (позитивне значення).

На основі опрацьованого фактичного матеріалу, пропонуємо виокремити позиції щодо фактів, коли індивід створює та поширює чутки:

- 1) пропаганда або вплив на інших осіб (негативне значення);

- 2) стимуляція та підтримка (позитивне значення).

М. Я. Гловінська вважає, що іноді інформація може бути спотвореною внаслідок неточного формулювання, недостатньої компетентності адресата, або з навмисною метою [1, с. 24]. Отже, слід зазначити, що у своєму функціонуванні мовленнєві акти на позначення хибної інформації можуть змінювати первинну мету на вторинну, тобто створена, наприклад, із позитивною метою впливу, чутка може під час свого поширення набути негативного впливу під дією навмисної трансформації.

Як слова-синоніми, *чутки, поголоси та плітки* мають певні відмінності:

- **За джерелом творення:** чутка створюється однією або невеликою групою осіб; плітка – конкретною особою, дуже часто ідентифікувати яку неможливо; поголос зазвичай твориться і функціонує у великій групі людей;

- **За достовірністю інформації:** плітка – це винятково сумнівна, неправдива інформація; чутка – правдоподібне повідомлення, яке потребує уточнення та іноді може бути трансформованим; поголос, як правило, виражає найбільш правдиву інформацію, в яку вірить більшість суспільства;

- **За змістом:** чутка та поголос найчастіше стосуються суспільних питань; плітка у більшості випадків стосується особистого життя індивіда або групи осіб;

• **За метою створення:** плітки створюють із метою обмовити та ввести в оману адресата; чутки можуть створюватися з позитивною метою, а під дією трансформації змінюватися; погослов дослідники виокремлюють, оскільки він не має цієї ознаки.

Виходячи з вищезазначеного аналізу усних мовленнєвих актів на позначення хибної інформації, можна окреслити загальні відмінності оцінного показника чуток, погослов та пліток.

Отже, погослов відзначається найбільшою правдоподібністю і створюється винятково з позитивною метою функціонування в суспільному середовищі, тому дає позитивну оцінку людині чи подіям, про які інформує, наприклад: *Людський погослов і в чужодальні краї доніс славу про її наземну красу й неперевершену мудрість (О. Романчук).*

Плітка створюється та поширюється з негативною метою, тому несе негативну оцінку, наприклад: *Плетуть плітки задрісні на її красу сусідки, а їй ніби й байдуже до них (Ю. Мушкетик, Чорний хліб, 1960, 26).*

Чутка зазвичай створюється з позитивною метою і несе вірогідну інформацію, яка потребує уточнення, але може зазнавати негативної трансформації під час свого поширення, тому може давати і позитивну, і негативну оцінку об'єкта мовлення.

**Висновки.** Чутки, погослови та плітки – усні мовленнєві акти, які позначають неперевершену, часто хибну інформацію. Середовищем їх існування є група осіб, яка поширює інформацію задля певної мети (позитивної або негативної). Джерелом творення аналізованих мовленнєвих актів, як правило, є один суб'єкт, ідентифікувати якого в більшості випадків неможливо. Чутки, погослови та плітки, як слова-синоніми, мають ряд подібних між собою ознак, які стосуються в першу чергу способу творення та поширення, особливості функціонування в суспільному середовищі та формою існування. Відмінності аналізованих усних (живих) мовленнєвих актів простежуються в достовірності інформації, яку вони несуть, та оцінному й емоційному потенціалах.

#### Література

1. Гловинская М. Я. Типовые механизмы искажения смысла при передаче чужой речи // Лики языка: К 45-летию научной деятельности Е. А. Земской: Сб. науч. работ. – М.: Наука, 1998. – С. 14 – 30.
2. Крейдлин Г. Е. Проверка и поведение человека в диалоге // Труды Международного семинара по лингвистике. – Таруса, 1999. – С. 144 – 150.
3. Крейдлин Г. Е., Самохин М. В. Слухи, сплетни и молва – гармония и беспорядок // Логический анализ языка. Сб. науч. трудов / Отв. ред. Н. Д. Антонова. – М.: Индрик, 2003. – 640 с.
4. Лотман Ю. М. Внутри мыслящих миров // Лотман Ю. М. Семиосфера. – СПб.: Искусство, 2000. – С. 149 – 390.
5. Огієнко І. Етимологічно-семантичний словник української мови: в 4 томах – Вінніпег: Тов-во "Волинь", 1994.
6. Орбан-Лембрик Л. Чутки як соціально-психологічне явище // Соціальна психологія. – 2004. – С. 47 – 62.
7. Словарь української мови / За ред. Б. Д. Грінченка. В 4-х томах. – К., 1959.
8. Словник української мови в 11 томах / Відповід. ред. І. К. Білодід. – К.: Наукова думка, 1974.
9. Українська мова: Енциклопедія / Редкол.: В. М. Русанівський, О. О. Тараненко, М. П. Зяблюк. – К.: Укр. енциклопедія, 2000. – 750 с.

УДК 821.161.2-2.09

#### ОБРАЗ Т. ШЕВЧЕНКА В МІСТЕРІЙНІЙ КАРТИНІ СВІТУ ДРАМАТИЧНОЇ ПОЕМИ В. ПАЧОВСЬКОГО "СОН УКРАЇНСЬКОЇ НОЧІ"

**Ляховець Т. О.**, магістрантка філологічного факультету

Науковий керівник - канд. філол. наук, доц. **Михальчук Н. І.**, кафедра української літератури та журналістики

*Стаття присвячена темі трансформації містерійного образу Тараса Григоровича Шевченка у драматичній поемі Василя Пачовського "Сон української ночі". Митець використовує жанр містерії як універсальну форму художнього втілення історії українського народу.*

*Використовуючи жанр містерії, В. Пачовський створює свій, авторський, світ України. Крім того, художній простір драми В. Пачовського поділяється на два світи, у одному із яких знаходиться Шевченко серед низки інших образів. Це світ героїв, богів, тобто борців за Україну. У статті досліджені деталі виникнення образу Шевченка у першому світі Василя Пачовського.*

*Ключові слова:* "шевченківський дух", містерія, поетична історіософія, національна ідея, геніальність, ідеал держави.

**Постановка проблеми.** Тема трансформації містерійних сюжетів і образів на сьогодні є актуальною літературознавчою проблемою, яка викликає науковий інтерес і є перспективною щодо дослідження української літератури, зокрема її класичної спадщини. У зв'язку з цим особливу увагу привертає період кінця ХІХ – початку ХХ ст., який відзначається посиленою міфологізацією. У площині згаданої проблеми залишається зовсім недослідженою творчість одного з визначних поетів-модерністів Василя Пачовського. Значний інтерес викликають його драматичні поеми, а особливо трансформація образів крізь призму його реальності. Майже не досліджений на сьогодні образ Тараса Шевченка у його драматичній поемі "Сон української ночі", який набуває нового відтінку та значення для українського народу.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** З початку 90-х рр. ХХ ст. здійснюється послідовне дослідження творчості В. Пачовського, більшою мірою саме лірики поета. Ще не перевидано і навіть не надруковано багато драматичних, публіцистичних творів митця, в яких лейтмотивом проходить державницька, об'єднуюча ідея, де поет продовжував створювати свою візію майбуття України, формулювати своє бачення національної ідеї, яка бере свій початок ще з язичницько-міфологічних часів, і втілюється митцем як у художніх, так і в публіцистичних творах.

Однією з останніх праць, де висвітлюється та аналізується лірична спадщина В. Пачовського, є дисертація Е. Балли "Василь Пачовський – лірик". Авторка досліджує фольклорні мотиви у ранній ліриці поета, творчі здобутки Пачовського періоду "Молодої Музи", зростання його таланту, розширення тематичних горизонтів та стильових пошуків, творчість В. Пачовського "закарпатського" періоду, поетичну історіософію митця, біблійні мотиви лірики, а також поетичну педагогіку письменника. А вже у своїй статті "Оцінка В. Пачовським постаті Тараса Шевченка крізь призму критеріїв геніальності" Евеліна Балла аналізує художню та літературно-критичну рецепцію постаті та творчої спадщини Тараса Шевченка в ліриці, драмах та науково-публіцистичних розвідках Василя Пачовського.

**Мета статті.** Аналіз авторської інтерпретації містерійного образу Шевченка та способів його трансформації у драматичній поемі Василя Пачовського "Сон української ночі".

**Виклад основного матеріалу дослідження.** Творчість Т. Шевченка як універсальний художній феномен живила український літературний процес на всіх наступних етапах його розвитку. Особливо потужно "шевченківським духом" перейнята лірика періоду державотворчих змагань першої половини ХХ ст. Адже стрижневою ідеєю історіософії цього часу стає національна ідея, витoki якої знаходимо саме в поезії Т. Шевченка. Безумовно, під впливом поетичного генія Т. Шевченка українська лірика на довгий час стала аванпостом національної ідеї, акумулювала особливу силу духовний потенціал національно свідомої особистості. Тому і слід відзначити колосальний вплив Кобзаря не лише на творчість поетів другої половини ХІХ-го, а й на творців української національно-філософської поезії ХХ століття.

Т. Шевченко як духовний велет, як геній українського народу ввійшов також у художній світ В. Пачовського. Конструктивну роль відіграє образ Шевченка у драмі "Сон української ночі" (1901), в якій до трактування його художнього доробку митець підходить з національно-державницьких позицій. Літературно-художню інтерпретацію творчості Т. Шевченка на матеріалі драми "Сон української ночі" детально простежив Є. Нахлік і прийшов до висновку, що "у структурі п'єси Шевченку відведена роль безпосереднього учасника фабульних перипетій, духовного наставника нації, палкого натхненника її самоствердження та гнівного викривача жалюгідних проявів у її життєдіянні, а також своєрідного ментора, котрий супроводжує умовно-символічні сцени національного, часом трагікомедійного, дійства, у якому беруть участь "окаянні діти" України..., повчальними репліками, категоричними застереженнями, страшними прокляттями й апокаліптичними пророцтвами" [3, с. 101]. Уже ця перша драма, написана ще зовсім молодим Пачовським-студентом, засвідчила, що він добре знав творчість Т. Шевченка, а самого Кобзаря сприймав насамперед як поета-державника. Майбутній молодомузичець уміло використав у тексті драми готові уривки з багатьох творів Т. Шевченка ("І мертвим, і живим, і ненарожденним...", "Кавказ", "Юродивому", "Сон", "Великий п'юх" та ін.), деякі стилізував, деякі використав на рівні алюзій та ремінісценцій. За слушним спостереженням Є. Нахліка, "Пачовський вибрав із "Кобзаря" найхарактерніші, найзлюбленіші, на його погляд, фрагменти, змодифікував їх, змінивши деякі слова, і доповнив окремими власними рядками; у кількох монологів, укладених в уста трагедійного Шевченка, драматург поєднав уривки з різних його творів, а в ряді випадків ще й завіршував шевченківські образи та вислови" [3, с. 101].

Заслугує нашої уваги ґрунтовна, спеціально присвячена аналізу творчості Т. Шевченка стаття В. Пачовського, надрукована в журналі "Дзвони" за 1938 рік, у якій автор підносить зна-

чення художньої спадщини Кобзаря до магістральних передумов національного відродження українців: "Як верхівка перейшла в чужий табір панівних націй і zdeгенерувалась, тоді знизу з болю і терпіння поволі зродився геній мислі і слова, Тарас Шевченко. Як папоротин квіт серед ночі в лісі, відкрив він відразу всі скарби в лоні давньої нації і нашої землі..." [4, с. 97].

На думку В. Пачовського, у поезії Т. Шевченка "відбиваються всі світла й тіні нашої 600-літньої бездержавності, бо від автора "Слова о полку Ігореві" ніхто не заговорив таким вагітним словом, як Шевченко..." [4, с. 96]. Автор послідовно і аргументовано доводить тезу про геніальність Т. Шевченка, виділяючи дванадцять прикмет, що підтверджують це.

В. Пачовський переконаний, що "геній творить мистецьку ідею з підсвідомості – скарбниці почувань раси, племен, нації, роду, що витворюється століттями в боротьбі з природою...", "орган генія – інтуїція (відчуття)" [2, с. 97]. Шевченкові твори, на думку автора статті, "всі творені з підсвідомості, з душевного примусу" [4, с. 98].

Друга ознака геніальності Шевченка, за концепцією В. Пачовського, це "його жертва особистого свого добра для об'єктивної (предметової, загальної) цілі, тобто для воскресення своєї нації та для пробудження в Україні свідомості своєї державності" [4, с. 98].

Серед важливих прикмет Т. Шевченка як генія В. Пачовський називає ще такі: "він (Шевченко – Е. Б.) лучить в собі найбільшу об'єктивність і найбільшу суб'єктивність в одній гармонійній цілості" [4, с. 99], "любов до правди", "до людей, до рідної землі, до всього, що служить заголові на користь"; оптимістичне світовідчуття; "обожання матері"; "невмиручість і вічна свіжість" його поезій.

Т. Шевченко як геніальний митець "ставить міст між минулим і майбутнім цілим рядом історичних поем, які перший в Україні починає писати. Він уміє без джерел та історичних студій вичути інтуїцією, як воно мусіло бути. А деякі постаті освітлює по своєму правдивіше, як сучасна йому історіографія" [4, с. 100]. Думається, що саме під впливом Т. Шевченка В. Пачовський поставив собі за мету створити цілий ряд історичних драм і висвітлити правдиво ключові моменти історії України, пов'язані з проблемами державотворення.

Про геніальність Т. Шевченка свідчить така ознака його світобачення, як "пророче візіонерство будучини, що ним він перевищує всіх поетів Слов'янщини" [4, с. 101]. Ця риса характерна і для драматичних поем В. Пачовського, починаючи зі "Сну української ночі", "Сонця руїни", "Сфінксу Європи" і закінчуючи містичним епосом "Золоті Ворота", а також для національно-патріотичних віршів збірок "Огні мести", "З блакитної книги", "Розгублені звізди".

Заслугою В. Пачовського як дослідника творчого обдарування Т. Шевченка є те, що він ставить поета у контекст інших геніальних митців світової культури і цю думку послідовно проводить у своїй статті. Узагальнюючи ці аналогії, він твердить: "... Шевченко скромний у своїх претензіях, як Дюрер, Тіціан або Вагнер, але й має почуття своєї гідності та достоїнства, як Бетховен або Гете. Як творчий геній потребує концентрації свого духа і звідсіль у нього виступає любов до самотності, як у Піфагора, Леонардо да Вінчі, Петрарки або Бетховена" [4, с. 103]. В. Пачовський вказує також на національну специфіку лірики Кобзаря: "... поезії Шевченка дуже тяжко переложити на інші мови, бо вони виростили з коріння української нації і прибрали суто національну форму, яка в чужій мові затрачує свою співучість і різноманітність, а та ж ядерність вислову національними символами, що виростили з української світоуяви" [4, с. 102].

В. Пачовський так, як і Шевченко, розумів, що важливим чинником національної ідентичності є знання і популяризація власної культурної спадщини. Т. Шевченко, як відомо, актуалізував цю тезу в посланні "І мертвим, і живим..." [1, с. 11].

На основі досить докладного аналізу прикмет геніальності В. Пачовський підсумовує: "... Тарас Шевченко справді геній думки української нації, а його велике слово грає як веселка всіма красками сонця, від якого оживає душа нації, росте й розвивається. Тому його Кобзар – це книга мудрості для України; тому всі українські партії уважають Шевченка за речника своєї програми; тому українська думка зо зростом нації все покликується на Шевченка як на джерельну криницю кожної нової мети, нової ідеї, нового чину..." [4, с. 102].

Таке розуміння поетом-модерністом творчості геніального поета XIX століття дає підстави говорити про те, що його поетична історіософія базується саме на шевченківських традиціях. Це сприяє вкоріненню в поетичну свідомість В. Пачовського багатьох наскрізних образів його лірики.

Слід зазначити також, що як педагог В. Пачовський наголошував також на виховному значенні творчого доробку Т. Шевченка. У виступі "Українознавство у вихованні молоді", з'ясовуючи завдання українського шкільництва і аналізуючи програму вивчення української літератури в школі, В. Пачовський констатує, що "українці видали в мистецтві трійцю геніїв слова, як поляки. Проти Міцкевича, Словацького і Красінського – можемо вивести автора "Слова о полку Ігореві", Миколу Гоголя і Тараса Шевченка. Коли автор "Слова" вляється генієм державної думки України, Микола Гоголь глузує з Росії московською мовою, щоб її розсадити (хоч несвідомо), то Шевченко

будує модерну Україну: "Ти смієшся, а я плачу!" – каже геніальний Тарас до Гоголя. І це для молоді найкраща інтерпретація..." [1, с. 11].

Отже, можемо говорити про підсвідому (головно, в ліриці та драмах) рецепцію В. Пачовським творчої спадщини Т. Шевченка, а також про глибоке розуміння поетом-молодомузівцем геніальності Кобзаря та його виняткової ролі в національній історії, про що свідчить стаття "Геній Тараса Шевченка".

У трагедії "Сні української ночі" Шевченко з'являється в печері, де студенти створюють золотий вінець і намагається розбудити їхній розум.

Схаменіться! Будьте люди,  
Бо лихо вам буде:  
Розкуються незабаром  
Заковані люди;  
Настане суд, заговорять  
І Дніпро і гори,  
І потече сторіками  
Кров у синє море  
Дітей ваших... [5, с. 127].

Проте і Т. Шевченко у В. Пачовського не є суто позитивним персонажем, оскільки на думку автора є і поетова вина в тому, що народ досі не підвівся з колін, живе у темряві бездержавності, не готовий до повстання. Так у "Сні української ночі" автор зазначає, що "струна мужицького болю приглушила в його графі всі струни про самостійність українського народу – сей зворот повстав під впливом пересадного критицизму російських істориків та хибного осуду про бувальщину України" [5, с. 293]. "На противагу інтерпретаціям "Кобзаря" І. Франка і П. Грабовського Пачовський з жалем констатував, що сплакування Шевченком тяжкої селянської долі приглушило національно-патріотичне, державницьке звучання його поезії", – зазначає Є. Нахлік [3, с. 100]. Саме тому у "Сні української ночі" В. Пачовський зображує Т. Шевченка закритим "кровою димом" тільки по коліна, а не по груди як усіх інших – провина поета є, але вона менша, ніж у інших діячів української культури.

Крім того у "Сні української ночі" поет зображений одним із творців золотого вінця – ідеалу держави. Шевченко закликає до згоди і братерства між українцями, що є на думку В. Пачовського запорукою перемоги і створення своєї держави. Але спочатку, вважає автор, потрібно скинути московське ярмо шляхом збройного виступу, до якого закликає народ Т. Шевченко. "Для цього Пачовський вибрав із "Кобзаря" найхарактерніші, найзлободенніші, на його погляд, фрагменти, змодифікував їх, змінивши деякі слова, і доповнив окремими власними рядками; у кількох монологіях, укладених в уста трагедійного Шевченка, драматург поєднав уривки з різних його творів, а в ряді випадків ще й завішував шевченківські образи та вислови" [3, с. 101]. Наприклад, у В. Пачовського: у Т. Шевченка:

Прокиньтесь і вставайте.  
кайдани порвіте! [5, с. 151].

Поховайте та вставайте,  
Кайдани порвіте [6, с. 14],

або ще:

Та засни, засни навіки,  
утомлений Боже, ляжеш,  
І остав нас – і без Бога  
порвемо окови, –  
вирвем серце, вирвем слово,  
заковане слово!!  
Встане правда, встане воля  
навіки, навіки,  
а під Богом - течуть ріки,  
кривавії ріки!! [5, с. 235]

Коли одпочити  
Боже, утомлений?  
І нам даси жити!  
Ми віруєм твоїй силі  
І духу живому.  
Встане правда! Встане воля!  
І тому одному  
Помоляться всі язики  
Вовіки і віки.  
А поки що течуть ріки,  
Кроваї ріки! [6, с. 18]

Досить часто В. Пачовський вживає заклик "Будьте люди!" – це своєрідна пересторога Шевченка, яка стосується в першу чергу душі. Якщо людина "каліка" душею, стає потворою, то її душа мертвіє і туди вільно вселяється нечиста сила. Людина має бути образом Божим, цілісною, повною, багатою внутрішнім змістом. У творчості В. Пачовського герої, як правило, балансують між цими двома початками, шукають себе, свій шлях.

У драмі Шевченко приходить із минулого (з'являється у печері через терен). Після того, як вінець вже викували студенти, він переходить у земну площину і продовжує заклики до боротьби вже там. Це підсилювач національного духу народу, який не дає зупинитися на початку чи середині шляху. Всю свою озлобленість за гніт рідної землі він виливає у своїх рядках:

Кривопійча Всеросія,  
Дряхла домовина,  
Розвалиться, а з під неї  
Встане Україна –  
Стрепенється, усміхнеться:  
Сьвіт правди засвітить  
І помоляться на волі  
Невольничі діти!... [5, с. 261]

Ця остання його репліка у тексті стала сильним поштовхом перед спробою України піти з боєм на Царат. Після її поразки ж Шевченко у тексті не з'являється. Автор більше не звертається до образу цієї історичної постаті.

Автор створює текст на основі власної національної ідеї.

**Висновки і пропозиції.** Отже, саме знання своєї історії, літератури, культури і є, на думку В. Пачовського, основою національної ідеї, і саме українську славу минувшину намагається відродити поет у кожному своєму драматичному творі. В. Пачовський наголошував на згубному впливі Азії (а точніше, Московщини) на європейську Україну; звернув увагу на важливість залучення молоді, яку він називав "будівничим майбутнього", до створення держави. У трагедії В. Пачовський послідовно висвітлює причину бездержавності України, яка, на його думку, полягає у відсутності єдності народу. Форматором закликів до єднання він обирає одного із найвідоміших велетнів української літератури Тараса Шевченка і трансформує його у свою драматичну поему як борця за ідеал держави, за свободу, за мир.

Зібраний і проаналізований матеріал свідчить про органічний зв'язок творчості двох митців. Значною мірою специфіка написання драми Василя Пачовського сформувалася під впливом літературної спадщини видатної особистості Тараса Григоровича Шевченка.

#### Література

1. Балла Е. Оцінка В. Пачовським постаті Тараса Шевченка крізь призму критеріїв геніальності / Е. Балла // Науковий вісник Ужгородського університету. Серія : Філологія. Соціальні комунікації. – 2014. – Вип. 1. – С. 9–11.
2. Бентли Е. Жизнь драмы. – М.: Искусство, 1978. – 368 с.
3. Нахлік Є. Тарас Шевченко в літературно-художній інтерпретації Василя Пачовського // Киевская старина. – 1998. – № 5. – С. 91–110.
4. Пачовський В. Геній Тараса Шевченка / Василь Пачовський // Дзвони. – 1938. – Ч. 3. – С. 96–103.
5. Пачовський В. Сон української ночі. – Львів, 1903. – 294 с.
6. Шевченко Т. Кобзар 1860 року (Факсимільне видання). – К.: Дніпро, 1981. – 245 с.

УДК 37.016:821.161.2

#### ЗАГАЛЬНІ ОСОБЛИВОСТІ ПРОБЛЕМНО-ТЕМАТИЧНОГО ШЛЯХУ АНАЛІЗУ ЛІРИЧНИХ ТВОРІВ У СТАРШИХ КЛАСАХ

**Носенко М. С.**, магістрантка філологічного факультету

Науковий керівник - доктор пед. наук, проф. **Бондаренко Ю. І.**, кафедра методики викладання української мови та літератури

Одним із головних складників фахової майстерності вчителя української літератури є вміння аналізувати художній твір. У методиці існують різні шляхи аналізу. Серед них – проблемно-тематичний. Він забезпечує зв'язок літературного матеріалу, який вивчається, із сучасним життям і саме через це має значні переваги порівняно з іншими шляхами.

Специфіка проблемно-тематичного шляху аналізу дозволяє використовувати його переважно в старших класах, адже саме ця вікова категорія учнів здатна виконувати самостійну дослідницьку діяльність, вирішувати проблемні ситуації, спираючись на вже засвоєні знання, досвід, висловлювати й аргументувати власну точку зору, давати критичну оцінку й робити висновки.

Сьогодні вивченням особливостей проблемно-тематичного аналізу вже займалися такі науковці, як Ю.Бондаренко, Л.Мірошниченко, В.Неділько, Є.Пасічник, Б.Степанишин, Г.Токмань та інші.

У контексті застосування проблемно-тематичного аналізу суттєві труднощі викликає робота з ліричними текстами. Глибина сприймання ліричних творів учнями залежить від емоційної чутливості, здатності проникати в художній світ поезії. Опрацювання лірики завжди вимагає



особливих підходів. Одним із них може бути застосування проблемно-тематичного аналізу. Тому **актуальність теми** дослідження полягає в з'ясуванні специфіки названого шляху аналізу ліричних творів.

**Об'єкт дослідження** – вивчення поетичних творів у старших класах загальноосвітньої школи.

**Предмет** – закономірності застосування проблемно-тематичного аналізу на уроках української літератури.

**Мета роботи** – розкрити загальні закономірності використання проблемно-тематичного шляху аналізу під час вивчення лірики в старшій школі.

Як відомо, лірика поділяється на такі тематичні групи: громадянську, політичну, філософську, інтимну та пейзажну. Кожна з цих груп розглядає спектр власних проблем та ідей. Цим, зокрема, і пояснюється доцільність використання проблемно-тематичного шляху аналізу [10; 11; 12].

Г. Токмань зазначає, що проблемно-тематичний аналіз полягає у визначенні тематики й проблематики твору та розгляді розгортання кожної теми, постанови та розв'язання проблем [9, с.140].

Як вважає А. Ситченко, головне покликання проблемно-тематичного аналізу – це виробленні в учнів бачення найширших взаємозв'язків між змістом і формою художнього твору. До того ж, на думку дослідника, для цього виду аналізу вартість мають "підняті автором у творі проблеми й не байдужі читачам проблемні ситуації" [7, с.104].

Проблемні ситуації є необхідними для визначення особливостей світогляду та творчої манери письменника, тому вони є складними й вимагають від учнів особливої сконцентрованості й точності. Найбільше це стосується ліричних творів. Аналіз поетичних творів у школі найчастіше зводиться до формулювання теми й ідеї та пошуку художніх засобів. Подекуди вчителі звертають увагу на особливості рими, ритму, строфіки тощо. При цьому поетичний образ не розкривається у всій його багатозначності. Увага зосереджується на цитуванні, а не на розкритті образу. Після чого ліричний твір у свідомості учнів постає у вигляді окремих рядків, не завжди пов'язаних між собою.

Тому ми погоджуємося з думкою В.Г. Маранцмана і Т.В. Чирковської [3], які стверджують, що одним із завдань проблемної ситуації під час вивчення лірики – показати вірш як поетичне ціле, як динамічну систему, у якій усе перебуває у взаємозв'язку, взаємозалежності. Побачити єдність поезії – одне із найважливіших зусиль шкільного аналізу [3, с.72].

Саме ця єдність, на наш погляд, є базою для осмислення ключового проблемного питання, а також вимагає появи низки додаткових питань, які допомагають дати відповідь на головне.

Послідовність реалізації вчителем проблемно-тематичного аналізу твору, за Л.Ф. Мірошниченко, виглядає так:

- визначити доцільність вибору саме такого шляху аналізу (чи справді у творі проблема чи низка проблем (головних і другорядних) є його основою, логічним центром);
- запропонувати учням прочитати твір і спробувати визначити його проблеми, з'ясувати їхній характер;
- на уроці (разом з учнями) сформулювати проблеми й вирішити, які з них найважливіші з погляду автора твору;
- визначити проблеми, які розглядатимуться учнями в класі, а які – самостійно вдома, встановити послідовність дослідження;
- дібрати матеріал з художнього тексту для розгляду кожної проблеми;
- дібрати та запропонувати учням матеріал із підручника, додаткової літератури;
- провести проблемно-тематичний аналіз у такій послідовності:
  - 1) визначити тему художнього твору з метою її розкриття;
  - 2) оголосити вже означені проблеми;
  - 3) розпочати пошук авторського способу розв'язання проблем [4, с.221].

Оскільки поезія не є завершеною формою, то ще одне завдання під час вивчення лірики проблемно-тематичним шляхом полягає в подоланні ізольованості тексту від творчості поета. Треба виходити за межі твору, перевіряти своє враження від одного ліричного твору, порівнюючи його з іншим [3, с.72].

Для прикладу наведемо аналіз поезії Богдана-Олега Горобчука "Про Моїх Батьків".

Поезія належить до філософської лірики; має жанрові ознаки верлібру із вкрапленням, на нашу думку, поєднання панегірика з медитацією. Адже, з одного боку, це своєрідний гімн на честь своїх батьків, у якому виражається любов, повага та захоплення своїми батьками. А переплетення з медитацією є тому, що це філософський твір, у якому автор передає свої глибокі роздуми стосовно теми та проблеми.

Темою ліричного твору є осмислення духовної взаємодії батьків та дитини. Ця тема розкривається в поезії від імені ліричного героя, але не можна не сказати, що вона більш глобальна, аніж всього лише роздуми героя. Ця тема близька кожному й стосується кожного.

Провідний мотив твору полягає в тому, що любов батьків до своєї дитини є безмежною. Для батьків не важливі будь-які "аби", якщо ви їхня дитина. Батьки завжди любитимуть та опікатимуть своїх дітей, незважаючи ні на що. Визначення мотиву дозволяє визначити проблематику твору. Серед основних проблем є такі: батьків і дітей, сімейних стосунків, любові батьків до власних дітей.

Композиція вірша підкреслює прозорість думки ліричного героя, довершеність емоційного малюнка. Чотири перші великі блоки мають спільну композицію та підтему – оспівування любові та турботи батьків, не залежно від того, ким є їх дитина (1) "якби я був овочем батьки так само доглядали би мене", 2) "якби я був деревом – вони заплітали би на мені кольорові стрічки", 3) "якби я був однокімнатною квартирою – батьки купували би мені хороші меблі", 4) "якби я був мушкою-дрозофілою – батьки оберігали би моє життя від сторонніх нахаб"). П'ятий же блок відрізняється від всього попереднього, оспівуваного ліричним героєм тим, що тут вже з'являється й сам герой, який вносить і свою долю любові в життя батьків. У цих п'яти рядках він описує або навіть обіцяє те, що дав би своїм батькам за ту любов і турботу, якою оточили його вони. Він намагався б робити все те, що не засмучувало б їх, а лише радувало. Він би любив їх так само, як і вони люблять його.

("я був би спокійним дитям  
я рідко хворів би  
я ніколи не психував би не мав би незрозумілої творчості  
але любив би своїх батьків  
так само")

Цю поезію не можна поділити на такі компоненти, як вихідний момент, розвиток почуття, кульмінація та висновок. Адже, як вже зазначалося, перші чотири блоки пронизані однією темою, рівнозначною за своєю проблематикою та важливістю і відрізняються лише внутрішньою формою ліричного героя. Тому я би виділила лише розвиток почуття, адже вірш починається вже ніби продовження чогось, тобто немає певного схематичного початку. І авторський висновок, адже після розповіді про батьків, з'являється конкретні думки ліричного героя стосовно себе та його відносин з батьками, що і слугує певним висновком до завершення цієї поезії.

Побудувавши конкретну композицію і виділивши лише розвиток і висновок, можна сказати: *головною* в цій поезії є думка про те, що треба любити своїх батьків так само, як і вони люблять тебе, турбуватися про них, не завдавати їм болю та не робити те, що могло б їх засмутити. Адже батьки, не зважаючи ні на що, завжди любитимуть своїх дітей, якими б вони не були й чим би не займалися. Проблема батьків і дітей вічна, але любов батьків до своїх дітей – довша за вічність.

*Ключовим образом* виступає насамперед ліричний герой, який і розмірковує над різними своїми іпостасями. Але такими ж важливими виступають і батьки, які на будь-який роздум сина, нібито відповідають і розмірковують своє. Ми можемо бачити певний взаємозв'язок, певний внутрішній діалог між дитиною та батьками, що показаним нам словами дитини, сина. Виділити, чия роль тут важливіша, складно, адже, по суті, мова йде від першої особи, це конкретна розповідь та думки ліричного героя, але тема все ж стосується і батьків, які своїми діями та відповідями на дивакуваті роздуми сина, не відходять на другий план. До того ж, знаковим фактом є і те, що в заголовок твору винесені саме постаті батьків "Про моїх батьків". Тому, хто є ключовим образом цієї поезії, вирішувати кожному, але варто зупинитися на думці, що ключовим тут є батьківсько-дитячий симбіоз, що породжує вічну любов.

Визначення цих основних складників дозволяє детальніше розкрити проблемно-тематичний зміст поезії.

Отже, у статті ми розкрили поняття проблемно-тематичного аналізу, його особливості у вивченні ліричного твору та послідовність застосування на уроках української літератури. А також проаналізували ліричний твір, розкривши його проблемно-тематичний зміст. А також варто вказати на те, що робота із сюжетом відіграє важливу роль у проблемно-тематичному аналізі, адже зазвичай проблеми є віссю твору, навколо якої розгортаються всі події. До того ж теми функціонують у різних сюжетних фрагментах. Не менш вагоме місце займає опрацювання мотиву ліричного твору, позаяк воно допомагає розкрити ідейно-тематичний зміст твору, а також зумовлює обґрунтування порушених проблем.

Застосовуючи проблемно-тематичний аналіз, варто також зважати на специфіку представлення та залучення ліричного героя, котрий бере участь у вираженні тем і проблем. Крім того, корисну роль можуть зіграти:

виділення мовних зворотів, у яких утілено теми та проблеми твору;

оцінка тропів, які актуалізують проблемно-тематичний аспект літературного твору;  
виявлення проблемно-тематичних аспектів, що виникають шляхом повторення мовно-семантичних елементів

Усе це допомагає досягненню цілей проблемно-тематичного аналізу під час вивчення лірики.

### Література

1. Бугайко Т.Ф., Бугайко Ф.Ф. Українська література в середній школі. Курс методики // Бугайко Т.Ф., Бугайко Ф.Ф.– К., 1962.
2. Неділько В. Я. Методика викладання української літератури в середній школі/ / В. Я. Неділько.– К., 1987.
3. Маранцман В.Г., Чирковская Т.В. Проблемное изучение литературного произведения в школе. Пособие для учителей. М., "Просвещение", 1977. – 206 с.
4. Мірошниченко Л.Ф. Методика викладання світової літератури в середніх навчальних закладах: Підручник. – К.: Вища шк., 2007. – 415 с.: іл.
5. Пасічник Є.А. Методика викладання української літератури в середніх навчальних закладах : навчальний посібник для студентів вищих закладів освіти / Є. А. Пасічник. – К.: Ленвіт, 2000. – 384 с.
6. Пультер С., Лісовський А. Методика викладання української літератури в середній школі. Курс лекцій для студентів-філологів /С. Пультер, А. Лісовський. – Тернопіль, 2004.
7. Ситченко А.Л. Методика навчання української літератури в загальноосвітніх закладах// А.Л. Ситченко.– К., 2011.
8. Степанишин Б. І. Викладання української літератури в школі /Б. І. Степанишин. – К.: Проза, 1995.
9. Токмань Г. Л. Методика навчання української літератури в середній школі // Г.Л.Токмань. – К., 2012.
10. Українська література. Програма для профільного навчання учнів 10–11 класів загальноосвітніх навчальних закладів / за заг. ред. Р. Мовчан. – К.: Грамота, 2011. – 152 с.
11. Українська література. Програма для учнів 10-11 класів загальноосвітніх навчальних закладів. Рівень стандарту, академічний рівень (зі змінами, затвердженими наказом МОН від 14.07.2016 № 826) // <http://mon.gov.ua/activity/education/zagalna-serednya/navchalni-programy.html>
12. Українська література. Програма для учнів 5–9 класів загальноосвітніх навчальних закладів (зі змінами, внесеними у 2015 році) // <http://mon.gov.ua/activity/education/zagalna-serednya/navchalni-programy.html>.

УДК 821.111(092)"19/20"

### ПРОБЛЕМА МИСТЕЦТВА В РОМАНІ ДЖ.ФАУЛЗА "КОЛЕКЦІОНЕР"

**Олійник Т.О.**, магістрантка факультету іноземних мов

Науковий керівник – канд. філол. наук, доц. **Остапенко Л.М.**, кафедра слов'янської філології, компаративістики та перекладу

Протягом багатьох років у різних країнах світу філософи, мислителі та художники приділяли багато уваги питанню важливості мистецтва і образу митця. Але говорячи про історично-культурні епохи, варто зазначити, що найбільше праць, присвячених цій темі, належать до епохи Просвітництва і постмодернізму. Найбільш яскраві приклади ми знайдемо у літературі. В ці часи роль художника змінюється: все частіше митець є не просто автором художнього твору, він стає його частиною, героєм, і його життя розглядається не лише з соціальної точки зору, важливим фактором є його професія, його покликання. Ми маємо можливість побачити зворотну сторону мистецтва та спробувати зрозуміти внутрішній світ художника.

Наразі вивчення поетики та естетики постмодернізму, а як наслідок і дослідження проблеми мистецтва та художника, є одним із головних завдань сучасних літературознавців та вчених-філологів. Ми пропонуємо розглянути образ митця та дослідити тему важливості мистецтва на прикладі роману Джона Фаулза "Колекціонер" [1].

Варто зазначити, що вивченню теми мистецтва у літературі Фаулза присвячено цілий ряд монографій (Д. Ачесон, К. Барнум, П. Конрада, К. Максуїні, У. Палмер, П. Вульф) [2] а також велика кількість статей (Дж. Бейкер, Д. Еддінгс, Р. Лафлін, С. Онега) [3] зарубіжних літературознавців. Крім того, дослідження теми мистецтва у романах Дж. Фаулза займалися також і російські науковці (І. В. Кабанова, В.Г. Тимофеев, А.А Пирозян) [4]. Не дивлячись на велику кількість робіт, в яких розглядається дана проблематика, наразі досить багато питань залишаються невивче-

ними. Ми розглянемо одне із них та дослідимо роль митця у сучасному світі та його справжнє обличчя в естетичній концепції Фаулза.

"І це ви називаєте мистецтвом?" - так звучить, можливо, одне із найбільш гострих питань постмодерністської літератури, яке дійсно змушує замислитись над тим, а що ж насправді вважається мистецтвом сьогодні та як сучасні письменники висвітлюють проблему мистецтва у своїх творах.

Джон Фаулз - один із небагатьох романістів, який своєрідно описує природу, сенс і важливість мистецтва у сьогоденному світі. Який він - художник, митець сучасного світу. Як відбувається його становлення та з якими проблемами він стикається? – саме на ці питання Фаулз дає відповідь у своєму психологічному трилері "Колекціонер" (1963).

Роман "Колекціонер" складається із двох частин: щоденникових записів Клегга та Міранди, викрадача та викраденої, колекціонера та експоната. Така подвійність сценарію дозволяє нам поглянути на одну і ту саму ситуацію з двох сторін та об'єктивно оцінити події у романі.

Але ця книга – не лише історія про ув'язнену дівчину, нещасного та неприйнятого суспільством, замкнутого у собі одинака... Якщо поринути у книгу глибше, то можна зрозуміти, що однією із головних тем роману є проблема мистецтва, а коли перегортаєш останню сторінку книги, важко усвідомити, хто був більшим митцем: Міранда, яка вивчала живопис, захоплювалась музикою та читала глибоко філософські книжки, чи Клегг, що з такою любов'ю збирав колекцію найтендітніших представників фауни – метеликів і чарівних дівчат.

Якщо ж комусь здається, що відповідь на це питання очевидна, давайте подивимось уважніше і спробуємо проаналізувати ці два образи.

Міранда – молода художниця, яка намагається знайти себе у творчості і визначити для себе сенс мистецтва. Але насправді її пошуки на початку роману досить поверхові: мистецтво для неї - насамперед сфера краси, джерело естетичної насолоди, вона не замислюється про відповідальність, яку покладає на неї причетність до світу мистецтва; а опинившись в "склепі" Клегга, - героїня проходить болісний шлях до себе, старається усвідомити гуманістичну місію творчості, художницької діяльності, але навіть фізичні і душевні страждання не допомагають героїні перейти з естетичного рівня сприйняття мистецтва на етичний. Її сліпота до мистецтва не дозволила їй знайти вихід зі склепу і тим самим не допомогла врятуватися.

Що ж стосовно Клегга, не варто одразу вішати на нього ярлика душевно хворої самотньої людини, яка створила для себе образ ідеальної дівчини та хоче прожити з нею до кінця життя. Джон Фаулз зовсім не вважає його божевільним, він *"...не з тих пробивних і грубих, ніколи таким не був"*, у нього, *"як то кажуть, завжди були високі поривання"*[1,69] а завдання, яке поставив перед собою Клегг, набагато вище, глобальніше і тому не може засуджуватись, бо іноді мета виправдовує засоби.

На нашу думку, мистецька мета Клегга полягала у створенні ідеального, високого, неповторного світу без жодних недоліків, світу мистецтва і краси, світу, для людей, прекрасних лицем і душею. Але його головною помилкою було те, що він побачив цей світ у людині, яка ще зовсім не розуміла істинного мистецтва. У день їх зустрічі він *"був щасливий і почувався як людина, яка зробила щось дуже сміливе, на кшталт піднятися на Еверест чи вдіяти щось на ворожій території, бо ... наміри були якнайкращими. Цього вона так і не збагнула"* [1,138], можливо, саме тому роман і завершується трагедією.

Не можна назвати Клегга жорстокою людиною, оскільки в романі немає сцен насилля чи знущань. Ув'язнення Міранди більше схоже на "золоту клітку", яка має на меті допомогти їй розкрити свій потенціал та перетворити її на Обрану, на ту, що варта неповторного світу бідного художника Клегга. Більш того, поряд із Мірандою, він і сам ставав кращим: *"Мета для душі – як вода для тіла". І це дуже правильно, на мою скромну думку. Коли Міранда стала метою мого життя, маю сказати, виявилось, що я щонайменше не гірший за інших"* [1,115]. *"Я відчував, що готовий зробити будь-що, аби з нею познайомитись, її порадувати, стати її другом, мати змогу дивитися на неї не криючись, не підглядати нишком"* [1, 66], - погодьтеся, навряд чи ці слова належать страшному маніяку, який має на меті відстежити та вбити жертву.

Але єдина річ, яка дає нам підстави засуджувати Клегга, - це його прагнення до Божої всемогутності. Чому він вирішив, що має право вирішувати долі інших людей та, подібно Богу, наважитись на створення нового ідеального світу?

Тоді постає питання, який сенс несе у собі мистецтво за Фаулзом, і чи існує цей сенс взагалі. Безсумнівно – так. Мистецтво полягає у неординарності людини, у її здатності бачити те, чого не здатні побачити інші, бути не таким, як всі та мати достатньо сміливості, щоб сказати про це. Але не кожна людина, що заявляє про свої мистецькі здібності, є справжнім художником.

Мистецтво – це не лише краса на полотні, це перш за все краса внутрішня, яка знайшла своє відображення у прекрасній картині, неповторній скульптурі, проникливому вірші чи тихому

колекціонуванні метеликів. Саме краса людської душі і є істинним доказом її мистецького "я". Біда лише в тому, що людей, які здатні побачити справжнє мистецтво із-поміж тисячі гарних картин стає все менше. З кожним днем кількість "сліпих", фальшивих майстрів витісняє тих обдарованих і талановитих людей, які мають право називатися справжніми митцями. У цьому випадку ми згодні з Мірандою: *"Ненавиджу тих, хто збирає щось, класифікує, дає назви, а тоді все про нього забуває. Так люди роблять і з мистецтвом. Називають художника імпресіоністом, чи кубістом, чи ще якимось, тоді кладуть його в таку шухляду і більше не бачать у ньому живу особистість"* [1, 199].

На нашу думку, головною проблемою у романі Фаулза "Колекціонер" є проблема мистецтва і моралі – питання постає в тому, на що готова відважитися людина, митець, задля створення ідеалу, шедедру та чи варті такі жертви кінцевої цілі. "Колекціонер" - це не просто книга про хворе захоплення ідеєю, це книга про мистецтво, красу, людську душу, високі прагнення, відчайдушні рішення та їх наслідки.

### Література

1. Фаулз Дж. Колекціонер / Пер. И. Бессмертной / Дж. Фаулз – М.: Вагриус, 2000. – 376 с.
2. Acheson J. Modern Novelists : John Fowles. – N.Y.: St. Martin's Press, 1998. – 113 p; Barnum C. M. An Interview with J. Fowles / C. M. Barnum // Modern Fiction Studies. – 1985. – Vol. 31, №1. – P. 187 – 203; Conradi P. The French Lieutenant's Woman: Novel, Screenplay, Film / P. Conradi // Critical Quarterly, 24. Spring. – 1982. – P. 41 – 57; McSweeney K. Withering into the Truth: John Fowles and Daniel Martin / K. McSweeney // Critical Quarterly 20. – 1987. – P. 31 – 38; Palmer W. I. The fiction of J. Fowles. Tradition, Art, and the Loneliness of Selfhood / W. Palmer. – Univ. Missouri Press, 1974. – 113 p; Wolfe P. John Fowles, Magus and Moralist / P. Wolfe. – Lewisburg: Bucknell Univ. Press. London: Associated Univ. Presses, 1979. – 178 p.
3. Baker J. R. An Interview with John Fowles / J.R. Baker // Michigan Quarterly Review. – 1986. – P. 661 – 683; Eddins D. John Fowles: Existence as Authorship / D. Eddins // Contemporary Literature. – Vol. 17. – 1976. – P. 204 – 222; Laughlin R. Faces of Power in the Novels of John Fowles / R. Laughlin // Critique. – 1971. – Vol. 13, №3. – P. 71 – 88; Onega S. Form and Meaning in the Novels of John Fowles / S. Onega. – L., 1989. – 225 p.
4. Кабанова И.В. Тема художественного творчества в английском романе 60-х-70-х гг. (Дж. Фаулз, Б.С. Джонсон): Дисс. на соиск. уч. ст. канд. филолог, наук. – М., 1986; Тимофеев В. Г. Проблема самосознания автора (Произведения Дж. Фаулза и литературная традиция) / В.Г.Тимофеев // Ученые записки Тартуского университета. – Вып. 828. – Тарту, 1989. – С. 84–96; Пирузян А. А. Проза Джона Фаулза. Эстетические принципы и их художественное воплощение: Автореф. дис. на соиск. уч. степ. канд. филол. наук. – М., 1992. – 17 с.
5. Дианова В. М. Постмодернистская философия искусства: истоки и современность / В.М.Дианова. – СПб., 1999. – 30 с.

УДК 821.111.09

### "ТОТ С ИМЕНЕМ НА И". (ОБРАЗ ІАФЕТА В РОМАНІ ДЖУЛІАНА БАРНСА "ІСТОРІЯ СВІТУ В 10,5 РОЗДІЛАХ")

**Присівок Д. В.**, магістрант філологічного факультету

Науковий керівник – канд. філол. наук, доц. **Остапенко Л. М.**, кафедра слов'янської філології, компаративістики та перекладу

*У статті проведено аналіз образу Іафета в романі "Історія світу в 10,5 розділах", розглянуто відомості про Іафета в канонічних джерелах, специфіку формування образу у творі Дж. Барнса та функціональність у романі формули "тот с именем на И".<sup>14</sup>*

*Ключові слова:* Дж. Барнс, "Історія світу в 10,5 розділах", Іафет, шашіль.

Джуліан Барнс давно зарекомендував себе як письменник-постмодерніст. Його роман "Історія світу в 10,5 розділах", що був виданий 1989 р., можна репрезентувати як постмодерну інтерпретацію Святого Письма.

Творчість Дж. Барнса і зокрема його "Історія світу" досліджувалася вітчизняними та російськими літературознавцями зокрема С. Фрумкіною, М. Горбачовою, Д. Затонським, М. Жук

<sup>14</sup> Цитати вказуються мовою джерела.

та ін. Проте питання образ "того с именем на И" не привертав їхньої уваги. Тому метою даної роботи є аналіз образу Іафета в першому розділі роману.

"Історія світу" складається з 10 розділів і інтермедії, як її назвав автор. Сюжети розділів відбуваються у різних часових пластах, а герої розповідей не пов'язані між собою. Новий роман мав стати путівником Біблією, але згодом письменник відмовився від цієї ідеї, взявши від неї лише елементи, зокрема підхід до історії. Барнс ставиться до неї як до фрагментарної, написаної істориками. На його думку, в історії є велика кількість версій і будь-яка з них має право на існування. Згідно з уявленнями Барнса, ми не можемо знати об'єктивної істини, хоч і повинні до неї прагнути [7]. Це твердження має пряме відношення до нашої роботи, оскільки перший розділ роману "Безбілетник", в якому фігурує об'єкт дослідження, звучить від імені личинки шашеля, яка на перший погляд здається мізерною і не вартою уваги.

У романі Барнс звертається до Священної історії. Він будує розповідь першого розділу навколо сімейства Ноя, яке рятується від всесвітнього потопу.

В Старому Заповіті Ной із сім'єю і представниками всього тваринного світу рятується на ковчезі – величезному судні, збудованому Ноем за велінням Творця. За Біблією Ной мав врятувати на ковчезі всі земні види тварин. Проте тварин перед взяттям на ковчег було поділено на чистих та нечистих. Чисті тварини були придатні для їжі і для жертвоприношень. Чистих брали по сім особин чоловічого і жіночого роду, а нечистих по два самця і дві самиці. Згідно зі Священним Письмом, Ной був праведником – людиною морально чистою, яка виділялася серед своїх сучасників. Ковчег – це символ спасіння всього живого, який є прообразом хреста, на якому розп'яли Спасителя, адже він теж є символом спасіння [6, с. 48].

Дж. Барнс переосмислює біблійну історію зовсім інакше. У нього ковчег - це "плавучая тюрьма" [2, с. 6]. В романі Барнса Ной зовсім не праведник. Його обрали лише через те, що він кращий з гірших - ледачий, нерозумний, пияк, жорстокий егоїст, який піклується лише про себе: "Он был чудовищем – самодовольный патриарх, который полдня раболепствовал перед своим Богом, а остальные полдня отыгрывался на нас" [2, с. 18]. Таким чином для людини ковчег перетворюється на свого роду круїзний лайнер, а для тварин – на в'язницю, де з ними жорстоко поводяться і винищують.

Образ ковчега проходить через увесь твір, зберігаючи свою символіку в'язниці. Наприклад, у розділі "Гості" лайнер захоплюють і ділять людей за категоріями (майже як тварин в ковчезі), а закінчується подорож смертю частини пасажирів.

У розділі "Корабельна аварія" на плоту, де рятуються пасажери корабля "Медуза", відбувається смертовбивство і канібалізм.

Біблійна історія у Барнса набуває ознак апокрифу, оскільки відрізняється від тексту Старого Заповіту. Вона не просто звучить із вуст короїда, шашіль переказує те, що бачили інші тварини, а також чутки і здогадки. І навіть так історія, розказана шашелем, постає правдоподібною. До неї немає повної довіри, але виникає враження, що такий розвиток подій був можливим.

В цій десакаралізованій розповіді про Ноя і його сімейство вирізняється Іафет, оскільки його ім'я ні разу за розділ не згадується повністю. Короїд називає його не інакше як "тот с именем на И". Постає питання, чим може бути викликане звертання, чому автор так виділив саме цього сина Ноя?

Тут, цитуючи шашіль, яка в свою чергу цитує Ноя, "ми покидаємо гавань фактів і виходимо у відкрите море чуток" [2, с. 34].

Іафет – один із синів Ноя. Щодо біологічного старшинства Іафета інформація різниться в залежності від джерела. Та те, що Іафета високо шанують серед Ноевих дітей є незаперечним: "да распространит Бог Иафета, и да вселится он в шатрах Симовых; Ханаан же будет рабом ему" (Быт. 9:27).

На сході його називали Яфіс: "Яфис был самым справедливым из сыновей Нуха. Возвышенный род Его Величества, Царя Царей, связан с ним, и ханы восточных городов и Туркестана происходят от него. Его величают Отцом тюрков (Абу-л-тюрк), и некоторые историки называют его Алунджа-хан" [1].

Важливим також є те, що від Іафета за легендою пішли народи Європи та Малої Азії, тобто більшість народів Старого Світу.

Нащадки Іафета:

Гомер – пафлогонійці;  
Аскеназ – скандинави;  
Ріфат – франзузи, кельти, шотландці;  
Фагарма – вірмени;  
Магог – скіфи;  
Мадай – мідійці;  
Еліса – греки;

Іаван – фарсієці;  
Кіттім – кіпріоти;  
Доданім – троянці і родосці;  
Фувал – ібери та грузини;  
Мешех – каппадокійці;  
Фірас – фракійці, даки, гети;  
Моссох – Сармати, від яких пішли слов'янські племена [5].

Більшість цих народів визначили вектор розвитку людської культури і науки. Вони довгий час мали домінуючу роль на планеті, і буквально підкорили собі народи Африки і Східної Азії, відкрили Америку і через їхнє втручання було майже знищено її корінне населення. Більша частина земної кулі заселена потомством Іафета, яке і досі відіграє велику роль у світовій політиці, торгівлі, формуванні поглядів людства, як і було сказано в біблійному пророцтві Ноя: "да распрос-транит Бог Іафета, и да вселится он в шатрах Симовых; Ханаан же будет рабом ему" [3].

За юдейською духовною традицією, праведники світу вважаються нащадками Іафета – праведного сина Ноя. Тобто більшість населення світу має праведне коріння.

У Барнса ж усе навпаки. Ця людина, яка поклала початок більшій частині населення земної кулі, навіть не називається на ім'я, а лише заслуговує на згадку як "тот с именем на И"

В тексті твору ми майже не отримуємо інформації про Іафета, який за легендою зіграв велику роль у історії людства й отримав Боже благословення. Він нічим не вирізняється і не робить нічого особливого чи величного, а жук-короїд з невідомих причин відмовляється називати його на ім'я.

Всього в такій формі він згадується 7 разів, один з яких звучить просто як "тот, другой" [2, 21].

Доцільним буде провести аналіз всіх семи згадок про Іафета в романі.

1. "Однако гораздо более серьезным несчастьем была потеря Варади. Вы знаете про Хама и Сима и про того, чье имя начинается на И; но о Варади вы даже не слышали, правда? Это бы самый младший и сильный из сыновей Ноя... у него было чувство юмора... его гены очень вам пригодились бы" [2, с. 9].

В цьому епізоді Іафет постає гіршим за Вараді – вигаданого Барнсом сина Ноя. Вараді сильний, товариський і добрий до тварин, а Іафет ні. Більшій частині земної кулі дісталися гени Іафета, а шашіль вважає, що кращими були б нащадки Вараді.

2. "Однако Хам, Сим или тот, третий, с именем на И, очевидно заявили на семейном совете, что у на И, очевидно, заявили на семейном совете, что раз у нас есть слоны и гиппопотамы, то без бегемотов можно и обойтись; и вдобавок – наряду с принципиальными сюда примешалось и практические соображение – двух таких больших туш должно хватить Ноевой семье не на один месяц" [2, с. 21].

Тут Іафет постає як людина, що думає лише про свою вигоду. Задля поживної їжі він із братами вмовив Ноя забити на м'ясо бегемотів. А коли бегемотина набридла людям, вони почали вбивати інших тварин.

3. "Саламандр постигла та же участь... бесспорно, это были существа уникальные; однако Хам, или Сим, или тот, другой, уверяли, что держат их на деревянном корабле слишком опасно, и потому от саламандр вместе с двумя языками пламени, служившими им жилищем, решено было избавиться" [2, с. 21].

Цей епізод ілюструє глупоту і недалекоглядність людей та Іафета зокрема. Замість того, щоб створити умови для саламандр, їх просто позбулися, хоч реальної загрози вони не становили, врешті їжа на ковчезі теж повинна була готуватися на вогні.

4. "Хам поступил как почтительный сын: он попросил братьев прикрыть отца... Сим и тот, с именем на И, вошли в опочивальню отца задом наперед и умудрились уложить его в постель, даже мельком не взглянув на те органы размножения, которые по какой-то таинственной причине являются для представителей вашего вида источником стыда... Ной... проклял обнаружившего его сына объявил, что все дети Хама должны стать слугами двух его братьев" [2, с. 25].

Дана ситуація свідчить про людство як нерозумне і мстиве. Хама прокляли і змусили бути рабом своїм братам як свідка батькового сорому.

5. "стать Божиим избранником, уцелеть при всеобщей гибели, зная, что твой род будет на земле единственным – это хоть кому вскружит голову, правда? Что до его сыновей – Хама, Сима и того, с именем на И, - им это явно не пошло на пользу. Расхаживали по палубе надутые, точно члены Королевской Семьи" [2, с. 31].

Тут Іафет постає зарозумілим і бундючним. Він вижив лише тому, що його батько був кращим з найгірших людей. Але ніхто про це не думає. Для сімейства Ноя відіграє роль лише те, що вони єдині вижили і тепер стануть пращурами всіх людей землі.

6-7. "У Ноя и его жены біли темные волосы и карие глаза; у Хама и его жены были темные волосы и карие глаза; да и Сим, и Варади, и тот. С именем на И, в этом смысле не отличались от прочих. И у всех детей Сима, Варади и того, с именем на И, были темные волосы и карие глаза... Но Фут, родившийся на ковчеге, был рыжий, с зелеными глазами" [2, с. 33].

Цей епізод стосується а жінки Хама, яка народила дитину не схожу ні на кого зі своїх родичів. Тут іафет згадується лише для підтвердження розбещеності дружини Хама. Вона одна з людей, які вижили і покладуть початок новому людству, а шашіль ставить питання можливості злягання жінки з рудою мавпою.

Про іафета йдеться щоразу, коли тексті говориться про синів Ноя або про його сімейство загалом. До того ж жодна згадка не представляє іафета як когось особливого. Більша увага приділяється Симу, про нього є кілька епізодів, а іафет згадується лише разом зі своїми братами. З ними він вмовив Ноя з'їсти бегемотів, знищив саламандр, проводив обшуки тварин і почувався володарем світу. Іншим сином Ноя не відводиться така роль, а Хам і зовсім був проклятий. Крім названих у Святому Письмі трьох синів, у Ноя могли бути й інші діти, але вони не лишили за собою потомства, тому земля заселялась Симом, Хамом та іафетом, і головна роль, як уже зазначено, відійшла останньому [3].

Основна інформація про людей, яку розповідає жук-короїд, присвячена Ною, від неї ми і будемо відштовхуватись. Говорячи про цих біблійних персонажів у контексті роману Барнса, можна апелювати до біблійної цитати з Нового Заповіту: "Если хозяина дома назвали веельзевулом, не тем ли более домашних его" (Мф. 10:25). Дійсно, ні про кого, крім Вараді – четвертого сина, який є лише на сторінках роману, шашіль не відгукується позитивно. Все сімейство Ноя, а отже і іафет, також жорстокі, недалекоглядні тирани, які мають, трохи більше влади, ніж тварини, і під проводом батька вибудовують жорстку систему панування. Вони живуть у в'язниці, де панують глупота, жорстокість, розпуста, де одні пожирають інших, де є поділ на "чистих" і "нечистих", але загалом все людство (а саме воно мається на увазі під образом сімейства уцілілих) дрібне, мов шашіль, адже, як зазначає Дмитро Затонський, – функція личинки в романі полягає в тому, щоб зменшити до своїх розмірів усіх опонентів і антиподів [4, с. 24]. Шашіль у романі сприймається як людина, а людина таким чином зменшується до жука. Показ мізерності людини у світі, шляхом порівняння її з комахою використовував Ф. Кафка у своєму оповіданні "Перевтілення". Різниця цих творів у тому, що у Кафки герой відчуває свою мізерність, а у Барнса – ні, у першому розділі "Історії..." персонажі вважають себе володарями ситуації.

Отже, в романі Дж. Барнса "Історія світу в 10,5 розділах" "тот с именем на И" - це образ звичайної людини, яка важить не більше ніж жук-короїд. Велич постаті, яка поклала початок великій кількості народів, ставиться під сумнів, стає нічого не вартою. Прийом обезіменювання використовується для показу мізерності людини в світі. У Барнса все людство насправді дрібне, як шашіль, але жорстоке і нерозумне, а історичний вектор може відрізнятись від офіційного, бо власне його нам також надиктувала шашіль.

Роман наштовхує на роздуми про наше сприйняття світу і бачення історії. Насправді все, що ми знаємо з офіційних джерел, може виявитись неправдою. Саме людство розвивається не в тому векторі, який позиціонується офіційно (толерантність, демократія), а у протилежному напрямку. Це змушує замислитись про перспективи людства в майбутньому і про те, чи є у людства майбутнє загалом?

### Література

1. Абу-ль-Фадль ибн Мубарак Аллами Акбар-наме. Т. I - IV, [Електронний ресурс] : Абу-ль-Фадль ибн Мубарак Аллами Акбар-наме. - Самара, 2003-2009. Режим доступу: [http://www.vostlit.info/Texts/rus15/Allami/Tom\\_/frametext14.htm](http://www.vostlit.info/Texts/rus15/Allami/Tom_/frametext14.htm).
2. Барнс Дж. История мира в 10/5 главах / Дж. Барнс. – М. : изд. Б.С.Г.-Пресс, 2001. – 400 с.
3. Епископ Виссарион Нечаев. Толкования на паремии из книги бытия [Електронний ресурс] : Епископ Виссарион Нечаев. – Сатись, 1998. 300 с. Режим доступу : [https://azbyka.ru/otechnik/Vissarion\\_Nechaev/tolkovanie-na-paremii-iz-knigi-bytija/18](https://azbyka.ru/otechnik/Vissarion_Nechaev/tolkovanie-na-paremii-iz-knigi-bytija/18)
4. Затонский Д. В. Модернизм и постмодернизм: Мысли об извечном коловращении изящных и неизящных искусств / Д. В. Затонский. – Харьков : Фолио, 2000. – 256 с
5. Иоанн Кронштадтский. Начало и конец нашего земного мира. Опыт раскрытия пророчеств Апокалипсиса [Електронний ресурс] : Иоанн Кронштадтский. – Общество памяти игуменни Таисии, 2010. 416 с. Режим доступу : [http://www.biblioteka3.ru/biblioteka/ioann\\_kron/apok/txt08.html](http://www.biblioteka3.ru/biblioteka/ioann_kron/apok/txt08.html)
6. Толковая библия или комментарии на все книги Ветхого и Нового Завета в 11 т. [Електронний ресурс] / Под. ред. А. П. Лопухина. – Санкт-Петербург. – 1904. Т. 1. 671 с. Режим доступу : [https://azbyka.ru/otechnik/Lopuhin/tolkovaja\\_biblia/](https://azbyka.ru/otechnik/Lopuhin/tolkovaja_biblia/)
7. Фрумкина С. История увиденная Барнсом / С. Фрумкина // Иностранная литература. - 2002. - № 7.



**ЕРГОНІМІКОН ГРОМАДСЬКИХ ОРГАНІЗАЦІЙ  
МІСТА НІЖИНА ЧЕРНІГІВСЬКОЇ ОБЛАСТІ  
В КОНТЕКСТІ СОЦІОКУЛЬТУРНОГО ПРОСТОРУ**

**Пугач В. М.**, канд. філол. наук, доц. кафедри української мови  
**Якименко М. М.**, магістрантка філологічного факультету.

Серед периферійних пропріальних номінацій увагу науковців привертають ергоніми як динамічний шар сучасної української лексики. Як відомо, ергоніми – це "назви організацій, вироб. та сусп. [виробничих та суспільних. – В. Пугач, М. Якименко] об'єднань (ця група В. н. [власних назв. – В. Пугач, М. Якименко] позначається терміном ергонімія і включає величезну кількість найменувань – від партій, товариств, заводів, вузів до кінотеатрів, кооперативів, магазинів, фірм тощо)" [5]. Цю розмаїту семантично та структурно ергонімну лексику різноаспектно досліджувало багато науковців (О. Белей, Ю. Горожанов, Ю. Дідур, О. Карпенко, М. Крючкова, Н. Кутуза, О. Мікіна, Л. Соколова, М. Торчинський, М. Цілина та ін.). Нашим завданням є лексико-семантичний аналіз ергонімікону на позначення громадських організацій м. Ніжина Чернігівської області з метою виявлення закономірностей функціонування власних назв зазначеної семантики та специфіки їхнього формування на теренах Ніжинщини.

Закон України "Про громадські об'єднання" дефінує громадську організацію через поняття громадського об'єднання, "засновниками та членами (учасниками) якого є фізичні особи"; громадське об'єднання – це "добровільне об'єднання фізичних осіб та/або юридичних осіб приватного права для здійснення та захисту прав і свобод, задоволення суспільних, зокрема економічних, соціальних, культурних, екологічних, та інших інтересів" [2]. Закон визначає правові та організаційні засади реалізації права на свободу об'єднання, яке гарантує Конституція України та міжнародні угоди України [2]. Протягом 1991–2018 рр. у Ніжині зареєстровано 179 громадських організацій [1; 7].

Серед ергонімних номінацій на позначення громадських організацій Ніжина продуктивними є метонімічні назви (76 назв). Вони мають багатокомпонентну структуру. Як вважає М. Крючкова, до складу ергоніма входить "термін виду ергоніма й онімічний маркер, який може мати реальний, умовний, символічний, а також реально-умовний та реально-символічний характер, що й утворює єдиний функційний ергонімічний ряд" [6] О. Карпенко та Ю. Дідур резюмують: "офіційні назви мають бути зрозумілими, що й досягається за допомогою видових апелювативних номінацій" [4, с. 160].

Отже, першими складниками ергонімів на позначення громадських організацій – стрижневими словами іменникових словосполучень – є такі гіперонімічні номінації на позначення громадських організацій:

1) клуб: 27 прикладів, із яких 2 випадки суто метонімічного походження (офіційні назви громадських організацій Ніжина та їхній правопис усюди збережено. – В. Пугач, М. Якименко): *Клуб ВАТ заводу "Ніжинсьільмаш"* (2000 р.); *Громадська організація "Ніжинський Клуб Органічного Землеробства і Здорового Способу Життя"* (2014 р.); переважно в поєднанні з метафоричними структурами (18 назв: *Ніжинська міська громадська організація "Спортивний клуб єдиноборств "Тризуб"* (2010 р.); *Ніжинська міська громадська організація "Спортивний клуб єдиноборств "Спарта"* (2010 р.), зрідка в поєднанні з топонімами: *Ніжинська міська громадська організація "Футбольний клуб "Ніжин"* (2005 р.);

2) товариство: 14 назв, 6 із яких репрезентують різні сфери з суто метонімічним компонентом – товариство фармацевтичне, футбольне, жіноче, козацьке, із захисту тварин тощо: *Ніжинське фармацевтичне товариство* (2001 р.); *Громадська організація "Ніжинське археологічне товариство при Ніжинському державному університеті імені Миколи Гоголя"* (2017 р.); ще 8 назв мають структуру метонімія + метафора: *Громадська організація "Українсько-польське культурно-освітнє товариство "Діалог культур"* (2016 р.); *Громадська організація "Товариство "Просвіта" ім. Т. Г. Шевченка Ніжинського державного педуніверситету* (1999 р.);

3) федерація: 12 назв, переважно на позначення спортивних громадських організацій: *Ніжинська міська організація "Ніжинська міська громадська організація Федерація футболу"* 2012 р.; *Ніжинська міська громадська організація "Федерація спортивного покеру м. Ніжина"* 2012 р.;

4) спілка: 13 назв, а саме правозахисна, захисту підприємців, власників житла, учасників АТО, ветеранів: *Громадська організація "Ніжинська правозахисна спілка"* (2018 р.); *Громадська організація "Спілка жінок Ніжина"* (2017 р.);

5) об'єднання: 11 назв, переважно це номінації спілок батьків у школах, а також керівників, громадян, ветеранів тощо: *Громадська організація "Об'єднання батьків учнів Ніжинської загальноосвітньої школи I–III ступенів № 15"* (2018 р.); *Юридичне об'єднання "Адвокат"* (2001 р.); *Ніжинське міське громадське об'єднання ветеранів органів внутрішніх справ* (2001 р.);

6) осередок: 8 назв, наприклад: *Ніжинський міський первинний осередок організації "Всеукраїнська Екологічна Ліга"* (2003 р.); *Ніжинська міська громадська організація "Ніжинський міський осередок Всеукраїнської громадської організації "Асоціація платників податків України"* (2012 р.);

7) організація: 7 назв, а саме інвалідів, багатодітних сімей, людей із вадами зору, а також конструкція *організація + власне метонімічна назва*: *Ніжинська міська громадська організація "Ділова-жінка"* (2001 р.); *Молодіжна громадська організація Всеукраїнської молодіжної громадської організації "Батьківщина молода"* (2008 р.);

8) асоціація: 6 назв, а саме *Ніжинська міська громадська організація "Ніжинський міський осередок Всеукраїнської громадської організації "Асоціація платників податків України"* (2012 р.); *Ніжинська міська громадська організація "Незалежна асоціація підприємців"* (2001 р.);

9) рада: 3 назви на позначення шкільних піклувальних організацій: *Громадська організація "Піклувальна рада Ніжинської загальноосвітньої школи I–III ступенів №1"* (2017 р.);

10) центр: 3 назви на позначення різноманітних спрямувань: *Громадська організація "Центр новітніх ініціатив та комунікацій"* (2015 р.); *Громадська організація "Центр освітніх і громадських ініціатив"* (2017 р.); ще 9 ергонімів – метонімічно-метафоричні словосполучення з компонентом *центр*: *Ніжинський науково-навчальний центр оздоровчого харчування "Сопрано"* (2001 р.); *Громадська організація "Центр розвитку громад "Перспектива"* (2016 р.);

11) союз: 2 назви, зокрема *Об'єднання громадян Ніжинська міська організація "Союз Українок"* (1996 р.);

12) фонд: 2 назви: *Ніжинська міська організація Українського національного фонду допомоги інвалідам Чорнобиля* (1999 р.); *Громадська організація Фонд травматологів міста Ніжина* (1997 р.).

13) ліга: 2 назви: *Ніжинський міський первинний осередок організації "Всеукраїнська Екологічна Ліга"* (2003 р.); *Ніжинський міський осередок ліги соціальних працівників України* (2000 р.), зокрема з подвійною метонімічною структурою з компонентами *ліга та осередок*);

14) громада: *Ніжинська міська молодіжна організація Всеукраїнське об'єднання "Молода громада"* (1999 р.);

15) сотня: *Громадське формування з охорони громадського порядку і державного кордону "Ніжинська окрема охоронна сотня ім. Лук'яна Журавського"* (2009 р.);

16) полк: *Ніжинське козацьке товариство "Ніжинський полк Українського козацтва"* (1999 р.);

17) община: *Громадська організація Ніжинська міська єврейська община* (2002 р.);

18) бюро: *Громадська організація "Антикорупційне бюро м. Ніжина та Ніжинського району"* (2017 р.);

19) актив: *Громадська організація "Громадський актив Ніжина"* (2017 р.);

20) гільдія: *Громадська організація "Ніжинська гільдія митців"* (2017 р.);

21) дирекція: *Громадська організація "Виконавча дирекція Чернігівського регіонального відділення Всеукраїнської асоціації сільських та селищних рад"* (2016 р.);

22) агенція: *Ніжинська міська громадська організація "Агенція регіонального розвитку"* (2002 р.);

23) братство: *Ніжинський міський осередок Всеукраїнської громадської організації "Братство бджолярів України"* (2010 р.).

Частина цих лексем є синонімами: "Спілка – зв'язок, товариство, співтовариство, співдружність, об'єднання, ліга, організація, союз" [3, с. 378] Деяким ергонімам на позначення громадських організацій властива трьохетапна метонімізація: *Громадська організація "Ніжинський міський осередок Всеукраїнської громадської організації "Клуб органічного землеробства"* (2011 р.) Інша частина назв номінує організації за метонімічними критеріями різних семантичних параметрів: *фонд, братство, клуб, агенція, дирекція, гільдія, центр, рада, актив, полк, сотня* тощо.

Окрім гіперонімного компонента (компонентів), що є структурувальним метонімічним центром словосполучення, до ергоніма входить пропріальний лексико-семантичний складник, що сприяє врахуванню "семантичних особливостей їх ономастичних маркерів, що зумовлюють виконання ергонімом ідентифікаційно-диференційної функції" [6]. Він визначає лінгвокультурологічне спрямування метонімічної номінації:

1) указівка на мету: *Ніжинська міська громадська організація "Заради спасіння миру"* (2001 р.);

2) соціальні об'єднання: *Ніжинська міська молодіжна організація*

*Всеукраїнське об'єднання "Молода громада" (1999 р.); Ніжинська філія Української студентської спілки (2000 р.); Громадська організація "Об'єднання батьків учнів Ніжинської загальноосвітньої школи І–ІІІ ступенів № 12" (2018 р.); Ніжинська міська організація інвалідів (2001 р.); Міська громадська організація "Спілка власників житла Ніжина" (2006 р.); Ніжинське міське відділення "Української спілки в'язнів – жертв нацизму" (2000 р.); Ніжинська міська організація Українського національного фонду допомоги інвалідам Чорнобиля (1999 р.); Об'єднання громадян "Ніжинська спілка ветеранів Афганістану" (2012 р.); Ніжинське міське громадське об'єднання ветеранів органів внутрішніх справ (2001 р.); Громадська організація "Громадське телебачення Ніжина" (2015 р.);*

3) об'єднання за етнічною та національною ознакою: *Громадська організація Ніжинська міська єврейська община (2002 р.); Ніжинське міське грецьке товариство ім. Братів Зосимів (2012 р.);*

4) об'єднання щодо актуальних громадських проблем: *Ніжинський міський первинний осередок організації "Всеукраїнська Екологічна Ліга" (2003 р.); Громадська організація "Громадський актив Ніжина" (2017 р.); Громадська організація "Ніжинська правозахисна спілка" (2018 р.); Молодіжне об'єднання громадян "Ніжинська міська молодіжна громадська організація "Просвіта молоді" (2000 р.);*

5) спортивні об'єднання: *Громадська організація "Ніжинська міська федерація бойового самбо" (2018 р.); Громадська організація "Ніжинська міська федерація спортивної гімнастики" (2018 р.); Громадська організація "Федерація настільного тенісу Ніжинщини" (2018 р.); Центр карате-до "Сьобу-кай" (1994 р.); Ніжинська міська громадська організація "Велоклуб-Ніжин" (2010 р.); Ніжинська міська громадська організація "Федерація спортивного покеру м. Ніжина" (2012 р.);*

6) об'єднання за гендерною ознакою: *Громадська організація "Спілка жінок Ніжина" (2017 р.);*

7) професійні об'єднання: *Ніжинська міська громадська організація "Ділова-жінка" (2001 р.); Громадська організація "Ніжинська гільдія митців" (2017 р.); Ніжинська міська організація Всеукраїнської Ради робітників (1997 р.); Ніжинський міський осередок ліги соціальних працівників України (2000 р.); Юридичне об'єднання "Адвокат" (2001 р.);*

8) громадсько-політичні об'єднання: *Молодіжна громадська організація Всеукраїнської молодіжної громадської організації "Батьківщина молода" (2008 р.).*

Дослідження ергонімікону Ніжина на позначення громадських організацій виявляє лексико-семантичну на функційну специфіку таких структур:

1. Серед усіх номінацій громадських об'єднань переважають метонімічні.
2. Метонімічні номінації переважно мають структуру *гіперонім + власне пропріальна назва*.
3. Частина метонімічних номінацій мають структуру *гіперонім + гіперонім + власне пропріальна назва*.
4. Гіперонімний складник номінує громадське об'єднання синонімічною чи семантично еквівалентною лексемою, визначаючи родову категорію.
5. Власне пропріальна метонімічна назва ідентифікує конкретні об'єднання (професійні, соціальні, політичні, етнічні та національні тощо).

Ергонімікон на позначення громадських організацій відображає соціокультурне середовище сучасної Ніжинщини, що активно реагує на суспільні виклики та є індикатором стану громадянського суспільства в Україні.

## Література

1. Громадські організації та осередки всеукраїнських і міжнародних громадських організацій, діяльність яких поширюється на територію м. Ніжина станом на 1 січня 2011 року [Електронний ресурс] / Режим доступу: <http://nizhyn.osp-ua.info/html/ch3/gromada.html>.
2. Закон України "Про громадські об'єднання" / Відомості Верховної Ради України. – 2013. – № 1 [Електронний ресурс] / Режим доступу: <http://zakon.rada.gov.ua/laws/show/4572-17>.
3. Караванський С. Практичний словник синонімів української мови. – К.: Українсько-канадське спільне підприємство "Кобза", 1993.
4. Карпенко О. Ю., Дідур Ю. І. Структурні типи ергонімів / О. Ю. Карпенко, Ю. І. Дідур // Реквием филологический. Памяти Е. С. Отина. – Кн. 1. Сб. науч. трудов / Гуманитарный центр "Азбука". – Киев: Изд. дом Дмитрия Бурого, 2015. – 416 с. – С. 154–162 [Електронний ресурс] / Режим доступу: <http://azbuka.in.ua/wp-content/uploads/2015/04/sp-site-.pdf>.

5. Карпенко Ю. О. Власні назви, оніми. – Українська мова. Енциклопедія [Електронний ресурс] / Режим доступу: <http://litopys.org.ua/ukrmoiva/um08.htm>.

6. Крючкова М. Я. Многокомпонентные эргонимы в аспекте орфографии: проблема совершенствования нормы правописания: автореферат дис. ... кандидата филологических наук: Волгогр. гос. пед. ун-т. – Волгоград, 2003. – 19 с. [Электронный ресурс] / Режим доступа: <http://www.dslib.net/russkij-jazyk/mnogokomponentnye-jergonimy-v-aspekte-orfografii-problema-sovershenstvovanija-normy.html>.

7. Реєстр громадських об'єднань. – Держінформ'юст, 2013–2018 [Електронний ресурс] / Режим доступу: <http://rgo.informjust.ua/>.

УДК 821.111(092)"18/19"

## ІДЕЯ ФАТУМУ В РОМАНІ Т. ГАРДІ "ТЕСС ІЗ РОДУ Д'ЕРБЕРВІЛІВ"

**Ридзель А. В.**, студентка II курсу факультету іноземних мов.

Науковий керівник – канд. філол. наук, доц. **Остапенко Л.М.**, кафедра слов'янської філології, компаративістики та перекладу.

Томас Гарді – англійський письменник епохи королеви Вікторії, який залишив по собі низку "романів-трагедій". Герої Гарді "трагічні" за своїм принципом, однак "божественні" в розумінні самоцінності. Письменник привертає велику увагу читачів до домінування фатуму в житті героїв. Томас Гарді пов'язує цей феномен із різними явищами, що спостерігаються протягом всього сюжету роману.

Мета статті полягає в дослідженні ідеї фатуму, специфіки його втілення в романі Т. Гарді "Тесс із роду д'Ербервілів"[3] та його зв'язку з особливостями авторського мислення.

Концепт долі був темою зацікавлень багатьох письменників, не виключаючи Томаса Гарді. Ідеологія фатуму виражає панування різних сил над людиною як у людській свідомості, так і на життєвому шляху, що стає предметом розгляду в релігії, філософії, літературі тощо. Коли внутрішній і зовнішній світ стикаються, то можуть впливати на деякі майбутні події нашого існування, однак людина, завдяки творчим і розумовим зусиллям, може це змінити. Проблема фатуму є онтологічною, адже охоплює не тільки аспект життя героя, а й нації в цілому. На думку С. Аверинцева: "Судьба – в міфології, в ірраціоналістических філософських системах, а також в обывательском сознании – неразумная предопределенность событий и поступков человека" [1, с. 635]. Екзистенціалізм підкреслює, що людина відповідає за свої вчинки лише тоді, коли діє вільно і має свободу волі. Формами прояву людської свободи є творчість, ризик, пошук сенсу життя. Т.Гарді відкидає соціальні закономірності, тому в різних таємничих силах, що впливають на життя, він намагається знайти будь-які пояснення трагізму. Як зауважила У.Ф.Бекірова, "Томас Харди очень бережно относился к древним верованиям, обычаям и обрядам своего народа. Во многих романах Томаса Харди показано, как языческие ценности, передаваемые через определенное мировосприятие, тесно переплетаются с господствовавшей в английском обществе христианской моралью" [4, с. 122].

Фатум, доля, шанс і збіг часто зустрічаються у дослідженнях творчості Т. Гарді. Судір Діксіт вказує, що латинське слово фатум означає "те, що було сказано"; доля пророкує заздалегідь визначений хід подій, який часто є невідворотнім; випадок означає те, що трапляється непередбачувано без помітних людських зусиль чи причин [2, с. 36].

Образна система романів письменника зумовлена ідеєю безвиході людини перед обставинами й долею. Можна чітко простежити, що у творах Томаса Гарді доля завжди постає перед героєм у найкращий момент його життя і кардинально його змінює, посилаючи різні фатальні обставини. Він демонструє цілий ланцюг життєвих випробувань.

Варто зазначити, що письменник використовував особливу локалізацію у своїх романах, завдяки чому він із легкістю міг дослідити різні аспекти людського буття. Т. Гарді вживав надмірну кількість випадкових подій у творах для того, щоб висвітлити його песимістичну філософію.

Фатум є дуже різностороннім. У романі Томаса Гарді фатум виражає космічну теорію, прикмети і знаки, випадки і збіги, а ще виступає проти людини [2, с. 36].

1. Фатум як космічна іронія. "Космическая ирония: та часть тебя, которая создает твои проблемы, является одновременно именно той самой частью тебя, которую ты призываешь для решения этих самых проблем." [5, с. 123]. Космічна іронія є улюбленим прийомом філософського вираження в романах Гарді. У філософії Гарді іронія обставин тримається на важливій позиції, тому вона наявна в кожному романі. Іронія має дві особливі риси: коли людина щось бажає, а

стається все навпаки, і коли герой одружується, то зазвичай робить неправильний вибір. Роман "Тесс із роду д'Ербервілів"[3] базується на іронії обставин. Наприклад, д'Ербервілі, які мешкали у Заповіднику, були самозванцями, що використали чуже прізвище. Якби тоді священник розповів про це батькові Тесс, то не сталося б ніякого лиха. Тесс очікувала від них допомоги, а натомість отримала лише "незагойні рани". Однак, спершу дівчина зустрічає протилежність Алека д'Ербервіля – Енжела Клера, котрий, на жаль, не звернув на неї уваги у святковий травневий день. Дівчина засмучується, але згодом забуває про нього. Через тяжке сімейне становище Тесс їде жити та працювати до Алека д'Ербервіля. Алек скористався слабкістю Тесс і спокусив її. Упродовж деякого часу, коли Тесс та Енжел були разом, він розповідає дівчині про своє холостяцьке життя, але коли Тесс згадує своє минуле, він не в змозі її пробачити. Тесс йде до Алека, бо вже не очікує на повернення чоловіка, проте згодом вже сам Енжел приїжджає до дружини, щоб пробачити її. На мій погляд, головна героїня та її чоловік були протилежними по натурі людьми. Алек д'Ербервіль за своїми якостями був ближчий Тесс, тому в них усе мало б бути добре, проте, за іронією долі, цього не сталося.

На думку Гарді, іронія обставин витікає із Космічної іронії. Космічна іронія чи іронія фатуму існує, коли Бог, доля або універсальний процес представлений так, коли можна свідомо маніпулювати подіями, для того щоб відзначити головного героя. Томас Гарді дуже часто використовував цю ідею у своїх творах. У романі "Тесс із роду д'Ербервілів"[3] головна героїня втрачає честь через свою невинність, потім можливість бути щасливою - через чесність, отримує надію на щастя лише, коли вчиняє злочин, але сплачує за нього життям.

2. Фатум як прикмети та знаки. Гарді використовує у своєму романі прикмети та різні знаки для більшого впливу на читача. Перш за все, він дає нам зрозуміти, що фаталізм є способом життя сім'ї Тесс, показуючи це на прикладі, коли її матір вірить ворожкам і намагається передбачити майбутнє дочки. Джоан дізнається, що якийсь заможний чоловік одружиться з Тесс. Це передбачення справджується, але автор дозволяє фатуму змінити зміст майбутніх подій у романі. Коли Тесс працює дояркою на фермі, закохується в Енжела Клера, котрий згодом з нею одружується. У день весілля Тесс та Енжела півень заспівав після обіду, що не обіцяло нічого доброго. Прикмета справджується, коли дівчина розповідає йому про своє минуле - він її залишає.

Томас Гарді часто пов'язував фатум із легендами та міфами, що згадувались у репліках героїв роману. Відомою легендою, котру Тесс почула вперше із вуст чоловіка, була легенда про карету д'Ербервілів, дзвін якої був зловісним знаменням. Коли хтось із сім'ї д'Ербервілів чує чи бачить стару карету, то це означає, що хтось із них або помре, або скоїть страшний злочин. Енжел розповідає про це Тесс, і ми вже знаємо, що вона вийде за нього заміж, але тоді вона якраз і вчиняє свій перший злочин, коли не розповідає про своє минуле. Вдруге дівчина чує цей звук, коли погоджується жити разом із Алеком як його дружина. Алек їй ще раз тлумачить значення цієї легенди. Оскільки вона конкретно стосується Тесс, то дівчина вчиняє відразу два злочини: перелюбство і вбивство. Таким чином, прикмети та забобони досить вдало пов'язані між собою в сюжеті роману.

3. Фатум проти людини. У більшості романів конфлікт є між однією людиною та іншою, або між людиною та суспільством. Томас Гарді інтерпретує людське становище як боротьбу між людиною та всемогутнім Фатумом. Людина у Томаса Гарді зіштовхується із невидимими силами, що обумовлюють його долю. За філософією автора, фатум відповідальний за трагедію життя. Людині доводиться страждати, і причиною є як зовнішні, так і внутрішні чинники. Навіть внутрішні сили підпорядковані зовнішнім. Людська воля, процес мислення, бажання діяти - усе це визначається першопричиною, і саме тому люди є звичайними пішаками на панорамній шаховій дошці цього всесвіту.

Фатум є абстракцією, тому Гарді втілює його в різних формах. Інколи це виявляється як природна боротьба. Фатум втілюється у двох формах: як випадок і як кохання. Із них випадок є найбільш типовим. У жодному романі випадок так помітно не впливає на хід подій. У романі фатум відіграє домінуючу роль. Його персонажі - маріонетки в руках безжалюсної долі, що готова зірвати всі їхні зусилля та обікрати на шляху до щастя. Доля працює не лише як зовнішня сила з боку, але також впливає зсередини. У романі Томаса Гарді перший досвід кохання завжди набувається із неправильно людиною. У романі "Тесс із роду д'Ербервілів"[3] Енжел не помічає Тесс при їхній першій зустрічі, а коли все ж таки це стається, то буде вже запізно, адже між ними знаходиться Алек. Ось тому ми бачимо, що фатум працює проти людини.

4. Фатум як збіг і випадок. Першим збігом є той факт, що Тесс заснула, коли з меншим братом їхала на возі, і через це поштова карета зіштовхнулася з ними та вбила домашнього коня. Цей збіг є досить надуманим. Тесс виявилася там через свого батька, що вживав надмірну кількість алкоголю. Якби він був у тверезому стані, то її там би не було. Тодішній стан батька був спричинений іншим збігом: старий священник розповів Джекові, що він був потомком давнього

роду д'Ербервілів. Цей ряд випадків призвів до смерті коня і внаслідок цього - до наступних численних страждань головної героїні.

Другим важливим збігом є те, що одного разу Тесс заснула, коли повернувся Алек, що дало йому змогу з легкістю її спокусити. Це у свою чергу призвело до наступного збігу. Коли Тесс поверталася додому зі своєю сільською компанією, то Пікова Дама і Бубнова Дама, що свого часу були коханками Алека, почали привселюдно ображати дівчину. Через кілька хвилин прибув Алек і запропонував свою допомогу. Тесс була змушена із ним поїхати, бо боялася, що сварка переросте у бійку. Навіть протягом цієї поїздки дівчина знову засинає і не має жодного поняття, що цей молодик везе її зовсім у невідомому напрямку. Найбільш значним випадком є те, що Тесс весь час відкладає своє зізнання Енжелу. І, нарешті, коли вона зібралася з духом і в листі написала всю правду, то, на жаль, він залишився під килимом ніким не помічений. Вона не сказала йому про свого листа, а потім вже стало надто пізно, щоб зупинити весілля. Наступна випадкова подія сталася, коли Тесс пішла до сім'ї свого чоловіка просити про допомогу. Але виявилось, що тоді була субота, тому всі двері були зачинені і батьки Енжела були в церкві. Коли вона повертається зі своєї безплідної поїздки до сім'ї Клерів, то чує голос Алека. Те, що вона бачить його у ролі священника, що проповідує, є вже готовим збігом. Вона дражнить його тим, що його так зване виправлення є згубним. Проте Алек досягає свого, зробивши її нарешті своєю дружиною. Випадково батько Тесс помирає і залишає сім'ю без даху над головою. Випадково у Кінгсбері, де поховані предки дівчини, їм відмовляють у житлі. Випадково надходить пропозиція Алека, коли вона відчайдушно шукає якийсь будиночок для своєї родини. Випадково її лист затримується і знову ж таки випадково Енжел повертається назад через свою хворобу.

Таким чином, здійснивши наше невелике дослідження, ми дійшли певних висновків. Філософія Гарді в основному фаталістична, саме тому фатум грає вирішальну роль у створенні якоїсь катастрофи у житті героя. Прагнення людини до щастя, як правило, не закінчується успіхом, тому що щастя – це лише випадковість у драмі страждань. Випадковість та необхідність у природі та філософії є діалектичними протилежностями, що взаємозумовлюють одне одного. Фатальна роль фатуму, що виявляється у різних формах, таких як: життєві збіги, знаки тощо, - є провідним рушієм сюжету в романі "Тесс із роду д'Ербервілів, що визначає його трагічний фінал. Ідея фатуму, у даному творі, дозволила читачам проаналізувати поведінку і дії героїв в драматичних ситуаціях, ситуаціях вибору і розплати за свідомий вибір. Загибель Тесс є не лише наслідком її зустрічі з цинічними представниками міського світу Алеком д'Ербервіллем і Енжелом Клером, але й результатом трагічного та невідворотного впливу злої долі, що зробила головною героїню роману сліпою жертвою невидимих сил.

#### Література

1. Аверинцев С. С. Судьба/ С. С. Аверинцев // Философский энциклопедический словарь / Под ред. С. С. Аверинцева, Э. А. Араб-Оглы, Л. Ф. Ильичева. – М.: Советская Энциклопедия, 1989. – С. 635.
2. Saxena A., Dixit S. Hardy's Tess of the D'Urbervilles/ AlkaSaxena, Sudhir Dixit. – India : Atlantic Publishers and Distributors, 2001. – 228 p.
3. Гарди Т. Тэсс из рода д'Эрбервиллей: Роман / Гарди Т; Пер. с англ. А. В. Кривцова. – Кишинев: Издательство Союза писателей, 1992. – 350 с.
4. Бекирова У.Ф.Тема судьбы в творчестве Томаса Харди / У.Ф. Бекирова // Культура народов Причерноморья. – 2007. – № 97. – С. 122-124.
5. Хиллиг Ч. Семена для души / Хиллиг Ч.; Пер. с англ. И. Евтух. – К. : София, 2003. – 288 с.

УДК 821.112.2.09

#### ЛІТЕРАТУРНІ ПОПЕРЕДНИКИ ЖАНА-БАТІСТА ГРЕНУА У РОМАНІ П. ЗЮСКІНДА "ПАРФУМИ: ІСТОРІЯ ОДНОГО ВБИВЦІ"

**Тригубенко К.В.**, студентка IV курсу філологічного факультету

Науковий керівник – канд. філол. наук, доц. **Остапенко Л.М.**, кафедра слов'янської філології, компаративістики та перекладу

"Парфуми" постмодерністський роман відомого німецького письменника П. Зюскінда. Вперше був опублікований у 1985 і перекладений 47 мовами світу. "Історія одного вбивці" розповідає про життя людини, чия "гениальность и феноменальное тщеславие ограничивалось сферой, не оставляющей следов в истории, - летучим царством запахов" [5, с. 1].

Роман досить складний через непросту будову та багатшаровість, тому без знання класики, без пошуку джерела розуміння тексту ускладнюється. В. Халізов писав: "В этом романе мы находим общую совокупность межтекстовых связей, в состав которых входят не только бессознательная, автоматическая или самодовлеющая игровая цитация, но и направленные, осмысленные, оценочные отсылки к предшествующим текстам и литературным фактам". Деякі критики через численні відсилання до інших творів навіть обвинувачували письменника у відсутності власної думки й індивідуальності. Так, наприклад, Г. Штадельмайер досить критично коментував постать П. Зюскінда: "Гренуй грабит мертвую человеческую оболочку, Зюскинд - мертвых писателей" [3].

Мета моєї статті – дослідити інтертекстуальний компонент роману, розкривши зв'язки твору з літературними попередниками та їх переосмислення П. Зюскіндом.

Дитинство Жана-Батіста нагадує дитинство його літературного попередника – Олівера Твіста з твору Ч. Діккенса "Пригоди Олівера Твіста". Обидва хлопчики не пізнали батьківської любові. Матір Олівера встигла лише кинути один погляд на дитину і померла. У Гренуя інший випадок, матері він не потрібен, тому одразу після народження був викинутий у купу сміття. Головні герої – сироти-байстрюки, які провели дитинство у притулках, де діти були лише засобом збагачення для власників. Після притулку на них чекала важка робота: Гренуя – у чинбаря, Твіста – у трунаря. І не дивлячись на жорсткі умови, погане харчування, відсутність відпочинку (Гренуй спить у комірчині зі шкурами, а Твіст за відсутності місця – у труні), герої витримують навантаження. Але їх майбутнє склалося по-різному: якщо Твіст залишився доброю і чесною дитиною, незважаючи на всі спроби повернути його до злочинства, то для Гренуя стало поштовхом до ненависті, відлюдкуватості і відсутності моральних уявлень.

Дитинство Гренуя - це лише натяк на винятковість його долі. Вона схожа на початок життя Квазімодо, якого підкинули до дверей собору Паризької Богоматері [7]. Гренуй і Квазімодо – маргінали, які страждають від навколишнього світу, тому вибирають шлях, що знаходиться поза нормами моралі. Але якщо останнього героя змінює милосердя, то парфумер вирощує у собі монстра цілеспрямовано.

Зовнішня потворність (кульгавість, безглузда фігура, обличчя, спотворене слідами від сибірської виразки) Гренуя асоціативно пов'язує його з Крихіткою Цахесом Гофмана, однак крім зовнішньої схожості є і часткова внутрішня спорідненість: обидва набувають жорстку владу над людьми, і обидва ганебно закінчують своє життя. Цахес привласнював таланти та здобутки інших людей, Гренуй, не маючи власного запаху, намагався уподібнитись до маси, створивши аромат справжньої людини. Вони бажали отримати верх над людьми, але, якщо у Гофмана таким талантом наділила фея Рожа-Гожа, подарувавши 3 чарівні волосинки, то у Зюскінда герой сам йшов тернистим шляхом до знань, він сам себе зробив улюбленцем, Богом, володарем душ. Як чарівні волосини, так і парфуми мають настільки величезну силу, що завойовують визнання людства.

Епізод роману, в якому розповідається про спробу стратити Гренуя-вбивцю та реакцію людей (перетворення на хтивих тварин), а батько вбитої дівчини просить убивцю стати його сином, – асоціюється з гофманівським "Малюком Цахесом", тими епізодами, де на концертах італійського скрипаля й співачки люди поводитися всупереч здоровому глузду, вигукуючи: "Браво, Цахес!".

Необхідно звернути увагу на кінець життєвих історій героїв: Зюскінд ніби робить пародію на смерть Малюка Цахеса, який помер, застрягнувши у вазі, де намагався сховатися від тих, хто прозрів. Так і Жан-Батіст намагається врятуватися, але не від інших, а насамперед від себе.

Н. Євченко помітила, що своєю детективною лінією роман "Парфуми" нагадує повість Е. Гофмана "Мадемуазель де Скудері", героєм якої був славетний паризький ювелір, золотих справ майстер, Рене де Кардільяк. Він, геніальний митець свого часу (дія твору теж відбувається у Парижі XVIII століття), вбиває своїх заможних замовників для того, щоб заволодіти предметами мистецтва – витворами свого генія. В обох творах злочин героя пов'язаний із його мистецьким генієм, у центрі знаходиться проблема генія і суспільства, співвідношення прекрасного і злого, мистецтва і злочину – фаустівського й мефістофельського начал [2, с. 179].

Характеризуючи героя, як зазначає О. Ісаєва, Зюскінд використовує досить цікаві порівняння: витривалий "як бактерія" та невибагливий "як кліщ". Порівняння героя з кліщем пронизує увесь роман ("Клещ Гренуй снова ожил", "Клещ почуял кровь", "Гренуй с удовольствием свернулся и сделался маленьким, как клещ"), і це підкреслює нелюдську природу героя. "Перетворення" можливо було запозичене у Кафки, а саме з новели "Перевтілення", в якій Грегор Замза стає жуком, і тим самим підводить свою сім'ю. Новела побудована на розкритті проблеми маленької людини у світі (цю проблему також розглядали М. Гоголь, Ф. Достоєвський, Т. Манн), яку сприймають лише за умови, якщо вона вигідна для суспільства. Так, родичі Замзи відвертаються, коли він перетворюється на комаху і не в змозі більше забезпечувати їх. Але, не дивлячи-

чись на різні сюжети і цілі, які розкриваються за допомогою таких порівнянь, автори викликають певні емоції у читачів: образ Замзи – співчуття, а образ Гренуя – відразу та насторогу ("Он вызывал у них чувство омерзения, как огромный паук, которого не хочется, противно давить"), про що свідчить ім'я героя, з французької перекладається як "жаба", тобто холодна, бездушна, відразлива істота. Жан-Батіст страждає від несприйняття його світом, адже відрізняється від інших, і ніби той кліщ, якого всі ненавидять, пробує протистояти і знайти своє місце у цьому житті. Але це йому не вдається.

П. Зюскінд називає свого героя "бацилою", що перегукується з безсмертною бацилою чуми з однойменного роману А. Камю. Наче пошесть Гренуй "нависає" над Францією і вбиває невинних дівчат. Як стверджує автор "Чуми", зло живе у кожній людині і може прокинутись у будь-який момент. Нещасливе дитинство героя розбудило його зле начало і 15 років стало точкою відліку для початку вбивств.

Самотність і аутсайдерство залишаються незмінними супутниками парфумера Гренуя, як і Мерсо ("Сторонній" А. Камю), недоступне спілкування з іншими людьми. Він чинить так само, як Мерсо, який не хотів купувати собі життя брехнею і цим прирік себе на смерть, тобто, відмовляється від життя заради бажання бути самим собою. Він усвідомив, що єдиною істиною є істина смерті. Завдяки чарам парфуму Гренуй пізнає насолоду безмежної влади, але відмовляється від лаврів переможця і обирає поразку [2, с. 180].

Ганс Касторп, герой роману Т. Манна "Чарівна гора", залишив через сім років свою "чарівну гору", високогірний санаторій, коли розгорілася пожежа першої світової війни, обираючи не втечу від несприйнятливої світу, а реальність, якою б жажливою вона не була. Так і герой П. Зюскінда перебуває у семирічному добровільному вигнанні у печері на вершині гори, але покидає її не тоді, коли розпочалася війна (він про неї і не знав), Гренуй залишив гору через "внутрішню катастрофу", що відбулася в його уяві – він відчув огидний запах, який був його власним запахом. Гора для обох героїв стала місцем прозріння, здобуття нових знань, що є сталим біблійським мотивом (згадаймо отримання скрижалей Мойсеєм) [8].

Романтик Новаліс створює романтичний міф "Генріх фон Офтердінген" про гармонійне існування усіх верств населення, про близькість людини до природи: у другій незакінченій частині роману герой, який став поетом, мав стати "месією природи", а весь роман завершитися приходом Золотого віку, тобто царства чистої духовності. А ось щодо постмодерніста П. Зюскінда, то він заперечує ідею творця-перетворювача і створює свій міф, чим десакралізує постать митця. Це ще раз доводить маргінальність особистості Гренуя, який у своєму житті керувався лише імпульсами, що підказували йому феноменальні нюхові здібності. Саме вони стали єдиним і й надійнішим поведирем у світі людей. Захоплений ідеєю досконалості майбутніх парфумів, Жан-Батіст просто не згадує (а він їх і не знає) про моральні закони, тим самим деградує не лише як особистість, а й як митець.

За З. Фройдом, людина містить у собі 2 сфери – Еросу і Танатосу, поєднання протилежностей, що пояснює головну проблему твору – "геній і злочинство". Шукаючи любові та визнання, Гренуй прирікає себе на самозруйнування і смерть. Тому письменник ставить головного героя на один щабель із такими "геніальними потворами", як де Сад, Сен-Жюст, Фуше і Бонапарт.

У "Дивній історії Петера Шлемеля" німецького письменника Адальберта Шаміссо герой обміняв власну тінь на гаманець із золотом, однак людина без тіні викликав страх відразу у всіх оточуючих, так і Гренуй, який відлякував людей не зовнішнім виглядом, а відсутністю власного запаху. Тому парфумер створює людський запах ("В этот день Гренуй сотворил странные духи. Более странных до сих пор в мире еще не бывало. Он присвоил себе не просто запах, а запах человека, который пахнет" [5, с. 66]), що "источают энергичный, окрыляющий аромат жизни". Тепер стає зрозумілим, чому все дитинство діти в притулку цуралися героя, а на вулиці прості люди його просто не помічали. Та він не зупиниться на ароматі звичайної людини, "теперь он знал, что способен достичь еще большего. Знал, что сможет улучшить этот запах. Он смог бы создать не только человеческий, но сверхчеловеческий аромат, ангельский аромат, столь неопишимо прекрасный и живительный, что, услышав его, каждый будет околдован и должен будет всем сердцем возлюбить его, Гренуя, носителя этого аромата" [5, с. 68].

Гренуй нагадує гедоніста Доріана Грея ("Портрет Доріана Грея" О. Уайльд) із його розумінням того, що душевний стан тісно пов'язаний із чуттєвим сприйманням [4], тому мріяв про аромат, який буде доводити людей до блаженства: "Он хотел систематизировать психологическое воздействие запахов на человека, изучая своеобразные влияния нежно-пахучих корней, ароматных цветков, отяжелевших от пыльцы, ароматных бальзамов, темноокрашенной душистой древесины, нарда, что вызывает слабость говорения, что лишает людей разума, алоэ, что, говорят, исцеляет душу от тоски" [10, с. 87].

Безмежна влада над людством асоціюється з Чиполою, персонажем новели Т. Манна "Маріо і чарівник", котрий володіє гіпнозом і маніпулює свідомістю людей, їхньою поведінкою,



Гренуй же бажає заволодіти публікою за допомогою досконалих парфумів, тому вбиває 24 невинних дівчат.

На перший погляд, Жана-Батіста та Родіона Раскольнікова, головного героя роману Ф.Достоевського "Злочин і кара" нічого не об'єднує: Гренуй – невіглас ("Да и интеллект его, казалось, менее всего мог вызвать ужас. Он встал на обе ноги только в три года, первое слово произнес – в четыре, это было слово "рыбы" ... [5, с. 10]), дещо потворний, з самого народження його життя не склалося; Раскольніков же навпаки – симпатичний студент юридичного факультету, який пише власну статтю "О преступлении", має гарну сім'ю. Та герої мають спільні риси: погляди на життя, Бога, схильність до відчуження.

Героїв романів обидва нікого не бачать, повністю занурюючись у свій світ ("Уже раньше, когда он двигался днём, он часто часами шёл с закрытыми глазами" [5, с. 52] – це Гренуй; те ж можна сказати про Раскольнікова – "точно туман упал вдруг перед ним и заключил его в безвыходное и тяжёлое уединение" [1, с. 249]). Люди не мали ніякої цінності для них ("Теперь ему (Греную) показалось, что с миром – с миром, где не было ни души, – можно было смириться. Он был пьяный от всё более прозрачного, всё более далёкого от людей воздуха" [5, с. 51]); Раскольніков же відчував "какое-то бесконечное, почти физическое отвращение ко всему встречавшемуся и окружающему, упорное, злобное, ненавистное" [1, с. 73]). Звідси витікає відчуженість від людей, що призводить Раскольнікова відійти від усіх "как черепаха в свою скорлупу, и даже лицо служанки возбуждало в нём желчь и конвульсии" [1, с. 3], а Гренуй у свою чергу "всё более отдалялся от людей и всё энергичнее притягивался к магнитному полюсу максимально возможного одиночества", "чем больше привыкал он к более чистому воздуху, тем чувствительнее терзал его человеческий запах" [5, с. 52-53]. Тому божевільний парфумер тікає від зовнішнього світу, перенасиченого запахами, у печеру на 7 років, Родіон же зачинається у своїй маленькій кімнатці, що також нагадує печеру: "Это была крошечная клетушка, шагов в шесть длиной, имевшая самый жалкий вид с своими желтенькими, пыльными и всюду отставшими от стен обоями, и до того низкая, что чуть-чуть высокому человеку становилось в ней жутко, и все казалось, что вот-вот стукнешься головой о потолок" [1, с. 3].

Обидва герої не визнають закону Божого. Зюскінд декілька разів у романі згадує, що Гренуй "понятия не имел о Боге", "он в самом деле был своим собственным богом, и богом более великолепным, чем тот, воняющий ладаном Бог, который ютился в церквах" [5, с. 105]. "Да, может, и Бога-то совсем нет" [1, с. 30], – так голосно заявляє Раскольніков, якого на каторзі уникають люди, які вважають його безбожником: "Ты безбожник! Ты в Бога не веруешь!" [1, с. 305].

Героїв об'єднує одна ідея - ідея влади над світом: "Свобода и власть, а главное, власть! Над всей дрожащей тварью и над всем муравейником" [1, с. 191] і "Его власть была сильнее власти денег, или власти террора, или власти смерти: неотразимая власть внушать людям любовь. Я – единственный, перед кем они бессильны", "Он хотел стать всемогущим богом аромата, каким он был в своих фантазиях, но теперь – в действительном мире и над реальными людьми" [5, с. 190, 68].

Кінець досить типовий: на героїв чекає покарання за злочини. Під впливом людського кохання вони починають прозрівати: "Их (Раскольникова и Соню) воскресила любовь. Он воскрес, и он знал это, чувствовал вполне обновившимся существом своим" [1, с. 307]. Але якщо у Родіона ще є шанси на виправлення свої помилок, про що засвідчує "Епілог" роману, то Гренуй "внезапно понял, что никогда не найдёт удовлетворения в любви, но лишь в ненависти своей к людям и людей – к себе. Но ненависть его к людям не получала отклика", "И тут всё побелело у него в глазах, внешний мир стал чернее чёрного. Не нашедшие выхода туманы слились в бурлящую жидкость. Они захлестнули его, с невыносимой силой надавили на внутреннюю оболочку его тела, но им некуда было просочиться. Ему хотелось бежать..." [5, с. 105], і єдиним виходом для нього стало фізичне знищення себе як творця [9].

У літературі ХХ століття Томас Манн, звертаючись до проблеми хворого генія ("Історія Доктора Фаустуса"), ввів його в більш широкий ніж у Гофмана контекст європейської світової культури. Духовну катастрофу Адріана Леверкюна письменник пояснює "відпадінням" генія від добра в результаті вільного вибору. Томас Манн переконливий в утвердженні того, що "етика - опора життя". У своєму романі П. Зюскінда продовжує тему генія, хвороби і божевілля [7].

Леверкюн Т. Манна вже несе в собі також прикмети мистецтва нового часу: абсолютну холодність, самозамкненість генія і його творінь на самому собі. Талановитий Гренуй вирощує тут, на горі, у повній і добровільній ізоляції від людей, яка приводить його в радість, гармонію у своїй внутрішній імперії. Він жер мох, пив воду як тварина, але відчував захоплення від самотності, "відгородженості" від людей. Він створював свою Імперію зла, Імперію запахів, пестячи свою ненависть, злобу, відразу до світу і до людей [7].

Перед нами постмодерністський текст, характерною рисою якого є неможливість прочитання в одному, певному сенсі. Роман Зюскінда наскрізь пронизаний інтертекстами, тобто в ньому ми знаходимо "загальну сукупність міжтекстових зв'язків, до складу яких входять не тільки несвідома, автоматична або самодостатня ігрова цитатія, а й спрямовані, осмислені, оціночні відсилання до попередніх текстів і літературним фактам" [11].

Постмодернізм – це відчуття хаосу та зневага не лише традицій культури (як це відбувалося в модернізмі), а й руйнація основ самої культури. На нашу думку, саме для цього П. Зюскінд використовує у романі "Парфуми" прийом інтертексту. Він ніби зіставляє свого героя з літературними попередниками, тим самим хоче або зруйнувати романтичний образ митця, який сформувався в літературі попередніх років, або продовжити розвивати думку про танатологічний характер мистецтва і митця, який є його носієм.

### Література

1. Достоевский Ф. Преступление и наказание / Ф. Достоевский. – М., 1970. – 313 с.
2. Євченко Н. В. Інтертекстуальність як спосіб організації тексту у постмодерністському романі П. Зюскінда "Парфуми: Історія одного вбивцю" / Н. В. Євченко // Вісник Житомирського державного університету. – 2011. - № 55. - С. 177-182.
3. Заимствования в романе П. Зюскинда "Парфюмер" [Електронний ресурс] – Режим доступу: [http://russkij-web.at.ua/blog/zaimstvovanija\\_v\\_romane\\_p\\_zjuskinda\\_parfjumer/2017-12-08-6](http://russkij-web.at.ua/blog/zaimstvovanija_v_romane_p_zjuskinda_parfjumer/2017-12-08-6) – Назва з екрана.
4. Зверев А. Преступления страсти: вариант Зюскинда / А. Зверев // Иностранная литература.- 2001. -№ 7.
5. Зюскинд П. Парфюмер. История одного убийцы / П. Зюскинд. – М.: "Азбука-Классика", 2002. – 110 с.
6. Исаева Е. Неоромантический роман Патрика Зюскинда "DasParfum" ("Парфюмер" (1985)) [Електронний ресурс] / Е. Исаева – Режим доступу: <http://elena-isaeva.blogspot.com/2010/11/das-parfum-1985.html> – Назва з екрана.
7. Манакова Н. Н. К проблеме безумного гения и власти (философско-антропологические мотивы в романе П. Зюскинда "Парфюмер") [Електронний ресурс] / Н. Н. Манакова – Режим доступу: <http://www.egru.ru/lib/elib/Data/Content/128275724900171985/Default.aspx> – Назва з екрана.
8. Остапенко Л. М. Біблійний вимір роману Патріка Зюскінда "Парфуми". Частина I. Плоть світу / Л.М.Остапенко //Література та культура Полісся. – Вип. 91. – Серія "Філологічні науки". - Ніжин: НДУ, 2018.
9. Тучина В. Преступление и наказание Жана Гренуя / В. Тучина. // Литература. – 2001. – №40.
10. Уайльд О. Портрет Дориана Грея / Оскар Уайльд, 2007. – 303 с.
11. Хализев В. Е. Теория литературы / В. Е. Хализев. – М., 1999.

УДК 811.112.2'276

### ОСОБЛИВОСТІ ФЕНОМЕНУ НІМЕЦЬКОЇ МОЛОДІЖНОЇ МОВИ ТА МІСЦЕ ФРАЗЕОЛОГІЗМІВ У НІЙ

**Гойса І.О.**, магістрантка факультету іноземних мов  
Науковий керівник – канд. філол. наук., доц **Ролік А.В.**, кафедра німецької мови

*Стаття присвячена дослідженню явища німецької молодіжної мови, яке продовжує викликати неослаблений інтерес дослідників. Наведено найбільш влучне визначення цього терміну та головні аспекти мовної відокремленості молодіжної мови. Також охарактеризовано та класифіковано молодіжний фразеологічний фонд в рамках досліджуваної літератури.*

*Ключові слова:* молодіжна мова, фразеологія, фразеологічні одиниці, мовне явище, аспекти молодіжної мови, фразеологічний фонд.

На початку XXI століття стрімко зріла зацікавленість вітчизняних лінгвістів до мовлення молоді. Вивчення цього явища в зарубіжному мовознавстві має давнішу традицію дослідження, на відміну від вітчизняної філології.

Як найбільш прогресивна ланка нашого суспільства, молодь в силу психологічної специфіки та свого віку утворює та використовує "своєрідну мову", що експресивністю лексичних засобів для комунікації у колі дружнього спілкування. Л. П. Крисін висловив необхідність у дослідженні цього мовного явища: "Серед усіх сучасних соціально-групових різновидів мов молодіжна є найбільш соціально значуща: нею послуговуються досить численні групи носіїв мови, багато її елементів проникають до літературної мови" [4: 372].

Німецька молодіжна мова (Jugendsprache) відрізняється вільним порядком слів, незвичним змішанням лексики, граматики з великою кількістю таких допоміжних елементів як морфеми, графеми, фонеми. Дослідженням саме німецької молодіжної мови займаються такі лінгвісти як Петер Шлобінські, Єва Нойланд, Янніс Андросополос, Герман Еман та інші.

Єдиної дефініції терміну "молодіжна мова", на думку П. Шлобінські, не існує. Мовознавець пояснює це явище таким чином: "при визначенні явища молодіжна мова береться до уваги ситуативність вживання специфічної лексики (вдома це або в школі), а також необхідно враховувати той фактор, хто бере участь в діалозі, їх вік і особистий настрій" [13]

На нашу думку, найбільш вдале та влучне визначення для терміну "молодіжна мова" є наступне: "Jugendsprache" (молодіжна мова) є засобом самовираження молоді, яке, з одного боку, служить ідентифікатором в рамках однієї групи, а з іншого - засобом обмеження молоді від правил світу дорослих, від їх мови, повної нормативних правил" [6]

Таким чином, ми охарактеризували німецьку молодіжну мову як окремий соціальний діалект, що обмежується не тільки віковими, а і часовими та навіть територіальними рамками.

Відомо, що молодіжна мова характеризується своєю неповторністю та унікальністю. Німецький дослідник Г. Еман виділяє один із головних аспектів мовної відокремленості молодіжної мови – це аспект протесту (der Protestaspekt). Причиною цьому є прагнення молоді свідомо відокремити себе від мови дорослого покоління, тому роль мови в даному випадку виступає інструментом, який виражає протест проти вже застарілих мовних норм, що представляють собою пережитки минулого. Наприклад молодіжне слово "Otzis" як синонім до слова "батьки" (der Otzi - так назвали останки стародавньої людини, що були знайдені в 1992 р в Тіролі). Українською мовою - "предки".

Наступний мотив, що спонукає молодь до мовної ізоляції - це аспект відмежування (der Abgrenzungaspelet). Часто дорослі (батьки, вчителі, педагоги) намагаються говорити молодіжною мовою для того, щоб знайти швидше спосіб порозумітися із "світом" молоді. На думку М. Хайнеман батьки таким чином демонструють своє розуміння і "молодіжність" через такого роду мовне наслідування (10: 146). Проте такий досвід не дуже вдалий, оскільки молодь відчуває втручання дорослої людини в свою зону, зону комфорту, зрозуміти їх може лише ровесник.

Далі слід зазначити аспект правдоподібності, довіри (Credibility). Бути справжнім, висловлювати оригінальність думки, довіра - так визначаються в загальних рисах більшість молодіжних ідеалів. До того ж, довіра проявляється також у поведінці, де молоді люди прагнуть бути оригінальними, унікальними, не типовими.

Велику роль відіграють також ігровий та інноваційний аспекти (Der Spiel- und Innovationsaspekt). Людська натура характеризується бажанням створювати щось нове, ні на що не схоже. Безумовно ця особливість також стосується і мови, де молоді люди отримують задоволення від сказаного жарту, абсурду чи гри.

Ще один аспект має надзвичайно важливе значення. Відомо з психології, що негативних емоцій простіше за все позбутися за допомогою конкретних дій або вербально, тобто словами. В цьому і проявляється афективно-емоційний аспект молодіжної мови (der affektiv-emotionale Aspekt). Так, наприклад, підліток під час статевого дозрівання часто стикається із конфліктами, які вгамовує завдяки мові.

Наступний і останній аспект – комунікативно-економічний (der Aspekt), висловлює комунікативні переваги молодіжної мови у відношенні з літературною. (9:4).

Як можна побачити, молодіжна мова стає все більш актуальною темою досліджень багатьох лінгвістів. Нами було охарактеризовано молодіжний фразеологічний фонд, основними критеріями його розподілу є семантика і структура, що властиві виключно молодіжній мові. Саме фразеологізми, як і лексичні одиниці, на відміну від граматичних чи фонетичних норм – це найбільш схильна до перетворень складова мови, тому вже протягом десятиліть питання фразотворення займає важливе місце в лінгвістичних дослідженнях.

Дослідниця Е.Ф. Арсент'єва серед ознак фразеологічних одиниць виділяє стійкість (відтворюваність), складна семантична структура, сталість лексичного складу, морфологічна і синтаксична фіксованість [1:6]. Проте визначення фразеологізмів не повністю відображає суть цього явища в молодіжній мові, оскільки згідно з дефініцією, їх головною ознакою є стійкість, а у молодіжній мові ключовим для фразеологізмів є відносність. Фразеологізми, що проникають в молодіжний мову, зазнають значних змін в семантичному і структурному плані.

Весь молодіжний фразеологічний фонд класифікують наступним чином:

1) ідіоми, які поділяються на дієслівні, іменникові, прикметникові та обставинні (складають 73% усього фразеологічного фонду молодіжної мови);

2) стійкі речення (22%);

3) стійкі порівняння (4%);

4) стійкі пари (1%) [3].

Оскільки 3/4 фразеологічних одиниць молодіжної мови становлять ідіоми, це дає зрозуміти те, що молодіжні фразеологічні одиниці забезпечують емоційно-естетичний вплив на реципієнта. При цьому підвищена експресивність досягається за рахунок розширеної лексичної семантики [5:51].

Близько 4% фразеологічного фонду німецької молодіжної мови займають стійкі порівняння. Наприклад, такі словосполучення *scheissen wie ein Waldesel* - сильно смердіти; *sich benehmen wie eine offene Nase* - вести себе невиховано, непристойно [7].

Найбільш малочисельний клас стійких словосполучень в німецькій молодіжній мові - стійкі пари: *mit Pauken und Trompeten, Zur Hölle und zurück, hegen und pflegen*. Дані приклади ілюструють те, що ознаки стійких пар розмовної та літературної мов (алітерація, рима) не властиві молодіжній [7].

Загалом, експресивність молодіжної мови ґрунтується на способах вираження експресивності в розмовній мові. В основі більшості фразеологізмів лежить метафоричний (рідше метонімічний) переніс, запозичення діалектизмів, архаїзмів, жаргонізмів та іноземних слів. жартівливі трансформації вже існуючих словосполучень (*Das spielt keine Harmonika* - це не має значення (від "höchste Zeit"), евфемізми (*Kulturaustausch betreiben* - списувати у однокласника), пароніми (*zum Bleistift - zum Beispiel*), гра слів (контамінація) (*sich buschwärts in die Seite schlagen* – відійти в бік, контамінація словосполучення "*sich seitwärts in die Büsche schlagen*"), антропоніми (*besengter Otto* - делікатна справа, "Otto" - відомий жокей Отто Шмідт), афіксальний спосіб словотворення: "*angeblaut sein*" - бути несповна розуму; молодіжне слово від "blau" – напитися [9].

Дуже емоційні молодіжні приказки: *Kopfrechnen schwach, Religion gut* - дурний учень; *Hinten Lyzeum, vorne Museum* - приказка характеризує жінку з гарною фігурою і негарним або вже немолодим обличчям.

Висловом експресивності служить також рима - *Das der Figuren mit den Pfoten von Idioten ist verboten* - заклик нічого не чіпати; поширення і конкретизація висловлювання за допомогою додатка - *Stadtspark, erste Sorte* - тютюн низької якості; вживання пишномовного художнього стилю *den Körper der Luft und der Liebe aussetzen* - загоряти, купатися.

Отже, вищенаведена класифікація фразеологізмів молодіжної мови характеризується наявністю експресивності, а саме вживанням словосполучень у переносному значенні. Мається на увазі те, що виразність фразеологічних одиниць молодіжної мови будується на переносному вживанні нейтральних мовних засобів. Деякі дослідники вважають, що такий прийом є одним з найпродуктивніших способів передачі експресивності словосполучень (5:62).

Таким чином, можна стверджувати, що молодіжна мова, яка раніше розглядалася як занепад мовної культури, через десятиліття вже сприймається як своєрідний спосіб самовираження молодих людей. Молодіжна мова Німеччини представляє собою "живий організм", здатний відчувати, реагувати і вбирати в себе все, що відбувається навколо. Проаналізовані нами вище фразеологічні одиниці молодіжної мови чітко показують специфіку їх будови та структури, що свідчить про те, що їх поява спричинена насамперед прагненням молоді надати своєму мовленню експресивно та емоційно-оцінне забарвлення.

### Література

1. Арсентьева Е.Ф. Сопоставительный анализ фразеологических единиц / Арсентьева Е.Ф. – Казань, 1989. – 123 с.
2. Влахов С. И. Непереваемое в переводе, 5-е изд. / С. И. Влахов, С.П. Флорин. – М. : Валент, 2012. – 406 с.
3. Копаева С.В. Фразеологизмы в языке немецкой молодежи : автореф. науч. работы на получение ученой степени канд. Филолог. Наук : 10.02.04 / С.В. Копаева. : Пятигорск, 2004. – 193 с.
4. Крысин Л. П. Русское слово, свое и чужое: Исследования по современному русскому языку и социолингвистике / Крысин Л. П. – М. : Языки славянской культуры, 2004. – 888 с.
5. Стегер Л.В. Экспрессивность как лингвостилистическая категория // Вопросы функциональной лексикологии / Л.В. Стегер, В.В. Киселева. - М., 1987. С. 50-54.
6. Brockhaus Enzyklopädie. 20. Band. – Mannheim: Brockhaus GmbH, 1993. – S. 263.
7. DUDEN. Deutsches Universalwörterbuch. 5. Auflage. Augsburg 2003. – S. 860.
8. Ehmann H. Voll konkret / H. Ehmann. : München, 2001. – S. 160.
9. Heinemann M. Zur jugendsprachlichen Variation // Deutsch als Fremdsprache / M. Henemann. : Leipzig: Herder-Institut, 1987. – S. 142-148.
10. Küpper H. Wörterbuch der deutschen Umgangssprache. Band 4. / H. Küpper. – Hamburg : Verlag Klassen, 1955. – 420 S.
11. Jugenddeutsch von A bis Z. – Hamburg und Dusseldorf: Ciaassen Verlag GmbH, 1970. – 438 S.
12. Schlobinski P. Fiktion und Wirklichkeit. / P. Schlobinski. – Opladen: Westdeutscher Verlag, 1993. – S. 178.

УДК 37.016:811.111

### НАВЧАННЯ ДИСКУСІЇ НА УРОКАХ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ В СТАРШИХ КЛАСАХ ЗОШ

**Кашуба Т. В.**, магістрантка філологічного факультету

Науковий керівник - канд. пед. наук, доц. **Шевченко С. І.**, кафедра прикладної лінгвістики

**Актуальність дослідження.** Головна мета навчання іноземної мови – це формування в учнів комунікативної компетентності. Використання дискусії на уроках англійської мови спрямоване саме на те, щоб активізувати мовленнєву діяльність учнів. Вміння вести дискусію належить до когнітивних вмінь вищого порядку (HOTS), а тому використання цього методу видається особливо актуальним у старших класах.

Дискусія сприяє розвитку вміння критично мислити, опрацьовувати різноманітну інформацію, використовувати набуті знання і вміння для творчого розв'язання проблем. Саме до таких якостей особистості прагне сучасне суспільство.

Дискусія створює умови для використання особистісного досвіду учнів. Це один із методів, який якнайбільше наближений до умов реального спілкування. Старшокласники використовують англійську мову для обґрунтування власних думок та вираження складних ідей у ході діалогу та полілогу. Між іншим, використання дискусії сприяє вихованню культури спілкування, прийнятої в сучасному цивілізованому світі, а також емоційно-ціннісного ставлення до явищ навколишньої дійсності.

**Мета статті** – визначити специфіку використання дискусії у старших класах.

Досягнення поставленої мети передбачає вирішення таких основних завдань:

- 1) узагальнити теоретичні положення щодо дискусії, викладені у методичній літературі;
- 2) з'ясувати особливості та методику використання деяких видів дискусій;
- 3) розробити практичні поради з приводу використання дискусії у старших.

Проблему навчання дискусії досліджували С. Гапонова, А. Гордєєва, П. Гурвич, Н. Дианина, Г. Китайгородська, Л. Коблова, С. Коростелева, О. Мілова, Г. Матюха, І. Мельничук, О. Салло, В. Скалкін, Н. Топтигіна та ін.

У науковій та методичній літературі немає одностайності у трактуванні терміна дискусія. У загальному значенні це поняття розглядається як "всесічне обговорення спірного питання на публічних зборах, у приватній бесіді, суперечці" [2, с. 274].

Дослідники також трактують дискусію як метод навчання, "який базується на обміні думками з певної проблеми" [5, с. 171].

За Н. Топтигіною, "навчальна дискусія – це комунікативний акт, який передбачає обговорення проблемних (суперечливих) питань з метою знаходження їх вирішення не просто шляхом зіставлення думок, а в процесі послідовно-логічного аргументування та контраргументування [9].

Науковець Мілова О. розглядає дискусію в малих групах як ефективну комунікативну техніку. Вона зазначає, що "обговорення в малих групах – це чудовий спосіб дати учням можливість говорити англійською, особливо якщо клас великий" [8, с. 176].

Методисти зараховують дискусію до активних або інтерактивних методів навчання англійської мови. Так, наприклад, Л. Гречок серед прийомів і методів інтерактивного навчання виділяє групу дискусійних (діалог, групова дискусія, рольова дискусія, розбір ситуацій з практики, аналіз ситуацій морального вибору, метод "круглого столу", колективні рішення творчих завдань) [2, с. 273]. Далі розглянемо деякі з них.

Дискусію можна провести з різних причин. Учні можуть прагнути до обміну думками про певні події або до пошуку рішення у дискусійних групах. Перед обговоренням важливо встановити мету дискусійної діяльності, щоб школярі не витрачали свій час спілкуючись один з одним про невідповідні речі [12]. Мета може включати в себе: розгляд, аналіз, порівняння чи аргументування певних положень.

Точка зору, яку виражає учень у процесі дискусії, може як відображати його власну думку, так і спиратися на думки інших осіб. У старшокласників розвивається критичність мислення, вони вчаться в процесі дискусії аргументувати свої думки, доводити істинність чи хибність положень, робити висновки та узагальнювати інформацію. Дискусія також сприяє підвищенню мотивації до вивчення мови, адже старшокласники відчують недостатність мовних засобів, що стимулює їх до більш наполегливого навчання [5, с. 171].

Дженіфер Дікінсон виділяє такі показники ефективної дискусії:

1) учні діляться ідеями з приводу обговорюваного проблемного запитання між собою та з учителем;

2) вони демонструють розуміння матеріалу;

3) учні навчають один одного;

4) старшокласники усувають непорозуміння та вирішують поставлені проблеми [10].

Дослідниця також зазначає, що проблемами, які можуть завадити проведенню ефективної дискусії в класі можуть бути такі:

1) старшокласники не підготувалися до дискусії, тобто не прочитали чи не переглянули матеріал, який буде обговорюватися на уроці;

2) вони не розуміють матеріал на достатньому рівні, для того щоб брати участь у дискусії;

3) один або два учні говорять, але це не справжня дискусія, тому що інші школярі лише погоджуються;

4) під час групової роботи учні говорять про інші речі, що не стосуються теми [10].

Найбільш поширеним різновидом є групові дискусії. Вони можуть бути організовані найрізноманітнішими способами. Для ефективного групового обговорення, краще сформувати невеликі групи, тому що спокійний учень може уникати участі у великих групах [12]. Завдання вчителя – контролювати групову роботу, переходячи від однієї групи до іншої та пропонуючи поради, де це необхідно.

Існують різні організаційні методики проведення дискусії, наприклад, процедура "Обговорення напівголосно". Дана методика передбачає проведення закритої дискусії в мікрогрупах, після чого проводиться загальна дискусія, в ході якої думку своєї мікрогрупи доповідає її лідер і ця думка обговорюється всіма учасниками. Методика "лабіринту" – це різновид дискусії, який інакше називають методом послідовного обговорення, він являє собою своєрідну крокову процедуру, в якій кожний наступний крок робиться іншим учасником. Обговоренню тут підлягають всі рішення, навіть "тупикові". Цікавою є і методика естафети, суть якої полягає в тому, що кожен учасник, який закінчив виступ може передати слово тому, кому вважає за потрібне [2, с. 274].

Вчителю варто приділити велику увагу підготовці старшокласників до дискусії під час уроку та в позаурочний час. Доцільно повідомити старшокласникам запитання для обговорення в групі достроково. Протягом декількох днів учні обмірковують свою позицію й аргументацію. Перед початком розмови учитель з'ясовує, хто і яку думку буде відстоювати і яку команду "однотумців" представляти. Таким чином, на уроці взаємодіють "опозиційні команди", які розміщуються одна навпроти одної, вчитель займає центральне місце між командами й регулює процес дискусії.

Після висловлювань двох-трьох учнів з однієї команди слово надають учням з іншої. Учні з протилежної команди слухають і готують свої контраргументи. Потім представники обох команд вільно висловлюють свої погляди. Якщо дискусія відбувається активно, учитель лише спостерігає, підказуючи за необхідності потрібне слово.

При підготовці варто запропонувати учням робити нотатки під час читання матеріалів, виписувати цитати, з якими вони погоджуються або не погоджуються. Потрібно також запропонувати підготувати дискусійні запитання та приклади, які будуть ілюструвати їхні думки та ідеї під час дискусії. Вчитель має націлити учнів на те, щоб вони були "експертом" з приводу якогось питання у межах однієї теми. Таким чином учні матимуть змогу розглянути питання з різних сторін.

Дискусія буде успішною лише за умови її правильної організації та цікавої теми для обговорення. При виборі теми дискусії потрібно зосереджувати увагу на особистих інтересах старшокласників. Саме особисті інтереси зумовлюють особливості поведінки співрозмовників під час спілкування. Дискусія може висвітлити інтереси старшокласників та мотивувати їх. Це шанс для них поговорити про те, що дійсно їм цікаво.

Вибір проблеми передбачає ознайомлення з нею учнів з метою з'ясування їх ставлення до питання, що розглядатиметься. Варто пам'ятати, що потрібно бути обережним з темами, які можуть спричинити збентеження чи образи у класі.

На сайті <http://learnenglishteens.britishcouncil.org/> наведено цікаві теми для обговорення підлітками:

- The internet is the best way to do your shopping.
- Young people under 15 shouldn't use mobile phones.
- All young people should stay at school until they are 18.
- There shouldn't be any advertising on TV during children's programmes.
- Famous celebrities shouldn't complain if the paparazzi take photos of them every day.
- It is the children's responsibility to look after their parents when they get old.
- Dogs should be banned from cities [13].

Ці теми відповідають віковим особливостям старшокласників та сфері їх зацікавлень. Проблеми, які випливають з цих тем, не можуть мати одностайного вирішення, а тому є дискусійними.

Особливу увагу слід приділити вибору матеріалів для дискусії. Навчати учнів дискусій-обміну думками доцільно на основі інформаційно-пізнавальних статей з англomовних журналів для молоді і газет, а також сучасних телепередач. Саме вони можуть стати основою для створення проблемних ситуацій, оскільки інформаційно-пізнавальні статті, а також сучасні телепередачі демонструють функціонування мови в межах ситуацій та проблем [1, с. 70].

Використання статей з британських та американських молодіжних журналів і газет дає змогу реалізувати міжпредметні зв'язки [4, с. 13]. Вчитель може дібрати статті про культуру, моду, традиції, наукові розробки і т. ін. Таким чином, статті стають основою для створення проблемної ситуації на заняттях з англійської мови і, відповідно, спонукають учнів до активного обговорення у процесі ведення дискусії.

Використання статей для навчання дискусії має такі переваги:

- постійне оновлення проблематики статей, які завжди відповідають вимогам часу, порушують сьогоденні проблеми;
- доступність, оскільки статті легко знайти в електронному вигляді в мережі Інтернет;
- наявність широкого вибору статей, що дає змогу підібрати тему, яка є актуальною для студентів і відповідає темі, що вивчається відповідно до вимог Програми;
- можливість вибору необхідного обсягу журнальної статті (викладач може редагувати статтю, наприклад, скоротити за рахунок несуттєвої інформації);
- наявність нових концепцій, поглядів стосовно певних проблем, що дає змогу сформулювати критичне ставлення до різноманітних джерел інформації, а також стимулюватиме формування власної точки зору;
- можливість одночасного розвитку двох видів мовленнєвої діяльності – переглядового читання та говоріння (під час подальшої дискусії на основі проблеми, представленої у статті) [3, с. 27].

Телепередачі (інтерв'ю та ток-шоу) є ефективним засобом навчання дискусії, оскільки, окрім представленої в них проблеми й інформації щодо її обговорення, вони є прикладом ведення дискусії. Інтерв'ю та ток-шоу моделюють обговорення проблем представниками іншомовної культури у реальних ситуаціях [3, с. 27].

І. Зайцева обґрунтувала вибір автентичних журнальних і газетних статей, а також телепередач (інтерв'ю і ток-шоу), які доцільно використовувати у процесі навчання майбутніх філологів

дискусії. Ми вважаємо, що ці критерії є доцільними і при відборі матеріалів для старших класів. Отже, основними критеріями відбору статей є:

- 1) автентичність;
- 2) проблемність;
- 3) тематичність;
- 4) інформативність;
- 5) актуальність;
- 6) культурологічна спрямованість;
- 7) відповідність програмам навчання та інтересам учнів;
- 8) новизна;
- 9) доступність і посильність матеріалу [3, с. 32].

Критеріями відбору сюжетів телепередач є:

- 1) відповідність тематики і проблематики телесюжету Програмі;
- 2) новизна та мотиваційна цінність інформації;
- 3) розвивальна цінність інформації;
- 4) емоційна тональність телесюжету;
- 5) доступність і посильність матеріалу [3, с. 32]

Перед початком дискусії можна запропонувати учням пам'ятки щодо правил поведінки на зразок поданої нижче.

**Do:**

- Think about your opinion before the discussion starts.
- Say what you really think about the topic and explain why you think that.
- Listen to what your partner says and say if you agree or disagree.
- Make sure you know the language for agreeing and disagreeing.
- Be polite if you disagree.
- Ask your partner what he/she thinks.
- Use every second you are given to do the task.
- Finish the discussion by summarising what you have spoken about.

**Don't:**

- Only give your own opinion but also respond to your partner.
- Worry if you don't agree with your partner. That's fine!
- Talk about things that are not relevant to the topic.
- Let the discussion stop. Keep it going! [13].

Щоб учні не відчували брак мовних засобів, учителю слід забезпечити їх необхідними мовленнєвими кліше, штампами та фразами, які зазвичай використовуються в дискусіях. Учні вчать розглядати проблему з різних сторін, висувають аргументи та контраргументи, формулюють свою точку зору, а тому перед початком бесіди-дискусії вчителю слід повторити з учнями формули згоди та незгоди, які можна написати на дошці або на плакаті. Корисною для учнів є наступна таблиця:

**Таблиця 1**

<b>Agreeing</b>	<b>Disagreeing</b>
Yes, good point. I couldn't agree more. You're right. I think so too.	I'm not so sure about that. Yes, but ... I see your point, but ... Maybe, but ...

Для того, щоб засвоїти ці вирази запропоновано завдання: Write the phrases in the correct group. Учні мають самостійно погрупувати вирази та внести їх до таблиці [13].

Методисти викладання іноземної мови розробили техніку проведення групової дискусії і пропонують такі кроки:

- 1) поділити клас на невеликі групи від чотирьох до шести осіб; дати кожній групі власну тему для дискусії;
- 2) дозволити групам обговорювати свої теми щонайменше 10 хвилин; допомогти їм обрати представника, який звітуватиме про колективні думки групи для всього класу;
- 3) покликати представника однієї з груп; дати йому час (приблизно п'ять хвилини), щоб зробити презентацію; запитати його чи іншого члена групи щодо їхньої точки зору;
- 4) дотримуватися тієї ж процедури з іншими групами, доки всі групи не представлять свою презентацію [11, 62 – 63].



Методисти не радять виправляти мовні помилки учнів, якщо зміст висловлювання зрозумілий. Втручання вчителя в процес говоріння буде переривати обговорення, сприяти появі в учнів страху отримати низьку оцінку, відтак – небажанню висловлюватися [7, с. 272–273].

Під час уроку вчитель може надати учням допоміжні матеріали для роботи в групах (приклади, цитати). Також слід дати шанс сором'язливим учням висловитися першими або запропонувати їм записати свої ідеї. Щоб учні не відходили від теми дискусії вчитель має переходити від групи до групи та задавати запитання [10].

Якщо у дискусійній групі говорить лише декілька чоловік, то варто спробувати призначити всім учням ролі. Рольові дискусії доцільно проводити після контролю сприйняття і розуміння мови на слух, коли текст дає емоційний поштовх до пошуку подальшого вирішення обговорюваної проблеми. Рольові дискусії імітують реальні ситуації спілкування, де кожен виступає у відповідності з певною роллю. Потрібно розподілити ролі серед учнів з описом їх характеристик, дати час на підготовку. Потім учні висловлюють свою думку у відповідності зі своєю роллю. Такі дискусії вимагають імпровізації і розвивають спонтанне непередбачене говоріння [2, с. 274].

Деякі заходи спрямовані на допомогу учням організувати свої ідеї. Виготовлення ментальних карт у класі може стати підказкою для учнів, у якому руслі слід продовжувати дискусію. Також це допоможе старшокласникам розширювати тему обговорення.

Метод "Круглий стіл" застосовується після контролю розуміння прослуханого тексту за допомогою відкритих питань, які ідеально підходять для початку дискусії. Така форма групового спілкування формує культуру спілкування, толерантність до думки інших, дозволяє узгоджувати свої точки зору і вчить конструктивному діалогу [2, с. 274].

Основну частину "Круглого столу" з будь-якої тематики становлять дискусія та дебати. Дебати, на відміну від дискусії, присвячені однозначній відповіді на поставлене питання – так чи ні. Під час проведення дебатів не допускаються особистісні оцінки та емоційні прояви. Дискусія, навпаки, передбачає висловлення ставлення учня до певної проблеми, його емоційну реакцію на неї [2, с. 274–275].

Велике значення для організації повноцінної дискусії, як відзначає А. Леонтьєв, має самовіддача педагога: його енергійність, доброзичливість, емоційність, чіткість та логічність викладення. Формалізм, байдужість вбивають дух спілкування [6, с. 59].

**Висновки.** Отже, дискусія забезпечує комунікативну спрямованість і сприяє реалізації особистісно-орієнтованого підходу у навчанні англійської мови. Вона є ефективною для використання у старших класах з метою вироблення базових розмовних навичок, розвитку критичного мислення, навичок слухання та говоріння, зокрема аргументації висловлювання, а також для розвитку уміння спільної діяльності, які є необхідними для реального життя. Під час підготовки дискусії вчитель повинен враховувати вікові та індивідуальні особливості учнів. Належну увагу слід приділити підготовці до дискусії, а саме: дати учням завдання заздалегідь, зацікавити їх темою дискусії, відібрати необхідні матеріали для обговорення (газетні та журнальні статті, цитати з творів, телевізійні ток-шоу, інтерв'ю і т. ін.), підготувати опорні схеми, моделі, плакати.

Вчителю варто варіювати тематику дискусій та способи її організації. Впровадження дискусій на цікаві для старшокласників теми дозволяє вчителю, зробити заняття творчими та захоплюючими. Таким чином, учасники навчального процесу вчать грамотно висловлювати свої думки, сприймати інформацію, адекватно реагувати на неї, формулювати та відстоювати власну думку. Дискусія дає можливість активізувати пізнавальну діяльність учнів, формувати свідоме ставлення до розгляду проблеми. Старшокласники вчать приводити аргументи та контраргументи, оцінювати життєві явища, моральні, суспільні та інші проблеми сучасності, висловлювати щодо них власне ставлення. У ході дискусії учень застосовує набуті знання та здобуває нові у процесі інтерактивної взаємодії з учителем та класом.

### Література

1. Гордєєва А. Й. Навчання старшокласників загальноосвітньої школи обговорення проблем англійською мовою у процесі міжкультурного спілкування : дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Гордєєва Анжела Йосипівна. – К., 2004. – 254 с.
2. Гречок Л. М. Використання прийомів та методів інтерактивного навчання у розвитку комунікативної компетенції при вивченні англійської мови / Л. М. Гречок // Серія "Філологічна". – Випуск 49 – С. 273–275.
3. Зайцева І. В. Відбір матеріалів для навчання майбутніх філологів англомовної дискусії на основі проблемних ситуацій / І. В. Зайцева // Вісник КНЛУ. Серія Педагогіка та психологія. – 2013. – Вип. 22. – с. 26–34.
4. Квасова О. Г. Як працювати з англомовною газетою у старших класах загальноосвітньої школи / О. Г. Квасова // Іноземні мови. – 2004. – № 2. – С. 13.

5. Косаківська Т. Методи навчання діалогічного мовлення старшокласників / Т. Косаківська // Професійна підготовка майбутніх спеціалістів у загальноєвропейському мовному контексті: проблеми та перспективи. – Вінниця, 2016.

6. Леонтьев А. А. Психология общения. / А. А. Леонтьев. – 2-е изд., испр. и доп. – М. : Смысл, 1997. – 351 с.

7. Матюха Г. В., Салло Ю. В. Організація групової роботи на уроках англійської мови / Г. В. Матюха, Ю. В. Салло // Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах. – 2013 р. – Вип. 33 (86). – с. 270–276.

8. Мілова О. Є. Навчання говорінню на уроках англійської мови: розмовні техніки / О. Є. Мілова // Освітологічний дискурс. – 2015. – № 2 (10). – С. 170–181.

9. Топтигіна Н. М. Навчання дискусії на матеріалі художніх текстів у процесі вивчення англійської як другої іноземної мови: дис... канд. пед. наук: 13. 00. 02 / Київський національний лінгвістичний ун-т. – К., 2004.

10. Dickinson J. Effective class discussions / J. Dickinson [Електронний ресурс]. – Режим доступу: [http://er.ucu.edu.ua/bitstream/handle/1/1212/Dickinson\\_%20effective%20class%20discussions.pdf?sequence=1&isAllowed=y](http://er.ucu.edu.ua/bitstream/handle/1/1212/Dickinson_%20effective%20class%20discussions.pdf?sequence=1&isAllowed=y)

11. Dobson J. M. Effective techniques for English conversation groups / J. M. Dobson. – Washington DC : United States Information Agency, 1996. – 137 p.

12. Kayi H. Teaching speaking: Activities to promote speaking in a Second Language / H. Kayi // The Internet TESL Journal. – 2006. – № 11. – Vol. – XII [Електронний ресурс]. – Режим доступу: [http://iteslj.org/Articles/Kayi-Teaching Speaking.html](http://iteslj.org/Articles/Kayi-Teaching%20Speaking.html)

13. LearnEnglish Teens [Електронний ресурс] : [Інтернет-портал]. – Електронні дані. – Режим доступу: <http://learnenglishteens.britishcouncil.org/>

УДК 378(73):004.738.5]-057.875

### ФОРМУВАННЯ ОБРАЗУ АМЕРИКАНСЬКОЇ РОДИНИ (НА ОСНОВІ ГАЗЕТНИХ МАТЕРІАЛІВ)

**Кибальник А. С.**, магістрантка факультету іноземних мов.

Науковий керівник - канд. пед. наук, доц. **Тезікова С. В.**, декан факультету іноземних мов.

*Стаття присвячена дослідженню образу американської родини на основі вербальних засобів, використаних у американських газетних матеріалах. Автор аналізує такі поняття, як "дискурс", "медіа дискурс", "газетний дискурс", "образ", "імідж". Дослідження базується на аналізі американських газетних матеріалів та аналізі опитування студентів НДУ щодо сформованого ними образу американської родини. Також автор аналізує вплив медіа дискурсу, та газетного дискурсу зокрема, на формування образу.*

**Ключові слова:** дискурс, медіа дискурс, газетний дискурс, образ, імідж.

Дуже часто українці формують неправильне уявлення щодо американської родини як найменшої соціальної одиниці. Неправильно сформований образ американської родини українцями може негативно впливати на відношення та сприйняття американської культури. Людина, котра ніколи особисто не контактувала з представниками цієї культури не може правильно сформувати образ справжньої американської родини. Тому американські газетні матеріали можуть слугувати як основне та достовірне джерело інформації щодо американської родини, оскільки вони мають потужний вплив на стан суспільної свідомості. Відповідно до цього, актуальність нашого дослідження полягає у вивченні газетного дискурсу та засобів формування образів у ньому.

**Мета:** охарактеризувати образ американської родини.

**Виклад основного матеріалу.** Поняття дискурсу є багатозначним, оскільки він є предметом дослідження низки гуманітарних наук. Всі ці дослідження базуються на вивченні функціонування мови. Існує багато визначень дискурсу, але визначення Ферклафа вважається одним із найбільш влучних: дискурс маніфестується в текстах, які мають певну структуру [3]. Текст є продуктом комунікації між мовцем та адресатом. До того ж, текст інтерпретується кожним із учасників комунікації. Крім того, Т. ван Дейк зазначив, що дискурс це складне комунікативне явище, яке базується не лише на тексті, а й екстралінгвістичних засобах, необхідних для інтерпретації тексту.

На сьогоднішній день медіа-простір вважається одним із головних компонентів засобів масової комунікації. Виникнення інформаційних технологій сприяло виникненню та дослідженню медіа дискурсу. Т. Г. Добросклонська була однією з перших серед тих, хто дослідив медіа

дискурс. Вона визначила медіа дискурс як сукупність процесів і продуктів мовної діяльності в сфері масової комунікації у всьому багатстві й складності їх взаємодії [1].

За словами дослідниці, поняття медіа тексту базується на поєднанні одиниць вербального і медійного ряду. Вона також зазначає, що медіа текст -це одиниця медіа потоку, котра має певну стійку систему параметрів, серед яких: спосіб творення тексту, форма створення, форма відтворення, канал, через який текст розповсюджується [1].

Слід зазначити, що медіа текст має великий вплив на стан суспільної свідомості. Це пояснюється тим, що людина формує певні уявлення, ідеологію на основі газет, радіо і телепередач. Медіа текст має певні особливості, завдяки яким вплив тексту на свідомість людей є необмеженим. Перш за все, це публічність, тобто споживачами медіа текстів є необмежена кількість людей; непряма взаємодія учасників комунікації [2]. До того ж, ЗМІ слугують не лише для передачі інформації та формування комунікації, але й відіграють важливу роль в різних аспектах життя (суспільно-політичному та економічному житті), оскільки вони можуть формувати настрої людей [5].

Крім того, потрібно зазначити, що медіа виконують певні функції, серед яких інформативна та маніпулятивна. Інформативна функція полягає в точності та достовірності поданої інформації, яку читач може використати у власних цілях. Це дозволяє створити цілісну та єдину систему її сприйняття. При цьому, медіа тексти повинні мати стилістично стриманий виклад матеріалу та бути конкретними і об'єктивними.

Маніпулятивна функція медіа дискурсу полягає в формуванні впливу на читача. Автори медіа текстів провокують певну поведінку споживача, завдяки якій автори текстів можуть досягнути бажаного результату. Слід зазначити, що інформативна функція медіа дискурсу зустрічається доволі рідко у чистому вигляді. Тому основна мета медіа текстів – це маніпулювання читачів, оскільки кожен текст в певній мірі має вплив на читача та формування його точки зору на певну подію або поняття [2]. Це можна розглядати як вплив на думки і поведінку реципієнта. Але потрібно зауважити, що маніпуляція також не може відбутися без інформування.

Газетний новинний дискурс є одним з головних типів медіа дискурсу, оскільки він найбільш розповсюджений та має найбільший вплив на формування картини світу людини. Провідне місце газетного дискурсу пов'язане з його затребуваністю у суспільстві. Люди читають новини кожного дня, тому на сьогоднішній день вплив газетного новинного дискурсу на суспільство є достатньо вагомим.

Як безпосередній засіб впливу, газетний дискурс має певні системні та специфічні текстові особливості. Газетний текст має нейтральний характер, тому його лексика не містить багато термінів. Окрім того, структура газетних текстів впливає на сприйняття інформації, викладеної в тексті. Зокрема, головна ідея подається першою, а другорядна в кінці. Також заголовок відіграє важливу роль в газетних матеріалах. Він допомагає привернути увагу читача та висвітлити основну тему газетної статті.

Виконуючи маніпулятивну та інформаційну функцію, газетний дискурс також сприяє створенню певного медіа образу. Медіаобраз – це сукупність емоційних та раціональних уявлень сформованих на інформації, отриманій із засобів масової інформації.

Поняття медіаобразу є досить складним. Тому потрібно розглядати його складові - імідж та образ.

Імідж – це цілеспрямовано сформований образ, покликаний емоційно-психологічно впливати на людину з метою популяризації.

В свою чергу, образ – це результат копіювання предметів і явищ дійсності. Він може бути представленим у формі "картинки", яка створюється у свідомості людини за допомогою лінгвістичних та паралінгвістичних засобів.

Газетний дискурс використовує певні засоби для формування образів. Зокрема, мова (слова, заголовки, вирази, текст) є одним із головних [4]. Також можуть використовуватися невербальні засоби, але вони не мають великого впливу і тому вважаються допоміжними.

Оскільки наше дослідження виконувалося за допомогою аналізу вербальних засобів американського газетного дискурсу, то було проаналізовано більш, ніж 30 газетних матеріалів (USA Today, New York Times, Washington Post) для того, щоб сформувати образ американської родини. Ми виділили такі характеристики досліджуваного образу, як: сімейний склад та відношення між членами родини, фінансове забезпечення, здоров'я, освіта, законотворчість.

При аналізі сімейного складу американської родини та відносин між її членами, було виявлено, що газетні матеріали найбільше використовують такі вербальні засоби: *extended family, foster parents, one-parent households without a father, motherlessness, close-knit family, lawnmower parents, free-range parenting*. Наведені вербальні засоби показують, що незважаючи на наявність багатодітних сімей, на сьогоднішній день переважна більшість американських пар мають лише одну дитину. Окрім того, існує багато випадків, коли через певні причини відсутній один із батьків.

Також в американському суспільстві процвітає усиновлення дітей-сиріт. Загалом, сім'ї достатньо дружні. Батьки дуже піклуються про своїх дітей, але при цьому надають їм певну свободу.

Досить часто використовуються мовні одиниці для опису фінансового забезпечення американської родини. Наприклад: *dual-earning couples, dual-career family, commuter marriage, breadwinner mom, to be shaken by the deep recession, households are plagued by high debt, to be near the bottom of the income ladder, children's education beat out savings*. Зазначені вербальні засоби показують, що американські родини мають певні фінансові труднощі у вигляді боргів, які пов'язані з інвестуванням батьків у навчання дітей. Тому з'являється багато родин, де обоє, чоловік та жінка, працюють. Також зростає тенденція збільшення кількості працюючих жінок, які можуть повністю забезпечити родину без допомоги чоловіка.

Більше того, багато американських газет оперують різноманітними мовними одиницями для опису здоров'я та благополуччя родини. Наприклад: *to boost lifespans, centenarian ranks are growing, early embrace of healthy habits, subsequent obesity in adolescence, unhealthy habits and exposure to fast foods, comfy sofas and alluring screens, mental health disorders*. Отже, американці часто зловживають шкідливими звичками, що призводить до різноманітних проблем зі здоров'ям. Ці проблеми показали людям, що здоровий образ життя – це єдиний шлях прожити довге і здорове життя.

Освіта – це невід'ємна частина розвитку кожної людини. Тому батьки докладають багато зусиль, аби дати своїм дітям гарну освіту. Наприклад: *parents consider education a top priority for their children, adults and parents are partaking in the college experience*. Згідно з виділеними мовними одиницями можна дійти висновку, що американці – це нація, яка готова вчитися у будь-якому віці. Тому вони не шкодують ні часу, ні грошей.

До того ж, газетні матеріали наголошують на відношенні американців до місцевих законів. Наприклад, вони використовують такі мовні одиниці: *suspected of entering the U.S. illegally can be arrested, drug-trafficking violations, tax fraud, homicide rate is on a record high, spousal rape*. Ці словосполучення вказують на те, що в американських родинах існує багато проблем, пов'язаних із законодавством.

Проаналізувавши результати опитування студентів нашого університету щодо їхніх уявлень про американську родину, ми дійшли висновку, що сформований у нас образ американської родини дещо відрізняється від реального. Зокрема, студенти НДУ охарактеризували американську родину як: *a united family with multiple children, better-off family, family with health problems, highly educated family, law abiding family*.

Отже, підсумувавши все вище сказане, можна зробити висновок, що в американських газетних матеріалах (USA Today, New York Times, Washington Post) на основі реальних подій (новин) характеризуються різні аспекти сім'ї (сімейний склад та відношення між членами родини, фінансове забезпечення, здоров'я, освіта, законслухняність). Газети можуть розглядатися як джерело для формування достовірного образу американської родини. Реальний образ американської родини дещо відрізняється від уявлень українських студентів про неї.

### Література

1. Добросклонская Т.Г. Медиадискурс как объект лингвистики и межкультурной коммуникации [Текст] / Т. Г. Добросклонская // Вестн.Моск.ун-та.Сер.10,Журналистика. – 2006. №2. – с. 20-33.
2. Желтухина М.Р. О содержании дискурса масс-медиа / М. Р. Желтухина // Вісник Луганського педагогічного університету імені Тараса Шевченка. – Луганськ, 2007. – № 11. – с. 27-40.
3. Fairclough N. Critical discourse analysis / N. Fairclough // London: Longman. – 1995. – p. 265.
4. Dijk, Teun A. van. News as discourse. Teun A. van Dijk // L. Erlbaum Associates. – 1988. – p. 200.
5. O'keeffe A. Media and Discourse Analysis / A. O'keeffe // Routledge. – 2011. – p. 3-57.

УДК 378.016:811

### ФОРМУВАННЯ НАВЧАЛЬНОЇ АВТОНОМІЇ НА ЗАНЯТТЯХ З ІНОЗЕМНОЇ МОВИ У МАЙБУТНІХ ВЧИТЕЛІВ

**Козленко Ю. В.**, магістрантка факультету іноземних мов.

Науковий керівник – канд. пед. наук, доц. **Плотніков Є.О.**, кафедра прикладної лінгвістики

*У роботі розглядається проблема організації автономного навчання іноземної мови студентів. Розглянуто особливості, умови та рівні автономного навчання студентів.*

*Ключові слова:* автономне навчання, студенти мовних спеціальностей, іноземні мови.

*Foreign language Autonomy learning management of students. The article discusses the problem of linguistic students' autonomy learning. The peculiarities, conditions and levels of autonomy learning have been analyzed.*

Keywords *autonomy, autonomy learning, foreign languages.*

**Актуальність:** необхідність якісно нового осмислення концепції розвитку навчальної автономії спеціалістів педагогічного профілю у процесі, яка активізує особистісний потенціал суб'єктів навчання щодо здобуття вмінь вивчати іноземну мову; забезпечує необхідну комунікативну спроможність у ситуаціях професійної діяльності в усній та письмовій формах.

Мета: визначити та обґрунтувати можливості розвитку автономії студентів у процесі вивчення іноземної мови.

Впродовж останніх років широке розповсюдження отримують ідеї автономії навчання і порушується питання щодо необхідності збільшення ступеня автономії у вузах та школах .

Вивчення і навчання іноземної мови дуже пов'язано з розвитком суспільства, і оскільки цей процес безкінечний і безперервний, вчитель знаходиться у постійному пошуку нових методів та інструментів для найбільш ефективного і цікавого вивчення та засвоєння. Саморозвиток і самовдосконалення викладача є одним з ключових моментів у процесі формування його професійної компетентності.

Саме тому це є проблемою щодо питання навчальної автономії школярів і студентів. Це зв'язано з тим, що основною метою навчання різних мов являє собою формування комунікативної компетентності, яка насамперед неможлива без розуміння функцій мови, вміння використовувати не лише лексичні й граматичні одиниці в період виконання вправи чи завдання, а й різні стратегії навчання, самоаналізу і самооцінки.

Тому, вчитель або викладач має розуміти важливість цього, а також шукати різні методи розвитку у своїх учнів мотивації до вивчення іноземної мови, готовності до іншомовного спілкування, а значить, і навчальної автономії.

Для початку треба з'ясувати, що ж таке автономія.

Термін "навчальна автономія" вже давно став предметом суперечок, але й досі не має єдиного визначення. Сучасні зарубіжні (Генрі Холек, Девід Нанен, Девід Літтл, Філ Бенсон) та вітчизняні (В.В. Сафонова, Н.Ф. Коряковцева, О.М. Соловова, О.С. Маркова) науковці досі не знайшли вирішення цієї проблеми.

Аналізуючи такі літературні джерела можна зазначити, що навчальна автономія це особливий феномен, який характеризується внутрішньою власною незалежністю учнів, готовністю і здатністю самостійно приймати рішення під час виконання навчальної діяльності, планувати, оцінювати, виправляти, удосконалювати й відповідати за її результат. [1, с.18]

Девід Літтл розуміє автономію як здатність до відокремлення, критичного мислення, самостійне вирішення та прийняття неконтрольованих якихось дій.

Леслі Дікенсон визначає автономію як відповідальність за рішення та їх виконання.

Уільям Літтлвуд припускає що автономія це здатність і бажання людини незалежно приймати рішення і виконувати їх.

Філ Бенсон запевняє що це сукупність різних форм навичок до самоконтролю.

Н.Ф. Коряковцева думає, що цей процес означає само керування навчальної діяльності, яка стартує в наслідку самоаналізу, самооцінки та поставлення цілей і завдань. [2, с.5]

Але ці визначення не є повними і не можуть вважатися достатнім для розуміння автономії щодо процесу вивчення іноземних мов.

Автономія – це, насамперед, однакова відповідальність учнів і викладачів за наслідки власної роботи, коли учень має можливість обирати, місце, партнера і метод вивчення та процес звітування за результат, а академічний заклад дає йому таке право, водночас визначаючи весь рівень відповідальності щодо виконання обумовлених угодою обов'язків, строків, обсягу виконання завдання, а також результату порушення встановлених і погоджених правил [3, с.32].

Процес незалежного вивчення іноземної мови учня варто досліджувати як освітню методику, що забезпечує розвиток мовної, мовленнєвої, соціолінгвістичної компетенцій суб'єкта у відношенні з її стратегічною компетенцією і з урахуванням її психологічних особливостей.

Отже, аналізуючи умови, потрібні для організації автономного вивчення, Г. В. Сорокових виділяє два випадки:

1) психологічне бажання учнів податися в "автономне плавання" і стремління вчителя організувати і спрямовувати їх діяльність;

2) здатність студентів діяти залежно від власних внутрішніх мотивів та цілей, а не нав'язаних зовні; здатність викладача створити необхідні умови для автономного навчання і правильно визначити своє місце у цьому процесі.

Насамперед, великій кількості учнів досить важко досягти своїх бажань, визначати заключну ціль і проектувати точні задачі, рішення яких зумовлює до успіху. Своєрідне значення має атмосфера доброти, довіри, допомоги і творчості, яка формується і підтримується вчителем іноземної мови [4, с.24]

Розвиток в учнів автономії, за О. Б. Тарнопольським, охоплює кілька взаємопов'язаних рівнів.

Перший рівень передбачає розвиток вмінь навчатися автономно, тобто самотужки вивчати та спілкуватися зарубіжною мовою. Центральною ціллю стоїть формування в учнів щонайліпших академічних стратегій (learning strategies). Учень сам вирішує стосовно стратегій для виконання власних цілей, відносно свого часу, контролювання ходу навчання.

Другий рівень має зв'язок з терміном самодоступ (self-access), під котрим розуміється само вивчення мови, яке іде без участі інших або у співпраці з другими учнями зі сприянням академічних ресурсів (посібник, інтернет, електронні програми, аудіо матеріали та ін.).

Третій рівень обіймає незалежну творчу діяльність, при котрій "учні самотужки розв'язують проблемні творчі задачі засобами мови, яку вони вивчають. Така робота не обмежена, може приймати весь академічний процес і залежить тільки від обсягу творчих завдань, що надаються студентам в навчальному процесі. [5, с.68]

Т. В. Караєва вимальовує автономну творчу діяльність, як особистісну незалежність учня, бажання та здібність самостійно вирішувати (на засаді буденного досвіду) в ході здійснення плідної навчальної діяльності, проектувати, оцінювати, редагувати, поліпшувати свої дії, відповідати за результати у ході суцільного навчання з ціллю самовдосконалення фахових вмінь (також і вмінь, зв'язаних з іноземною професійною комунікацією). [1, с.24]

Якщо вчителі прагнуть сформувати навички автономії в учнів шкіл, їх повинні навчати цього, в першу чергу, майбутніх вчителів, показати методи роботи на власному досвіді, у практичній діяльності, адаптувати концепцію для себе, а також допомогти усвідомити важливість використання набутих знань. Міркуючи, що вивчення іноземної мови – являє собою важкий і різнобічний процес, котрий триває досить довго й для вдалого оволодіння потрібно не лише заняття в аудиторії, педагогі зобов'язані продемонструвати студентам, що навчальний процес можливий і без наявності педагога.

Це не означає, що викладачі/вчителі залишають своїх підопічних без допомоги, підказки, поради; викладачі/вчителі лише показують шлях до самовдосконалення і більш успішної діяльності у будь-якій сфері за умови оволодіння певною групою навичок.

Навчальна програма для початкового та середнього рівня з іноземних мов свідчить про набуття навичок читання і письма, застосування лексичних одиниць, розвиток говоріння, слухання, розпізнавання іншомовного мовлення та формування уявлення про мову і країну, мова котрої вивчається. У старшій школі зосереджується увага на формуванні мотивації до вивчення іноземних мов і культур, удосконаленні умінь самостійної навчальної діяльності та розвитку соціокультурних та соціолінгвістичних навичок, і це значить, що про автономію говориться доволі посередньо [3, с.35].

Принцип особистісно-орієнтованого навчання реалізується в ході самостійної роботи зі словником і підручником, під час вирішення проблемних ситуацій, дистанційного навчання, коли студент сам ставить мету і визначає цілі, знаходить шляхи реалізації та навіть визначає час для виконання завдання. Але практичних порад щодо розвитку цих навичок небагато. Це унеможливує подальший процес розвитку автономії серед учнів шкіл, оскільки самі вчителі не навчалися автономії, не розуміють її сутність та важливість самовдосконалення і саморозвитку [4, с.28].

Докладаючи зусиль для досягнення певного результату, ми повинні пам'ятати, що неможливо очікувати, що учні/студенти зможуть навчитися відповідати за своє навчання за день чи два, оскільки це – поступовий процес, який відбувається в атмосфері доброзичливості та підтримки.

Тому, визначаючи рівні навчальної автономії, потрібно починати з найпростішого, тобто рівня виконання вправ (коли учень/студент сам обирає їх послідовність в залежності від складності завдання, його релевантності та цікавості) і поступово переходять до складніших процесів, коли учасники самі визнають мету навчання, відбирають матеріал і способи виконання завдань.

Наступний рівень пов'язаний з визначенням цілей та метою виконання певного виду роботи, тобто власне усвідомлення навчального процесу. Але, тільки коли учень/студент досягає рівня вибору критеріїв для перевірки та оцінки знань, а також використовує набуті знання у практичній діяльності, то викладач може сказати, що він оволодів навичками навчальної автономії [8, с.15]

Оскільки викладачі прагнуть допомогти своїм підопічним досягти найвищого рівня навчальної автономії, варто зазначити, що викладач повинен пам'ятати, що не можна повністю віддавати

процес навчання в руки студента, тому що в межах навчальних курсів університету існують певні обмеження.

По-перше, рівень автономії буде регулюватися вимогами навчального плану і програмами з певних дисциплін.

По-друге, присутність викладача/консультанта під час навчального процесу, а особливо аудиторних занять обов'язкова, а значить студент не може бути повністю автономним [5, с.32].

Щодо навчання іноземних мов особливо важливим є надання ефективної підтримки учням/студентам, що є запорукою досягнення позитивних результатів. Для більшості вчителів надзвичайно важко навчитися надавати потрібну допомогу та направляти учнів без нав'язування власних ідей і мотивів. [9, с.87]

Але, якщо сам педагог дійсно зацікавлений в отриманні позитивних результатів навчання, не боїться експериментувати і постійно працює над особистісним і професійним удосконаленням, він зможе пристосуватися до нового формату викладання/навчання/виховання.

Враховуючи, що викладач/консультант має приділяти максимум зусиль для досягнення найвищого рівня навчальної автономії, викладач повинен також розглядати шляхи її впровадження.

В першу чергу, викладач визначає навчальні потреби учня/студента, спираючись на це, описує цілі навчання, а також планує навчальний процес.

Наступним кроком є вибір ресурсів і навчальних матеріалів.

Далі викладач обирає стратегії навчання, впроваджує їх у практичній діяльності, проводить моніторинг і оцінку процесу.

Останнім і найголовнішим пунктом є самооцінка та рефлексія. [10, с.89] Оскільки концепція автономного навчання поширюється далеко за межі аудиторії, а значить, студент повинен критично мислити, вміти вирішувати проблеми і працювати в команді [7, с.87]

Необхідно відзначити, що в навчальному процесі існують різні етапи автономії.

О. Б. Тарнопольським (2001 р.) винайшов їх під час проведення різних форм навчальної роботи:

1) рівень повної підпорядкованості вчителю, це тоді коли вчитель цілком організує та контролює процес навчання (нульовий рівень автономії – teacher-dependent part);

2) перший рівень або рівень групової автономії, коли організаційні, виконавчі та контролюючі функції даються в основному групі, міні-групі або парі учнів, які працюють спільно (роль педагога допоміжна, а учні самі визначають мету та способи їх виконання у діяльності);

3) другий рівень автономії, або рівень суб'єктивної автономії, коли усі вищевказані функції реалізуються кожним учнем самостійно, а учитель лише відіграє роль помічника, тобто teacher міняється на facilitator.

Безсумнівно, спершу втручання вчителя, його підказки, допомога, яка направляє, необхідна, але під час розвитку незалежності студента вони все більше відходять, і сам педагог подається на задній план. Учень отримує шанс самостійно вирішувати щодо вибору цілей, задач, змісту і методів навчання. [11, с.2]

Відзначимо, що обрання мети, змісту і методів у всіх особистостей навчального процесу повик не може збігатися цілком через різницю інтересів і цілей на майбутню професійну діяльність. Отож рахується, що аудиторна діяльність має ґрунтуватися на автономії першого і другого рівнів, а поза аудиторна діяльність – на другому і третьому. Виконання домашньої роботи та підготовка до наступного заняття пов'язані з обговоренням в аудиторії (рівень групової автономії), тоді як оволодіння уміннями, визначеними головними мають незалежний творчий характер і є залежними тільки від визначеного студента. Отже, студент має абсолютну автономію у виконанні власної пізнавальної роботи, але у разі необхідності підказки та допомоги викладача та інших студентів не виключає. [6, с.5]

На третьому етапі автономії нерідко упроваджується вид роботи, який має назву проектні задачі (project work), які заохочують зріст навичок автономної діяльності (autonomous learning). Проектна методика удосконалює творчу здібність студента, посилює ступінь віри в себе, покриває комплексний розвиток комунікативної компетенції. Оволодіння іномовним міжкультурним порозумінням способом створення та розвитку міжкультурної комунікативної компетенції та її складових; створення в студентів здатності самотужки обирати саме оті мовні та мовленнєві способи, які є оптимальними для реалізації їх комунікативних намірів і відповідають соціопрагматичним засадам чіткої галузі спілкування [11, с.3]

Отже, зрозуміти головне завдання автономії, а також навчитися застосовувати свої знання студентам допоможуть різноманітні вправи та завдання на практичних заняттях з іноземної мови, співпраця з викладачем, активна роль під час вибору тем, завдань і матеріалів. Особлива увага також повинна приділятися заняттям із методики викладання іноземних мов, під час яких

студенти мають змогу відчути себе вчителем, проаналізувати не тільки те, як вони навчаються, а і як навчають їх, що допоможе скорегувати початково-виховний процес і визначити пріоритетні напрямки співпраці викладача зі студентами.

### Література

1. Караєва Т. В. Методика навчання ділової мови з урахуванням рівня автономії студентів економічних спеціальностей: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02. "Теорія та методика навчання" / Т.В. Караєва. – К., 2009. – 200 с.
2. Коряковцева Н.Ф. Теория обучения иностранным языкам: продуктивные образовательные технологии : [учеб. пособие] / Н.Ф.Коряковцева. – М. : Издательский центр "Академия", 2010. – 192 с.
3. Соловова Е. Н. Методика обучения иностранным языкам: продвинутый курс / Е. Н.Соловова. – М.: АСТ: Астрель, 2008. – 272 с.
4. Сороковых Г. В. Программа-концепция формирования субъекта образования в процессе изучения иностранного языка в неязыковом вузе / Г.В. Сороковых. – М.: НВИ-ТЕЗАУРУС, 2004. – 108 с.
5. Тарнопольский О. Б . Методика обучения английскому языку для делового общения / О. Б. Тарнопольский, С. П. Кожушко. – К.: Ленвит, 2004. – 192 с.
6. Ягельска Н. В. Прийоми використання "Європейського мовного портфеля для економістів" у самостійній роботі з іноземної мови / Н.В.Ягельска // Іноземні мови. – 2004. – № 4. – С. 3-8.
7. European Higher Education at the Crossroads. Between the Bologna Process and National Reforms / Curaj, A. et al. Springer, 2014. – Part 1. – 1103 p.
8. Dam L. How to recognize an autonomous classroom? – Revisited. A TESOL Symposium. Learner Autonomy: What Does the Future Hold? / L. Dam – 2008. – University of Sevilla. – P. 13–33.
9. Davis, M. Beyond the classroom: The role of self-guided learning in second language listening and speaking practice. Studies in Self-Access Learning Journal. – 2013. –№ 4(2). – P. 85–95.
10. Reinders, H. Towards a Classroom Pedagogy for Learner Autonomy: a Framework of Independent Language Learning Skills. / H. Reinders // Australian Journal of Teacher Education. – № 35(5). – 2010.
11. Tarnopolsky O. The scale of learner autonomy: Three levels in an intensive English programme / O. Tarnopolsky // Independence. Newsletter of the IATEFL Learner Independence Special Interest Group. – 2001. – Issue 29. – P. 1-5

УДК 378.174:811

### ОСОБЛИВОСТІ СТРАТЕГІЙ ЧИТАННЯ ІНШОМОВНИХ ЛІТЕРАТУРНИХ ТВОРІВ

**Котляр Т.С.**, магістрантка факультету іноземних мов.

Науковий керівник - канд. пед. наук, доц. **Долматова М.П.**, кафедра прикладної лінгвістики.

*Стаття містить основні аспекти використання стратегій читання англійськомовних літературних творів, розглянуто класифікацію стратегій у навчанні читання іноземною мовою сучасними дослідниками.*

**Ключові слова:** стратегія, процес читання, іноземне читання, класифікація стратегій читання.

Проблема вивчення загальнонавчальних умінь, як їх ще називають, стратегій, є предметом активних наукових досліджень протягом останніх десятиліть. Нині існує велика кількість підходів до визначення стратегій читання текстів. Питанням класифікації стратегій займалися Н. Білоножка, Й. Томпсон, С. Бегли, У. Рампільон, В. Дикань, А. Чемот, Р. Оксфорд, К. Спрінген та ін. Ними були розроблені класифікації стратегій у навчанні читання іноземною мовою. Передусім це стратегії, що допомагають працювати із мовним матеріалом, передбачають форми взаємодії між студентами, в процесі яких вони могли б вирішити проблемні завдання [4].

**Метою** даної статті є аналіз стану вивченості проблеми класифікації стратегій читання іноземних літературних творів, визначення їх ролі в оптимізації процесу навчання.

Стратегії читання представляють певний комплекс знань, умінь та навичок, які допомагають студентам орієнтуватися у структурі іноземного тексту, розуміти його специфіку та особливості. Стратегії формуються відповідно до індивідуальних особливостей читача, цілєї роботи.

Стратегії читання допомагають вивчити текст на більш детальному рівні, шляхом сканування інформації, виділення основних фрагментів, вивчення незнайомих слів, визначення ідей твору.



Каннінгем і Аллінтон виділили шість стратегій, які включають процеси прогнозування, осмислення, використання текстової структури, використання візуальних підказок, узагальнення, відповіді на запитання та опитування.

Пояснення містить роз'яснення, розмежування та ідентифікацію незнайомих або незрозумілих одиниць тексту. Дозволяє глибоко вивчити інформацію, перевірити її, переосмислити прочитане за допомогою використання деяких ресурсів.

Процес опитування полягає у постановці запитань, розумінні текстів, пошуку відповідей, інформації, вирішенні проблем, відкритті нових значень.

Поверхнєве ознайомлення означає читання тексту у швидкому темпі з метою отримання інформації, при цьому деталі пропускаються. Студент повинен уміти оцінювати актуальність тексту, шляхом поверхневого розгляду.

Процес прогнозування має на меті згадатися про щось або зрозуміти те, що буде відбуватися. Включає в себе використання слів, назви, змісту та зображень. Виділяють 3 види прогнозування – попереднє читання, читання та після читання.

Сканування дозволяє уважно та повільно читати текст для пошуку та відбору конкретної необхідної інформації.

Створення смислових рядів є досить ефективною стратегією, що допомагає встановлювати зв'язки між попередніми темами, що вивчалися, активізуючи, таким чином, свої попередні знання.

Узагальнення передбачає уміння передавати елементи тексту в логічній послідовності, а також зберігати їх у своїй пам'яті.

Під час самостійного читання текстів важливим поняттям виступає самоадаптація, яка показує готовність студента до процесу читання шляхом активізації попереднього мовленнєвого досвіду. Стратегія самоадаптації дозволяє студенту пристосуватися до змісту тексту, користуючись життєвим та мовленнєвим досвідом[2].

Схожість рідної мови із іноземною допомагає розкрити зміст прочитаного тексту за допомогою мовних засобів. Особливу допомогу дає зоровий ряд (малюнки, картинки, фотографії). Така актуалізація закріплює певні факти у пам'яті, полегшує сприймання нової інформації. Для розуміння змісту необхідно встановлювати слова-зв'язки між частинами тексту. Це дозволить встановити логічно-смисловий зв'язок [1].

Дана стратегія діє лише у комплексній взаємодії із попередніми знаннями про світ. У разі відсутності таких знань, повне розуміння тексту є неможливим. На даному етапі важливо активізувати рефлексію життєвого досвіду. Тому логічно буде використати стратегію рефлексії, яка полягає у процесі саморозуміння.

Стратегію сканування, яку виділяє Е.К. Гізерська, застосовують для полегшення розуміння тексту, що показує фіксацію графічних та текстових маркерів в межах конкретного типу тексту [2].

Стратегія прогнозування та верифікації носить реляційний характер. Суть її полягає у динамічності. Така стратегія тісно взаємодіє із когнітивними стратегіями, що контролюють дії студента під час читання ХТ. Студент потрапляє в умови мобільного читання: повинен багато читати, регулювати швидкість читання відповідно до рівня складності тексту. Після цього читач переходить у фазу осмислення прочитаного та узагальнення.

На етапі осмислення помітно зростає упевненість студента у власних читацьких можливостях, зникає страх у роботі з невідомими мовними елементами. Таким чином, у студента виникає самостійність у процесі читання. Важливою фігурою виступає педагог, який допомагає студентам у визначенні цілей, мотивів та шляхів вивчення іноземної мови[3].

Таким чином, стратегії вивчення іноземної мови представлені як окремий вид самостійної роботи студентів з метою удосконалення набутих знань, умінь та навичок. У їхньому розпорядженні цілий ряд стратегій, якими вони можуть користуватися на власний розсуд. У процесі читання вони є взаємообумовленими компонентами. Для їх подальшого використання важливим етапом виступає актуалізація у свідомості читачів. Тому студент може на власний розсуд обрати той чи інший вид діяльності під час роботи із ХТ.

### Література

1. Гальперин П. Я. Психология мышления и учение о поэтапном формировании умственных действий / П. Я. Гальперин // Исследования мышления в современной психологии. О М., Воронеж : МОДЭК, 1998. – 480 с.

2. Гизерская Е. К. Коммуникативный подход при обучении чтению взрослых: (Базовый курс немецкого языка, курсовая система) : дис. > канд. пед. наук : 13.00.04 / Елена Константиновна Гизерская. О М., 2000. О 162 с.

3. Олійник Т. О. Зміст стратегічної компетенції в оволодінні німецькою мовою учнів загальноосвітніх шкіл / Т. О. Олійник // Вісник КНЛУ. Серія "Педагогіка та психологія". О Вид. Центр КНЛУ, 2002. О Вип. 5. О С. 266О 272.

УДК 378.37.014:061.2(73)

## НЕУРЯДОВІ ОРГАНІЗАЦІЇ США: ДОСВІД АКРЕДИТАЦІЇ ОСВІТНІХ ПРОГРАМ

**Лазаренко І. В.**, магістрантка факультету іноземних мов.

Науковий керівник - канд. пед. наук, доц. **Тезікова С. В.**, декан факультету іноземних мов

*У статті висвітлюється досвід акредитації освітніх програм підготовки вчителів неурядовими організаціями США. Стаття присвячена дослідженню та аналізу досвіду неурядових професійних організацій через проведення ними акредитаційних процедур з метою забезпечення якості освітнього процесу та підвищення кваліфікації вчителів у навчальних закладах.*

Ключові слова: акредитація, стандарт, неурядова організація

*В статье освещается опыт аккредитации образовательных программ подготовки учителей неправительственными организациями США. Статья посвящена вопросу исследования и анализа опыта неправительственных профессиональных организаций путем проведения ими аккредитационных процедур для повышения квалификации учителей и учебных заведений и уровню качества их образовательного процесса.*

Ключевые слова: процесс аккредитации, стандарт, неправительственная организация

*The article highlights the experience of accrediting educational programs for teacher training by non-governmental organizations in the United States. The article is devoted to research and analysis of the experience of non-governmental professional organizations through their accreditation procedures for the improvement of the qualifications of teachers and educational institutions and the level of quality of their educational process.*

Key words: accreditation process, standard, non-governmental organization

Педагогічна діяльність тісно пов'язана з життям суспільства, виступає однією з домінуючих сил у процесі його розвитку. На сучасному етапі педагогічна діяльність розглядається як "сервісна" система, що надає освітні послуги громадянам, і тому повинна орієнтуватися на результат, забезпечувати належні умови для надання якісних послуг, стимулювати ініціативність та інноваційність, забезпечувати мотивацію до професійного розвитку особистості, адаптуватися до глобальних викликів сучасності, характеризуватися активністю на міжнародній та європейській аренах [4]. На сьогодні питання підготовки вчителів та перевірки їх готовності до ефективного навчання є одним із найважливіших у сфері освіти. Цим завданням займаються науковці та педагоги багатьох країн. Однак, слід пам'ятати, що немає ідеального досвіду. Лише розуміння багатьох кейсів сприяє створенню власного ефективного результату. Не останнє місце у цьому переліку займає досвід неурядових організацій США щодо професійного розвитку вчителів.

**Актуальність дослідження** зумовлена сучасними змінами парадигм суспільного розвитку, новизною особистісних та соціальних вимог до системи професійної освіти педагога та його готовності до неперервного розвитку упродовж кар'єри. Значення особистісного потенціалу сучасного вчителя в суспільстві визначається випереджаючим розвитком людини порівняно з його технологічною основою. Такий підхід обґрунтовує поглиблене вивчення професійного розвитку педагога у системі неперервної освіти як об'єктивну закономірність.

**Метою дослідження** є спроба описати досвід неурядових організацій американських вчителів через проведення ними акредитаційних процедур.

**Виклад основного матеріалу.** Кожна країна зосереджена на підвищенні рівня освіти і використовує для цього різноманітні форми та методи. За класифікацією ЮНЕСКО освіта поділяється на формальну (тобто навчання в школах, коледжах та ЗВО), неформальну (здійснення громадських організацій та професійних об'єднань) та інформальну (ту, яка не припиняється і здійснюється через різні форми самоосвіти). Слід зазначити, що підходи до реалізації програм підготовки вчителів на рівні формальної освіти досліджуються давно і представлені через досвід різних країн. А професійний розвиток у неурядових організаціях вчителів є притаманним державам з високим рівнем демократичних інститутів, до яких по праву належать США. Однією з таких

організацій є Рада з акредитації педагогічних програм у США (Council for the Accreditation of Educator Preparation (CAEP)), яка створена у 2010 році шляхом об'єднання двох професійних організацій, а саме Національної ради з акредитації педагогічних програм (National Council for Accreditation of Teacher Education (NCATE), 1954) і Ради з акредитації освітніх програм підготовки вчителів (Teacher Education Accreditation Council (TEAC), 1997).

Створена організація є найбільшим органом з акредитації у США. Вона оцінює освітні програми підготовки педагогічного персоналу в університетах, коледжах та відділах освіти. Завдання організації: забезпечення відповідності програм підготовки педагогів для сучасних навчальних закладів шістьом обов'язковим національним стандартам.

Слід зазначити, що акредитація закладу вищої освіти – процедура надання закладу вищої освіти певного типу права проводити освітню діяльність, пов'язану із здобуттям вищої освіти та кваліфікації, відповідно до вимог стандартів вищої освіти, а також до державних вимог щодо кадрового, науково-методичного та матеріально-технічного забезпечення. Простіше кажучи, акредитація - це забезпечення якості через зовнішню експертну оцінку. Акредитований навчальний заклад або спеціалізована програма, які один раз продемонстрували свою відповідність стандартам, встановленим організацією, до складу якої входять представники академічної спільноти, повинні і далі регулярно проводити огляд своєї діяльності. Зазвичай такі процедури проводяться кожні 7-10 років.

Існує два види акредитації: інституційні та професійні (іноді називають програмними). Професійні експерти, як правило, знайомляться з роботою відділів, шкіл та коледжів. Будь-який навчальний заклад, а особливо великий університет, можуть одночасно проходити акредитацію від регіонального органу, а також від кількох неурядових організацій.

Ефективну роботу організації забезпечують постійні комісії, які працюють за п'ятьма напрямками (стандартами): 1. Професійна педагогічна діяльність та знання (Content and Pedagogical Knowledge) 2. Професійне партнерство та співпраця (Clinical Partnerships and Practice) 3. Якість підготовки, підбір та прийом кандидатів на роботу (Candidate Quality, Recruitment and Selectivity) 4. Вплив освітньої програми підготовки вчителів на вирішення шкільних проблем (Program Impact), 5. Механізми забезпечення якості та неперервного професійного розвитку (Provider Quality Assurance and Continuous Improvement.) Процес підготовки до акредитації здійснюється на основі рекомендацій всіх п'яти постійних комісій.

Так у 2012 році для розробки стандартів акредитації та оцінок ефективності підготовки викладачів наступного покоління була створена Комісія забезпечення якості та неперервного професійного розвитку (Provider Quality Assurance and Continuous Improvement).

Структура Комісії базується на звіті Національної дослідницької ради "Підготовка вчителів: створення доказів для програмної політики" (Teachers Training: Creating Evidences for Program Policies). Було визначено три аспекти підготовки вчителів, які, найімовірніше, можуть найбільше вплинути на підвищення досягнень учнів, виходячи з існуючих досліджень: теоретична та практична підготовка майбутніх вчителів, розвиток професійних якостей (компетентностей). Комісія додала також і інші важливі напрями підготовки вчителів, включаючи механізми забезпечення якості та неперервного професійного розвитку, підзвітність шкіл та ЗВО та чіткість своєї роботи.

Акредитація освітніх програм – офіційна діяльність, що гарантує якість підготовки викладачів. У процесі акредитації через аналіз діяльності та показників, уповноважені експерти мають визначити наскільки запропонована освітня програма дозволяє підготувати вчителів до здійснення ефективного навчання у шкільних класах. Крім того, акредитація створює таку систему вимог, яка вимагає від вчителів та навчальних закладів постійного самоаналізу та самовдосконалення [1].

Місія CAEP полягає в тому, щоб забезпечити однакові умови для ефективного навчального процесу у будь-якому навчальному закладі країни. У нормативних документах CAEP зазначено такі основні цілі та призначення:

*Мета* – забезпечення найвищого рівня якості у професійній підготовці вчителів.

*Призначення* - CAEP сприяє удосконаленню освітніх професійних програм підготовки вчителів і через них впливає на модернізацію освітнього процесу у загальноосвітніх школах.

*Стратегічні цілі* - постійне вдосконалення (учасник акредитаційного процесу, використовуючи стандарти CAEP постійно моніторить, оцінює та вдосконалює програму); забезпечення якості (процес акредитації CAEP проводиться послідовно, прозоро, спираючись на об'єктивні показники і передбачаючи внесення рекомендації щодо позитивних змін); достовірність (CAEP виступає зовнішнім арбітром якості програм підготовки вчителів); справедливість (CAEP забезпечує послідовне застосування принципів справедливості та варіативності при оцінці програм); міцна основа (CAEP постійно здійснює моніторинг та вдосконалення власної внутрішньої політики, процесів та процедур проведення акредитації, використання коштів та надання допомоги).

Тож основні напрями діяльності САЕР - це стандарти, політика та процедури акредитації, об'єктивна інформація про стан освітнього процесу у закладах освіти, які сприятимуть удосконаленню існуючої ситуації, коли не всі навчальні заклади задовольняють потреби учнів у якісній освіті.

Для досягнення заданих організацією цілей, учасники проходять таку процедуру акредитації: 1) Приведення освітньої програми у відповідність до вимог (перегляд завдань та змісту навчання). 2) Щорічна звітність про результати діяльності у відповідності із завданнями (щороку вчителі-учасники подають інформацію про показники і результати навчання учнів, які підтверджують ефективну роботу вчителя, оцінку його діяльності з боку адміністрації, а також інформацію для споживачів освітніх послуг про умови навчання). 3) Офіційна незалежна оцінка ситуації (після того як учасники подають самоаналіз власної діяльності, відбувається ознайомлення з їхньою роботою за всіма напрямками: теоретична, практична підготовка та професійний розвиток. Для цього САЕР призначає групу експертів, яка вивчає об'єктивність поданої інформації та встановлює відповідність претендента стандартам організації. 4) Відвідування (команда експертів САЕР здійснює візит до претендента (2-3 дні) для перевірки наданої інформації, вивчення педагогічних артефактів, проведення інтерв'ю з керівниками, колегами, наставниками, студентами. За результатами проведеної роботи експерти готують висновки, з якими знайомлять претендента та уповноважені органи організації щодо відповідності діяльності стандартним вимогам).

САЕР, як зазначається на офіційному сайті організації, - це новий крок у майбутнє якісної педагогічної роботи. І на підставі результатів власної діяльності організація доводить важливість, актуальність та необхідність існування. Нижче наведені думки самих американських вчителів, які вже пройшли процедуру акредитації на базі неурядової організації САЕР:

"Щоб забезпечити кожний навчальний заклад найкращими ми вчителями та найкращими керівниками, ми повинні мати високі стандарти та зрозумілі критерії щодо оцінки програм підготовки вчителів. Проект стандартів, який представлено у звіті організації, є орієнтиром перспективного руху освітан кожного штату щодо забезпечення рівня підготовки учнів та механізмів підбору вчителів. Цей проект стандартів є кроком у правильному напрямі, і я радий, що вони стануть частиною національної розмови про високий рівень виховання" (*Deborah A. Gist Rhode*)

"... Ці нові рекомендації є не лише важливим кроком вперед для коледжів та шкіл, а також для освіти в цілому по всій країні, але вони також є важливими обіцянками щодо вищої якості навчання в школах, таких як наші, тобто тих, що працюють зі звичайними учнями і потребують високо якісного навчання. Занадто довго, нація була задоволена невиразними стандартами підготовки найцінніших професіоналів країни. Нові проекти стандартів ведуть ситуацію уперед, показуючи, що кандидати та випускники-вчителі повинні знати і вміти робити." (*Michael Casserly*)

Таким чином, досвід неурядових організацій, які на добровільній основі об'єднують освітан, які вирішують спільні завдання, щодо акредитаційного процесу є значним внеском в систему неформальної освіти. Саме завдяки колегіально визначеним цілям та стандартам підготовки вчителів, кожен претендент на посаду, кожна школа та кожний ЗВО мають змогу постійно удосконалювати освітній процес та доводити здатність надавати якісні знання, задовольняти академічні потреби студентів і сприяти якості освіти на державному рівні.

### Література

1. Голобородько Є. П., Несін Ю. М. Організація та управління процесом навчання в системі післядипломної освіти США: методичні рекомендації / Є. П. Голобородько, Ю. М. Несін. - Херсон, 2010. - 36 с.
2. Десятов Т. Професіоналізація як сучасна глобальна тенденція розвитку вищої педагогічної освіти в зарубіжних країнах та Україні / Тимофій Десятов // Порівняльна професійна педагогіка. – 2014. – Том 4 (2). – С. 131-136
3. Пуховська Л. П. Професійна підготовка вчителів у Західній Європі в кінці ХХ століття : дис. ... доктора пед. наук; спеціальність 13 00.04 - теорія і методика професійної освіти / Людмила Прокопівна Пуховська. - Київ, 1998. – 354 с.
4. Тенденції професійного розвитку вчителів у країнах Європейського Союзу і Сполучених Штатах Америки: монографія / [Дяченко Л.М., Марусинець М.М., Пазюра Н.В., Постригач Н.О., Пилинський Я.М.]. – Київ: Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України, 2016. – 282 с.
5. Council for the accreditation of educator preparation [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://www.ncate.org>
6. Principles for professional development. American federation of teachers [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://www.aft.org/>

## НЕВЕРБАЛЬНІ ЗАСОБИ СПІЛКУВАННЯ В РОМАНІ МАРТИНА МОЗЕБАХА "МІСЯЦЬ ТА ДІВЧИНКА"

**Лесенко В. В.**, магістрантка факультету іноземних мов  
Науковий керівник - канд. філол. наук, доц. **Блажко М. І.**, кафедра німецької мови

*Стаття присвячена аналізу кінетичних номінативних одиниць як невербальних засобів спілкування в романі Мартіна Мозебаха "Місяць та дівчинка". Доведено, що під час спілкування герої роману користуються не тільки вербальними засобами, а й невербальними, які відображують душевний стан героїв роману та їхнє ставлення до ситуації або інших персонажів. Характерною особливістю аналізованого роману є використання кінетичних номінативних одиниць на позначення жестів руками, виразу очей та посмішки. Наведено семантичну класифікацію названих номінативних одиниць та представлено їх структуру.*

*Ключові слова: кінетичні одиниці, невербальні засоби спілкування, номінативні одиниці, семантична класифікація, структура.*

*The article is devoted to the analysis of kinetic nominative units as a non-verbal means of communication in the novel by Martin Mosebach "The Moon and the Girl". It is proved that during the communication of the heroes of the novel a non-verbal means which reflects the mental state of the heroes and their attitude to the situation or other characters were used. In particular, the analyzed novel contains a usage of kinetic nominative units to designate hand gestures, eye expressions and smiles. The semantic classification of these nominative units and their structure are presented.*

*Key words: kinetic units, non-verbal means of communication, nominative units, semantic classification, structure.*

**Постановка проблеми дослідження.** Мовлення не є єдиним способом комунікації, спілкування відбувається й за допомогою інших засобів, які можуть поєднуватися в різних комбінаціях – жести, міміка, погляд, поза, що вербалізуються кінетичними номінативними одиницями. Необхідність дослідження зумовлена відсутністю аналізу кінетичних номінативних одиниць у художньому контексті сучасної німецької мови.

Актуальність дослідження визначається необхідністю розробки засад семантичного та структурного аналізу кінетичних номінативних одиниць, як важливої складової структури художнього твору, яка ще не знайшла остаточного вирішення в лінгвістичній науці, а також відсутності класифікації кінетичних номінативних одиниць в сучасних художніх творах німецьких письменників.

**Аналіз теорії і практики з розв'язання цієї проблеми.** В науковій літературі серед праць, у яких відбито дослідження кінетичних номінативних одиниць, перше місце посідають студії Ф. С. Бацевича [1], О. А. Стародубцевої, яка досліджувала лексико-семантичні засоби кінетичної характеристики персонажа [4], К. У. Геворкяна, котрий вивчав мову кінетики [2] та І. Н. Горелова, який досліджував невербальні компоненти комунікації [3]. Незважаючи на достатню кількість розвідок, присвячених невербальній комунікації, проблема дослідження кінетичних засобів спілкування залишається актуальною, тому що невербальні знаки мають різну реалізацію у тексті художнього твору, що стосується й мови роману Мартіна Мозебаха "Місяць та дівчинка".

**Мета і завдання дослідження.** Мета дослідження полягає у з'ясуванні основних семантичних та структурних характеристик кінетичних номінативних одиниць у сучасному німецькому художньому творі. Завдання роботи – з'ясування семантичних та структурних особливостей кінетичних номінативних одиниць у романі Мартіна Мозебаха "Місяць та дівчинка". У роботі використовувалася комплексна методика дослідження, що ґрунтується на описовому методі з елементами семантичного та компонентного аналізів.

### **Виклад основного матеріалу дослідження.**

Відомо, що за допомогою слів передається приблизно сім відсотків інформації, а звуковими засобами – 38%, за допомогою міміки, жестів і поз – 55%. Між вербальними і невербальними засобами спілкування наявний своєрідний розподіл функцій: словесними передається суто інформація, а невербальними – ставлення до партнера [6, с.157]. Релевантним для нас є дослідження невербальних засобів спілкування, а саме: кінетичних номінативних одиниць, які потрактуємо як вербальні засоби на позначення жестів, міміки, рухів та поз.

В аналізованому романі Мартіна Мозебаха "Місяць та дівчинка" в аспекті частотності виокремлено кінетичні номінативні одиниці, що позначають жести руками, погляд, міміку.

Названі одиниці розрізняються не лише за своєю семантикою, але й структурою.

Серед кінетичних номінативних одиниць у романі Мартіна Мозебаха "Місяць та дівчинка" в аспекті частотності вживання жести руками займають перше місце. Названі одиниці структуруються за допомогою іменника *Hand / Hände* у сполученні з дієсловами (напр., *keine Hand rühren*) та дієприкметниками (напр., *aufgehobene Hand*).

Декодування жестів руками в аналізованому романі має такі значення:

1. Жест для вияву почуття ніжності або дружби: *Sie hielten sich an den Händen und nickten freundlich in seine Richtung, Händeschütteln war nicht vorgesehen* [7, с. 62] (Вони трималися за руки та люб'язно кивнули в його бік, потискання рук не передбачалося). У наведеному прикладі кінетична номінативна одиниця *sich an den Händen halten* позначає, що герої роману мають близькі стосунки, а про те, що вони у гарному гуморі свідчить привітання третього героя роману дружнім кивком у його бік (*freundlich in seine Richtung nicken*), те, що третій особі не потиснули руку (*Händeschütteln war nicht vorgesehen*) свідчить про неофіційні стосунки між героями.

2. Рух руки, щоб веліти замовчати співрозмовника: *Souad fuhr auf und warf ihm einen anklagenden Blick zu, aber Wittekind gebot mit aufgehobener Hand Schweigen ...*[7, с. 69] (Зоуад кинув на нього звинувачувальний погляд, а Віттекінд звелів мовчати, піднявши руку...)

3. Рух, яким виявляють шляхетність: *Die Dame sandte einen trauernden, gleichwohl brennenden Blick in seine Richtung und machte dann mit der Hand eine vornehme Geste, eine Art Kreiseln vor ihrer gemeißelten Stirn: Der Arme ist durcheinander, sollte das heißen. Sie konnte das natürlich nicht erschüttern* [7]. У наведеному прикладі на шляхетність вказує прикметник *vornehm* у сполученні з іменником *Geste*. У наступній частині речення описується жест більш детально.

Погляд у структурі роману Мартіна Мозебаха "Місяць та дівчинка" займає друге місце в аспекті частотності у спілкуванні між героями. Для позначення погляду автор роману використовує такі сполучення іменника *Blick* з іншими одиницями: прикметниками (напр., *flinker Blick*), дієприкметниками (напр., *blitzender Verachtungsblick*) та порівняннями (напр., *Blicke wie das Wandern von dicken Fliegen auf dem Gesicht*).

Кінетичні номінативні одиниці на позначення погляду передають такі почуття:

1. Відсутність емоцій: *"Es ist auch von mir was drin, Souad", zwitscherte Barbara. Souads langen leeren Blick hielt sie ohne Mühe aus.*" [7, с. 69]. У наведеному прикладі словосполучення *langen leeren Blick* (довгий пустий погляд) вказує на відсутність емоцій у Зоуада, на відміну від його подруги Барбари, яка говорила не замовкаючи та без зусиль витримала цей погляд.

2. Байдужість або розгубленість: *Das würde er ihr beim nächsten Mal sagen, nahm er sich vor und dachte nicht an jenen blanken und undurchdringlichen Blick, den sie auf jeden warf, der ihr widersprach* [7, с. 4]. У наведеному прикладі на байдужість та розгубленість вказують прикметники *blank* та *undurchdringlich* відповідно у сполученні з іменником *Blick* (погляд).

3. Неприємні відчуття: *Dem war, als spüre er diese Blicke wie das Wandern von dicken Fliegen auf dem Gesicht* [7, с. 9]. На неприємні відчуття вказує порівняння *wie das Wandern von dicken Fliegen auf dem Gesicht* (нібито він відчуває ці погляди так, як товсті мухи повзають по обличчю).

4. Занепокоєння: *Ein Blick aus seinen unruhigen Augen musste genügen, den Äthiopier ins Haus und an den großen Eisschrank mit den Getränken zu beordern, denn inzwischen hatte das Telefon an Souads Brust gezittert* [7, с. 12]. На занепокоєння вказує прикметник *unruhig* (неспокійний) у сполученні з іменником *Augen* (очі).

5. Презирство: *Er selbst tue sich immer noch schwer damit, rechts und links auseinanderzuhalten; dieses scherzhafte Eingeständnis einer kleinen Schwäche erntete einen blitzenden Verachtungsblick* [7, с. 52], презирство виражено складним іменником *Verachtungsblick*, перший компонент якого позначає презирство, а другий – погляд.

Різні значення імплікує посмішка персонажів твору і реалізується такими структурами кінетичних номінативних одиниць: субстантивованим інфінітивом *Lächeln*, який іноді сполучається з прикметниками (напр., *unwandelbares Lächeln*) та дієприкметником *lächelnd* у сполученні з дієсловами (напр., *lächelnd ansehen, sprechen*).

Посмішка передає цілу гаму почуттів героїв аналізованого роману:

1. Щастя, задоволення: *Vor Frau von Klein in Wiedersehensentzücken auszubrechen, verbot sich für sie beide, aber Hans bemerkte an Inas Schweigen und Lächeln, wie glücklich sie war, wieder bei ihm zu sein* [7, с. 18]. У наведеному прикладі підрядне речення *wie glücklich sie war* (якою щасливою вона була) описує значення посмішки.

2. Люб'язність: *Ina hatte sich jedoch wieder in der Gewalt und garnierte Hans' launigen Bericht vom Fest am falschen Tag mit einem verbindlichen Lächeln*. Прикметник *verbindlich* (люб'язний) розкриває значення іменника *Lächeln* у наведеному прикладі.

3. Задля приховування зняктовілісті: *Er sprach wie immer lächelnd und tat, als begreife er das Ganze als Spiel* [7, с. 68]. У цьому прикладі підрядне порівняльне речення *als begreife er das*

*Ganze als Spiel* (неначе він сприймає все як гру) вказує, що особа намагається за посмішкою приховати незручну ситуацію [5] і переводить усе у гру.

**Висновки та рекомендації.** Отже, у художньому творі **кінетичні номінативні одиниці характеризують** персонаж, ситуацію, в яку він потрапив, або його ставлення до інших героїв роману. Перспективу подальшого дослідження вбачаємо у виявленні кінетичних номінативних одиниць, що позначають поставу та пози героїв роману.

#### Література

1. Бацевич Ф. С. Основи комунікативної лінгвістики: [підручник] / Ф. С. Бацевич.- К. : ВЦ "Академія", 2004. - 344 с. - (Серія "Альма-матер").
2. Геворкян К. У. Кинесический язык (введение в кинесику): Автореф. дис... д-ра филол. наук. - Ереван, 1991. - 39 с.
3. Горелов И. Н. Невербальные компоненты коммуникации. - М.: Наука, 1980. - 147 с.
4. Стародубцева О. А. Лексико-семантические засоби кінетичної характеристики персонажа (на матеріалі французького роману ХХ ст.): дис. . канд. наук. - К.: КНУ, 2001. - 186 с.
5. Что означает улыбка? Различные виды улыбок. [Электронный ресурс] – Режим доступа: <https://psyfactor.org/lib/smile2.htm>
6. Шевчук С. В. Українська мова за професійним спрямуванням : [підручник]. - [3-те вид., виправ. і доповнен.] / С. В. Шевчук, І. В. Клименко. - К. : Алерта, 2012. - 696 с.
7. Mosebach, M. Der Mond und das Mädchen. Режим доступа: <https://www.rulit.me/books/der-mond-und-das-m-download-free-433890.html>.

УДК 811.112.2'42

### ЛЕКСИКО-СЕМАНТИЧНІ ЗАСОБИ НА ПОЗНАЧЕННЯ ЧАСУ В РОМАНІ Е. М. РЕМАРКА "ЧОРНИЙ ОБЕЛІСК"

**Мандзюк Л. Л.**, магістрантка факультету іноземних мов

Науковий керівник - канд. філол. наук, доц. **Лепухова Н. І.**, кафедра німецької мови

*Стаття присвячена аналізу лексико-семантичних засобів, які імплікують часові відносини у німецькомовному художньому творі. Доведено, що людина не тільки існує в часі, але й за допомогою цієї системи координат створює картину світу та сприймає дійсність. Категорія часу може по-різному вербалізуватися, тому у статті узагальнено дослідження лексико-семантичних засобів для вираження зазначеної категорії та особливостей її функціонування у романі Е. М. Ремарка "Чорний обеліск".*

*Ключові слова: лексико-семантичні засоби, часові відносини, картина світу, категорія часу.*

*The article is dedicated to the analysis of lexically-semantic means which implicate temporal relationships in German speaking works of art. A human is proved to exist not only in time, but with the help of this coordinate system it creates a picture of the world and accepts the reality. Time category can be verbalized differently, that's why, in the article, an investigation of lexically-semantic means have been generalized for expressing mentioned category and specifics of its functionality in E.M. Remark's novel "Black Obelisk".*

*Key words: lexically-semantic means, temporal relationships, picture of the world, time category.*

#### **Постановка наукової проблеми у загальному вигляді.**

Сприйняття світу через ідентифікацію речей за їх схожістю або відмінністю свідчить про здатність людини класифікувати предмети навколишнього світу на категорії, що дозволяє упорядкувати, систематизувати та класифікувати інформацію. Категорія часу репрезентує події та орієнтує людину у часі. Незважаючи на численні публікації із зазначеної тематики, *актуальність* статті зумовлена необхідністю дослідження **лексико-семантичних засобів у вираженні часових відносин у романі Е. М. Ремарка "Чорний обеліск".**

**Аналіз теорії і практики з розв'язання цієї проблеми.** Дослідженню категоризації світу та вивченню проблеми взаємодії мови та світосприйняття присвячені праці О. С. Кубрякової [3]; функціонально-семантичний аналіз системи просторових і часових відношень досліджували М. Г. Сенів [4] та Г. Фатер [6]; час як семантичну категорію імені розглядав М. А. Кронгауз [2]; лексичний аспект категорії часу досліджувала Н. В. Андрєєва [1].

**Мета і завдання проекту; методи.** Мета статті полягає у дослідженні засобів вираження категорії часу та передбачає вирішення таких завдань: 1) виявити номінації, що вербалізують час у романі Е. М. Ремарка "Чорний обеліск"; 2) проаналізувати сполучення номінацій на позначення категорії часу у романі Е. М. Ремарка "Чорний обеліск". У процесі роботи методом суцільної вибірки було відібрано номінації з роману "Чорний обеліск" на позначення часу, які послужили матеріалом дослідження.

#### **Виклад основного матеріалу дослідження.**

Мовна концептуалізація часу є одним з популярних в останні роки напрямків в лінгвістиці. Мовні моделі часових номінацій багатомірні і часто являють собою образне втілення уявлень людини [1, с.258].

Мовні засоби утворюють лексико-семантичні поля, які вербалізують специфіку усвідомлення світу, орієнтацію народу в часі. Одним з важливих полів темпоральності є поле природного циклічності, яке відображає, відповідно суб'єктивним уявленням суспільства, об'єктивну циклічність природних явищ [1, с. 257]. Слід виокремити також поля фізіологічної циклічності та циклічності діяльності людей. Протягом доби або року в природі, в фізіології або в суспільному житті людей регулярно здійснюються ті чи інші події, регулярність яких дозволяє людині використовувати їх в якості тимчасових орієнтирів, а відповідні номінації – як особливі лексичні одиниці [1]. Так з одного боку формується загальнолюдська орієнтація в часі, а з іншого – специфічні елементи національних мов.

Аналіз лексико-семантичних засобів на позначення часу в романі Е. М. Ремарка "Чорний обеліск" визначив насиченість тексту твору одиницями на позначення часу та їх взаємодію навіть у рамках одного речення. Темпоральні лексико-семантичні засоби взаємодіють, уточнюючи і доповнюючи один одного. Найбільш вживаними для позначення темпоральності є числівники на позначення років та повторюваності дії, які взаємодіють з іншими одиницями в рамках одного речення. Така взаємодія свідчить про важливість уточнення часу, у якій відбуваються або відбувалися події, описані у романі. В аспекті частотності в аналізованому романі виокремлено такі лексико-семантичні засоби на позначення часу: іменники, числівники на позначення років та дат, прислівники, прийменники.

Найбільш вживаними у романі Е. М. Ремарка "Чорний обеліск" [5] є іменники *Zeit* та *Jahrhundert* у сполученні з іншими одиницями, напр., з присвійним займенником (*Nie ist mehr darüber geredet und nie weniger dafür getan worden als in unserer Zeit; nie hat es mehr falsche Propheten gegeben, nie mehr Lügen, nie mehr Tod, nie mehr Zerstörung und nie mehr Tränen als in unserm Jahrhundert, dem zwanzigsten, dem des Fortschritts, der Technik, der Zivilisation, der Massenkultur und des Massenmordens.*)

В аналізованому романі вживаються також іменники на позначення пір року (*Das Frühjahr hat uns nicht im Stich gelassen, wir verkaufen glänzend und werden arm dadurch, aber was können wir machen – der Tod ist unerbittlich und nicht abzuweisen, und menschliche Trauer verlangt nun einmal nach Monumenten in Sandstein, Marmor und, wenn das Schuldgefühl oder die Erbschaft beträchtlich sind, sogar nach dem kostbaren, schwarzen, schwedischen Granit, allseitig poliert. [...] Herbst und Frühjahr sind die besten Jahreszeiten für die Händler mit den Utensilien der Trauer – dann sterben mehr Menschen als im Sommer und im Winter -; im Herbst, weil die Säfte schwinden, und im Frühjahr, weil sie erwachen und den geschwächten Körper verzehren wie ein zu dicker Docht eine zu dünne Kerze.*) Слід зазначити, що Е. М. Ремарк згадує події, які стосуються усіх чотирьох пір року.

Другим темпоральним лексико-семантичним засобом у романі Е. М. Ремарка "Чорний обеліск" в аспекті частотності є позначення років, які іноді сполучаються з іменниками, що вербалізують місяці: *Es ist April 1923, und das Geschäft geht gut.*

Для аналізованого роману характерне сполучення іменників з прикметниками, що характеризують певний час у сполученні з роками: *Wo sind die schönen ruhigen Zeiten von 1922? Da stieg der Dollar in einem Jahr nur von zweihundertfünfzig auf zehntausend. Ganz zu schweigen von 1921 – da waren es nur lumpige dreihundert Prozent.*"

На четвертому місті для позначення темпоральності в романі знаходиться прислівник *gleichzeitig*: *Gleichzeitig sehe ich vor dem zweiten Bürofenster, das nach dem Hof geht, wie eine geisterhafte Melone den kahlen Schädel meines Arbeitgebers vorübergleiten. [...] "Großer Gott!" sagen Georg und ich gleichzeitig.*

Важливе місце для орієнтації читача у часі займають темпоральні прийменники: *Ich habe das während meiner Vorbereitungen zum Schulmeister gelernt und diese Stellung vor einem Jahr als Nebenberuf geschnappt. [...] Wir aßen um diese Zeit bereits für den halben Preis; nach sechs Wochen für den Preis von zehn Zigaretten. Tag für Tag erschienen wir und gaben unsere Marken ab.[...] Doch das ist lange her; ich weiß heute, dass noch vieles andere daneben existiert, und ich weiß auch, daß beides sogar zur gleichen Zeit existieren kann.*



Останніми в аспекті частотності є сполучники підрядних речень часу, напр.: So schreibe ich weiter, doch oft genug erscheint es mir grau und papieren gegen den Abendhimmel, der jetzt über den Dächern weit und Apfelfarben wird, während der violette Aschenregen der Dämmerung schon die Straßen füllt.

**Висновки та перспективи подальших досліджень.** Отже, у романі Е. М. Ремарка "Чорний обеліск" лексико-семантичні засоби на позначення часу **характеризуються комбінаційною загальною іменником Zeit та Jahrhundert з числівниками на позначення років, прислівниками, прикметниками та присвійними займенниками.** Перспективу подальшого дослідження вбачаємо у виявленні лексико-семантичних засобів на позначення простору.

### Література

1. Андреева Н. В. Язык и время. Лексический аспект категории времени / Н. В. Андреева // Русская и сопоставительная филология: состояние и перспективы: Международная научная конференция, посвященная 200-летию Казанского университета (Казань, 4-6 октября 2004 г.): Труды и материалы: / Под общ. ред. К. Р. Галиуллина.– Казань: Изд-во Казан. ун-та, 2004.– С.257–258.
2. Кронгауз М. А. Время как семантическая категория имени / М. А. Кронгауз // Вопросы кибернетики. Семиотические исследования. Вып. 159. – М., 1989.
3. Кубрякова Е. С. Язык пространства и пространство языка (к постановке проблемы) / Е. С. Кубрякова // Известия АН СССР. Серия литературы и языка. – 1997. – Т. 56. – № 3. – С. 22–31.
4. Сенів М. Г. Функціонально-семантичний аналіз системи просторових і часових відношень (на матеріалі латинської мови): [монографія] / М. Г. Сенів. –Донецьк: Донеччина, 1997. –384 с.];
5. Remarque E. Der schwarze Obelisk. Geschichte einer verspäteten Jugend. [Електронний ресурс] – Режимдоступу: Remarque\_Erich/Der\_schwarze\_Obelisk\_Geschichte\_einer\_verspteten\_Jugend. [https://royallib.com/read/Remarque\\_Erich/Der\\_schwarze\\_Obelisk\\_Geschichte\\_einer\\_verspteten\\_Jugend.htm#0](https://royallib.com/read/Remarque_Erich/Der_schwarze_Obelisk_Geschichte_einer_verspteten_Jugend.htm#0)
6. Vater H. Einführung in die Zeitlinguistik / H. Vater. –Köln, 1994.

УДК 821.112.2'373.45-92

### ФУНКЦІЇ СКОРОЧЕНЬ У НАУКОВО-ПУБЛІЦИСТИЧНИХ ТЕКСТАХ

**Олійник Т.О.**, магістрантка факультету іноземних мов

Науковий керівник – канд. філол. наук, доц. **Ролік А.В.**, кафедра німецької мови

Стрімке збільшення кількості англіцизмів у німецькомовній пресі та мас-медіа зумовлене в першу чергу суспільними і політичними перетвореннями. Англійська мова, як і раніше, є основною мовою міжнародного спілкування, а США зберігає свій політичний та економічний авторитет як супердержави. Саме тому явище масового використання англіцизмів в межах всього німецькомовного ареалу дає змогу розглядати цей процес як одну з актуальних тенденцій [2].

З кожним роком кількість англійських запозичень у складі німецької мови збільшується, а тому постає потреба у дослідженні особливостей їх використання. Поряд із такими німецькими вченими-філологами як Т.Шіппан, В.Шмідт та Г.Коблішке, проблему скорочень англійського походження в німецькій мові вивчали такі українські германісти як О.Сидоров, С.Бибик, С.Єрмоленко, М. Дужа-Задорожна та інші.

В поданій статті ми спробуємо окреслити позитивні та негативні сторони вживання англійських аббревіатур і скорочень у німецьких газетних статтях а також розкриємо найголовніші функції, які вони виконують у публіцистичних текстах.

Скорочені слова зустрічаються як в усному, так і в писемному мовленні. Тенденція до скорочення слів пояснюється в першу чергу потребою в економії мови.

Однак скорочення не завжди сприяють економії мови. Це трапляється тоді, коли скорочене слово змінене реципієнтом або ускладнює розуміння тексту. Що меншим є елемент від базової лексеми, який використано для побудови скорочення, тим меншим буде зв'язок між ними. Таке явище зустрічається переважно при декодуванні аббревіатур, які одночасно можуть позначати різні явища, що ускладнює подальший переклад. Саме тому обов'язковою умовою вживання скороченого слова є знання та розуміння його значення[1]. Нижче наведено інші не менш важливі функції скорочень у науково-публіцистичних текстах.

#### 1. Нові способи словотворення

Скорочення сприяють виникненню нових словотворчих конструкцій. Так, наприклад, деякі лексеми, скорочення яких неможливе, утворюють поєднання із аббревіатурою: Frankfurter Allgemeine-Zeitungs-Redakteur vs. FAZ-Redakteur.

Яскравим прикладом словотворчих конструкцій із скороченнями є переважно форма із відповідною розгорнутою формою: PLZ-Verzeichnis vs. Postleitzahlenverzeichnis. Більшість таких

конструкцій мають структуру "подвійне словосполучення через дефіс". У таких словосполученнях аббревіатура стоїть зазвичай на першому місці: dra-Meldung, SMS-Klingelton.

## 2. Непредикативне посилання

Непрозорість скороченого слова може бути корисною у випадку, коли скорочення уможливує функцію непредикативного посилання. Це один із підвидів семантичної непрозорості. Таким чином скорочені слова здатні ізолювати яскраво виражені предикативи базової лексеми, оскільки вони можуть не відповідати дійсності або бути застарілими. Наприклад скорочення BASF (повна форма Badische Anilin- und Sodafabrik) показує неможливість встановлення взаємовідношення між базовою лексемою та скороченим словом. Від початку цю аббревіатуру використали для назви фірми, яка займалася виготовленням лише аніліну та соди, але наразі огляд діяльності організації та асортимент товарів змінився. На сьогоднішній день компанія виготовляє набагато більше товарів, але аббревіатура залишається незмінною, так як це може ввести в оману споживачів, які ідентифікують фірму за старою назвою[5].

Основним недоліком скорочень є втрата прозорості змісту. Найчастіше такі труднощі трапляються із акронімами, початкову лексему яких визначити вкрай важко. В деяких випадках скорочення – це нова інтерпретація слова, похідна від його значення. Цей процес семантичної конверсії полегшується за рахунок непрозорості значення акроніма. Залежно від контексту скорочення може бути використано по-різному(jemand fährt einen BMW / jemand fährt Bayerische Motorenwerke, das Auto hat seinen TÜV / das Auto hat seinen Technischen Überwachungsverein), початкова лексема при цьому залишається на задньому плані, а перевага надається семантичним двійникам. В таких випадках використовують не буквений переклад, а його двійник: dtv-Verlag < Deutscher Taschenbuchverlag-Verlag, ABM-Maßnahme

< Arbeitsbeschaffungsmaßnahme-Maßnahme.

## 3. Естетичний аспект

Завдяки цілеспрямованому використанню скорочень можна досягти бажаного впливу на уявлення співбесідника. Так, нечіткий зміст та приємне звучання слова допомагають досягти бажаного результату та реалізації мовленнєвих стратегій у спілкуванні. Такі прийоми використовують зазвичай у сфері рекламного бізнесу для назв брендів та товарів. У такий спосіб відбувається усвідомлене управління мовою з метою привернення уваги бажаного клієнта: Eduscho < Eduard Schopf, Hakle < Hans Klenk, Adidas < Adolf „Adi“ Dassler, Haribo < Hans Riegel, Bonn, Fiat < Fabbrica Italiana Automobili Torino.

## 4. Евфемістичний аспект / Уникнення небажаної прозорості

Ця функція полягає в тому, щоб розкрити зміст слова без використання повної назви. Прикладом є скорочення назви захворювання на туберкульоз за рахунок скорочення Tbc, або ж використання скорочення WC замість "туалетна кімната" [7].

## 5. Сигнальний аспект / Приналежність до певної групи

Ця функція тісно пов'язана із непрозорістю. Скорочення може виступати свідченням приналежності назви до певної соціальної групи. Такі скорочення не належать до літературної мови, а базова лексема в свою чергу є вузькоспеціалізованою. Вона характеризує буденно-довірливі відносини для певного кола співрозмовників. Така інформація буде закодованою та незрозумілою для представників інших груп. Це стосується й слів іншомовного походження.

Юриспруденція: StVZO – Straßenverkehrszulassungsordnung, EMRK – Europäische Menschenrechtskonventionen.

Медицина: KHK – Koronare Herzkrankheit, MS < Multiple Sklerose, BtM – Betäubungsmittel.

Багато прикладів таких скорочень є в СМС та онлайн-спілкуванні. У випадку із СМС/онлайн-розмовою, виникають проблеми із деякими визначеннями, оскільки точно не відомо, чи існує це скорочення в усному мовленні. Мова СМС досі вважається не прийнятною в розмовному мовленні. Але в окремих випадках фонетична реалізація скорочення все ж таки можлива: Momidiku < möchte mit dir kuscheln, biba < bis bald, HG < Hintergrund. У таких випадках значення скорочення виходить за межі буквального, тому розуміння цих форм вимагає особливих знань, які допоможуть пояснити значення закодованого терміну [7].

## 6. Мовна економія

Функція мовної економії полягає в загальній тенденції передати якомога більше інформації шляхом менших мовних зусиль. Перш за все йдеться про лексичні процеси економії мови, які в свою чергу мають певний вплив на синтаксис. Скорочені слова є найкращим варіантом за для досягнення цієї мети, оскільки економлять і місце, і час. На сьогоднішній день дана функція є головною для скорочень по відношенню до мови публіцистики та фахової мови.

Але при цьому аббревіатури та скорочення можуть і не виконувати економічну функцію, так як існує ймовірність, що скорочення буде незрозумілим або невідомим для читача. В такому разі виникає потреба у додаткових джерелах, які б допомогли при декодуванні. Іншим недоліком при розшифруванні аббревіатури та скороченого слова є його багатозначність.

## 7. Невідповідність

Оскільки невідповідність допомагає передати достовірність інформації, деякі науковці розглядають цю функцію як різновид функції приналежності до певної групи. Варто зазначити, що спікер в даному випадку за рахунок коротких слів швидко сигналізує про наявність невідповідності. Такі слова відносно продуктивні та не занадто приховані. Використання абревіатур не буде поширеним явищем, так як зворотні трансформації є майже неможливими. Скоріш за все скорочення будуть виступати частиною базовою лексеми початкової, основної та кінцевої контрактури слова.

Ця функція є характерною для усного мовлення та молодіжного сленгу.

## 8. Функція зв'язності тексту

Речення в тексті можуть бути пов'язані між собою різними способами. Одним із основних способів поєднання речень в тексті є неперервність певних однакових елементів, які забезпечують зв'язність тексту як системи. Це означає, що деякі частинки тексту повторюються, наприклад, в однаковій формі (таке явище називається рекуренція). В лексичі виокремлюють просту та часткову рекуренцію.

Проста рекуренція означає повторення одного і того ж самого слова в тексті, що не складає особливого інтересу для лінгвістики тексту, оскільки такий прийом не викликає жодних проблем. Повторення ідентичної лексеми не має сенсу, так як у другому випадку лексема буде пов'язаною із новим фактором.

Інший спосіб зв'язку (часткова рекуренція) полягає в повторенні окремих компонентів словосполучення. Скорочене слово в такому випадку буде лише частиною великої словотвірної конструкції.

## 9. Стилістична функція

Як вже було сказано, в текстах дуже часто скорочені слова подаються разом зі своєю повною формою та іншими парафразами, які ми називаємо формами повторення. У фаховій літературі під поняттям "стиль" зазвичай розуміють вибір мовних засобів і прийомів, вибір яких зумовлений змістом, характером і метою висловлювання [3]. Такі мовні варіації можуть замінювати одна одну в межах спільного контексту. Яскравим прикладом даного явища є форми заміни та повторення в області лексичного складу: використання займенникових або іменникових субституцій, при чому це характерно не лише для граматичних, але й для стилістичних явищ. Вибір характеру та повторюваності скорочення залежить в першу чергу від стилістичного способу змалювання самого автора. Це означає, що взаємозв'язок між скороченим словом і його повною формою несе в собі не лише функцію зв'язності тексту, а й виступає в якості стилістичного прийому, і в свою чергу допомагає досягти певного стилістичного ефекту.

## 10. Називна функція

На сучасному етапі абревіатури та скорочені слова більше не виокремлюють, як окремий вид, а відносять до звичайних слів, оскільки скорочення мають такі ж самі характеристики, як і звичайні слова: акустична та семантична ідентичність, морфологічна стабільність та синтаксична мобільність [4, 18]. Скорочення не є неологізмами, оскільки, як правило, є повністю синонімічними із їх розгорнутою формою. В свою чергу використання абревіатур дозволяє створювати нові найменування та поняття, детальніше про які окреслено нижче.

### 1) Нове тлумачення

Як було підкреслено раніше, скорочення, в порівнянні із їх повною формою, завдяки своїй яскраво вираженій невмотивованості набули певної лексичної самостійності. Саме в різниці між скороченою та повною формою слова і виявляється стилістичний характер тексту, але іноді нове семантичне тлумачення скорочення відбувається за рахунок вибору значення слова.

### 2) Словотворення

Скорочення, які утворені від групи слів або номінальних фраз, слугують в тому числі і для утворення універбацій (різновид суфіксального способу словотворення на основі словосполучення, при якому в похідне слово входить основа лише одного з членів словосполучення, тобто по формі похідне співвідносне лише з одним словом, а за змістом – з цілим словосполученням [1]). Замість складних фраз використовується лише одне слово, відповідне поняття або його частина, яка найточніше та найпростіше піддається найменуванню.

У мовленні це в першу чергу окремі слова, які виконують називну функцію. Але важливим фактом є те, що нефіксовані синтагми, речення або перифрази та дефініції не здатні виконувати називної функції, вони можуть бути використаними лише для описання термінів.

Насправді це стосується не лише скорочених слів, велика кількість словосполучень у поєднанні зі скороченнями так само виконують називну функцію.

Пропріальне найменування залежить від особливої мети найменування, точніше від суспільно-умовної ідентифікації родової назви окремого індивіда. Така потреба в пропріальному найменуванні настільки яскраво виражена, що не лише люди, але й будь-які релевантні об'єкти

отримують свою назву від імен ляльок та домашніх тварин, книг, витворів мистецтва до організацій та установ. Люди надають назву всьому, що піддається сприйняттю та розрізненню. Те, що не має назви, не існує в уявленні людини [4, 79].

Крім суспільної ідентифікації важливим об'єктом для пропріального найменування є також індивідуалізація, позначення істоти або неживого предмета у якості індивіда. Розглянемо цю функцію на прикладі скорочення BMW, що використовується для назви підприємства. Хоча розгорнута форма цього скорочення стоїть в множині – Bayerische Motorenwerke, в тексті ж використовуємо аббревіатуру в однині, так як вона слугує загальною назвою для єдиного підприємства.

Таким чином, можна відзначити, що назви аббревіатур та скорочених слів відіграють важливу роль та виконують цілу низку функцій. Поряд із основними функціями непередикативного посилання, ідентифікації та індивідуалізації, які не пов'язані напряму з текстом, у широкому сенсі скорочення є основними інтертекстуальними елементами, які апелюють попередніми знаннями читача та викликають позитивні / негативні конотації.

Скорочення англійського походження полегшують розуміння тексту, оскільки несуть в собі додаткову інформацію, зрозумілу переважній більшості читачів та уможливають виклад більшої кількості інформації шляхом мовної економії. Але неповне розуміння значення або незнання акроніму навпаки викликає труднощі як для читача, так і для перекладача. Оскільки скорочення в переважній більшості зустрічаються у професійній та науково-технічній мові, їх декодуванням займаються лише перекладачі, які мають вузьку спеціалізацію.

### Література

1. Ван Ян. Универбация как продуктивный способ словообразования [Електронний ресурс] / Ян Ван // Филологические науки. Вопросы теории и практики, № 11 (53) 2015, часть 1. Режим доступа – [http://scjournal.ru/articles/issn\\_1997-2911\\_2015\\_11-1\\_12.pdf](http://scjournal.ru/articles/issn_1997-2911_2015_11-1_12.pdf)
2. Коломієць К.М. Новітні запозичення з англійської мови в німецькій суспільно-політичній лексичі [Електронний ресурс] / К. М. Коломієць // Філологічні науки. Вісник Запорізького державного університету № 2, 2002. Режим доступа – <http://web.znu.edu.ua/herald/issues/archive/articles/2155.pdf>
3. Стиль: [Електронний ресурс] // Вікіпедія – вільна енциклопедія. – Режим доступа : <https://uk.wikipedia.org/wiki/Стиль>
4. Grebovic, S., Kurzwörter in Pressetexten / Selma Grebovic – Würzburg: Julius-Maximilians-Universität Würzburg Institut für deutsche Philologie 2007, 156 S.
5. Kobler-Trill, D., Das Kurzwort im Deutschen / Dorothea Kobler-Trill – Tübingen : Max Niemeyer Verlag, 1994 – 149 S.
6. Lohde, M.L., Wortbildung des modernen Deutschen / Michael Lohde – Tübingen : Gunter Narr Verlag, 2006 – 350 S.
7. Khomkova, L., Sotnikova E. Entwicklungstendenzen der Kurzwörter in der deutschen Gegenwartssprache [Електронний ресурс] / L. Khomkova, E. Sotnikova – Augsburg : Universität Augsburg, 2008. Режим доступа – [https://opus.bibliothek.uni-augsburg.de/opus4/frontdoor/deliver/index/docId/3411/file/Khomkova\\_Sotnikova\\_Kurzwörter.pdf](https://opus.bibliothek.uni-augsburg.de/opus4/frontdoor/deliver/index/docId/3411/file/Khomkova_Sotnikova_Kurzwörter.pdf)

УДК 378(73):004.738.5]-057.875

### МЕДІЙНИЙ ОБРАЗ АМЕРИКАНСЬКОГО СТУДЕНТА (на матеріалі університетських сайтів)

**Савотченко В.І.**, магістрантка факультету іноземних мов.

Науковий керівник - канд. пед. наук, доц. **Тезікова С. В.**, декан факультету іноземних мов.

*Статтю присвячено дослідженню вербальних та невербальних засобів створення медійного образу американського студента. Автор розкриває сутність понять "медійний образ", "образ", "імідж". Дослідження базується на матеріалах сайтів американських університетів. Зокрема подано аналіз факторів та чинників, що сприяють формуванню відповідного іміджу студента.*

Ключові слова: медійний образ, образ, імідж.

*Статья посвящена исследованию медийного образа американского студента с помощью вербальных и невербальных средств. Раскрывается сущность понятий "медийный образ", "образ", "имидж". Исследование основывается на анализе сайтов американских высших учебных учреждений. В частности представлен анализ факторов, способствующих формированию соответствующего имиджа студента.*

Ключевые слова: медийный образ, образ, имидж.

*The article views the research of the image of an American student with the help of verbal or non-verbal communication. The essence of concepts "media image", "image" are exposed. The research is based on the analysis of websites of American Universities. In particular, the analysis of factors to the formation of the student's image is given.*

Key words: media image, image.

Сайт будь-якого американського університету це джерело різноманітної інформації, місце проведення дебатів, обговорення актуальних проблем, демонстрації позитивного та ефективного досвіду академічного життя. Саме на сайті можна дізнатися про події, які відбуваються в університеті, про академічну спільноту, до якої відносяться викладачі, студенти, випускники навчального закладу, партнери, з якими реалізуються проекти, проводяться дослідження, вирішуються спільні проблеми. Сайт університету є джерелом інформації як для тих, хто вже навчається, так і для тих, хто лише обирає місце майбутнього навчання, тобто абітурієнтів. Отже, через сайт університету відбувається пошук свого студента, що вимагає цілеспрямованої підготовки інформаційних матеріалів, з одного боку, а з іншого – правильного прочитання медійних образів. Виходячи з цього, важливо розуміти умови функціонування медіа середовища, вербальні та невербальні засоби створення образів у ньому, що й визначає актуальність нашого дослідження.

Великий інтерес для науковців становить визначення проблем впливу медіа на суспільство й особистість, тому це питання отримує різний ступінь висвітлення в працях Д. Бакінгема, Ж. Гоне, І. Дзялошинського, Дж. Лалла, М. Маклюена, Л. Селлера. Крім того, багато зарубіжних та вітчизняних вчених приділили увагу вивченню медіа образу, а саме Г. Почепцов, К. Белоусов, Н. Зелянська, Т. Галінська, М. Черкасова, О. Коржнєва. Однак дослідженням медіа образу студента приділено недостатньо уваги. Виходячи з цього, мета цієї статті полягає у розкритті медійного образу американського студента на підставі аналізу матеріалів сайтів університетів.

У сучасному світі система вищої освіти США характеризується низкою особливостей, що відрізняють її від західноєвропейських стандартів, а саме: наявність різних типів навчальних закладів (національні, регіональні, дослідні, релігійні, спеціалізовані на певній тематиці тощо), гнучкі правила прийому студентів, варіативні освітні програми, широкий вибір дисциплін, демократичне середовище, мультикультурна академічна спільнота.

Крім того, сучасні заклади освіти, являються реальними учасниками ринкових відносин, що в свою чергу зумовлює необхідність застосування в їхній діяльності сучасних інструментів маркетингу, одним із яких являється освітній WEB сайт [4, с. 128].

**Освітній WEB сайт** – це сукупність веб-сторінок, доступних в Інтернеті, об'єднаних загальною темою, логічною структурою, оформленням і/або авторством.

Як відомо, основним завданням WEB-сайтів є просування освітніх послуг, залучення спонсорів та партнерів, а також створення позитивного медіа образу вищого навчального закладу. Що ж являє собою медіа образ?

Медіа образ – сукупність емоціональних та раціональних уявлень заснованих на інформації, отриманій зі ЗМІ, а саме через WEB сайт [6, с. 95]. Адже, WEB сайти є каналами альтернативної комунікації, вони інформують нас про події, формують громадську думку і створюють образ освіти, університету та, зокрема, студента.

Для того, щоб краще зрозуміти сутність поняття "медіаобраз", потрібно розглянути його складові, якими є імідж і образ.

Імідж – цілеспрямовано сформований образ, покликаний емоційно-психологічно впливати на будь-кого з метою популяризації за допомогою PR [2, с. 32].

"Образ" же в свою чергу є результатом копіювання предметів і явищ дійсності. Він представлений у формі "картинки", створеної у свідомості людини за допомогою вербальних чи інших засобів [3, с. 36].

При чому, основним вербальним засобом є мова (слова, заголовки, вирази, текст), тоді як образи, графічні знаки, символи, фотографії є засобами невербальними і вважаються допоміжними [5].

Так, як наше дослідження виконувалося шляхом аналізу вербальних та невербальних засобів сайтів різних американських університетів (загальна кількість 30), то для того, щоб краще представити медійний образ американського студента, ми виділили такі 3 основні критерії: інтелектуальне, статусне сприйняття, а також соціальний фон [1, с. 198].

Під "інтелектуальним сприйняттям" ми маємо на увазі те, якими представлено американських студентів у академічній діяльності: лідерами, яскравими особистостями, медалістами, інноваторами, незалежними, талановитими, такими, що готові співпрацювати, і брати участь у заходах, і бути автономними у прийнятті рішень. Наприклад: *leaders* (Boston University), *vibrant individuals* (Marywood University), *medalists* (Texas State University); *innovative collaborators*,

*independent thinkers* (Brown University); *special talents, participants of the different events* (University of Florida).

Найчастіше, зустрічаються прикметники, які дійсно підсилюють всі ці якості американського студента: *an extraordinary* (Boston University), *incredibly talented* (Brown University); *brilliant, the most dynamic, top* (Columbia University), *outstanding* (Texas State University); *amazing, creative* (University of New Haven), *high-achieving* (Princeton University), *curious* (The University of Maine); *tenacious, professional* (University of Illinois at Chicago); *busy* (Yale University); *highest-potential, \_State's smartest or qualified high school students* (Texas State University).

Досить часто зустрічаються словосполучення, які дійсно підтверджують зацікавленість студентів навчальним процесом та різноманітними дослідженням: *architects of their courses of study* (Brown University), *to engage in student activism* (University of Hawaii at Hilo); *to be enthusiastic about what smb's learning, to stand out as a student who is extra engaged and extra motivated* (The University of Iowa); *to conduct research* (University of Kentucky), *to undertake creative projects* (University of Florida); *to be succeed both inside and outside of the classroom, to have the strongest academic record in the class* (Texas State University), *to push the boundaries of knowledge and service on campus and around the world* (The University of Virginia), *to explore new interests* (University of Wyoming).

Під "статусним сприйняттям" мається на увазі, те, як зображають американського студента через стосунки у академічному середовищі: як правило, товариськими та прагматичними. Наприклад: *students remembered for friendship* (University of Connecticut); *students connect with others and build community in ways that both support and challenge them* (Princeton University); *students build a bond of brotherhood and sisterhood among all the members of their organization* (University of Nevada); *Student Group to Build School in Rural Cambodia* (Columbia University in the City of New York).

Під "соціальним фоном" мається на увазі професійне заняття студента, його захоплення, участь у громадських організаціях, ставлення до подій, все те, що визначає його як члена університетської спільноти. Наприклад: *community or cultural leaders* (Yale University), *student representative on Board of Regents, volunteers* (Texas State University), *entrepreneurs* (University of New Haven), *prospective and active fraternity and sorority members* (University of Illinois), *artists, drama students* (Yale University), *creative musicians* (University of Nebraska), *Student rockers* (University of California), *Student pianists* (Texas State University), *filmmakers* (University of Washington), *captain of the soccer/volleyball, Winter athletes* (The University of Maine).

Стосовно невербальних засобів творення медійного образу американського студента, важливу роль відіграє оформлення сайтів вищих навчальних закладів, а саме розміщення матеріалів (зверху, знизу, у центрі, на периферії), колір, шрифти, фото.

Так, наприклад, зверху знаходиться інформація про університет (about), навчальні програми та дисципліни (academics), правила прийому, життя університету, спортивну діяльність, підтримку університету (благодійність), а також наведено шлях запити на інформацію, каталоги. Крім того, велику площу займає інтерактивне поле з актуальними новинами із життя університету. Внизу сторінки зазвичай знаходиться технічна інформація: адреса закладу та посилання на акаунти в соціальних мережах: фейсбук, твітер, інстаграм тощо.

Здебільшого, на сайтах закладів освіти США знаходиться інформація про історію вищого навчального закладу; перелік факультетів; інформація для абітурієнтів, студентів, викладачів, батьків та просто відвідувачів; інформація про заходи, новини, випускників (особливу увагу приділяють тим, хто зробив особливий внесок у розвиток в різних сферах діяльності); газета освітнього закладу; фотоальбом. Крім того, в обов'язковому порядку розміщується також інформація про спеціалізовані кабінети, музеї, спортивні комплекси, медичні, психологічні, консультаційні кабінети, інфраструктурні об'єкти та інше.

Стосовно кольорової гами у дизайні сайтів провідних навчальних закладів найчастіше зустрічається поєднання таких кольорів, як білого, червоного та чорного. Таке поєднання кольорів, використовується для того, щоб привернути увагу відвідувачів сайту та рекламувати освітні послуги. Наприклад, кольорова гама Принстонського університету включає в себе поєднання жовтого та білого, очевидно це пов'язано з кольором, який використовується у символіці штату. А для невеликих регіональних університетів притаманні жовтий, помаранчевий, синій та бордовий кольори, що може бути пов'язаним як з регіональними традиціями, так і етнічними особливостями, певними подіями та історією.

До невербальних засобів медіа середовища відносяться і шрифти. За нашими спостереженнями для написання заголовків використовується декоративний шрифт, що дозволяє легко сприймати інформацію й надає сайту оригінальності, а також привертає увагу відвідувачів.

Отже, підсумувавши все вище сказане, можна зробити висновок про те, що образ американського студента створюється на матеріалах аналізу сайтів університетів за допомогою

вербальних і невербальних засобів. Проаналізувавши на сайтах різноманітні заголовки, слова, словосполучення було встановлено, що американський студент – це лідер, медаліст, активіст, волонтер та член університетської спільноти. Крім того, важливу роль у формуванні образу студента відіграли також невербальні засоби, а саме розташування матеріалів, шрифт, колір. Всі сайти університетів гарно структуровані й оформлені. У результаті цього, образ, який формується завдяки аналізу вербальних та невербальних засобів на сайтах університетів в першу чергу свідчить про те, що навчальні заклади об'єктивно зацікавлені у тому, щоб їх упізнавали та віддавали перевагу.

### Література

1. Барна Н. В. Іміджологія: Навч. посіб. для дистанційного навчання / За наук. ред. В. М. Бебика.– К.: Університет "Україна", 2008.– 217 с.
2. Броннікова Т.С., Чернявський А.Г. Маркетинг. - М.: ЮНИТИ, 2001. – 56 с.
3. Гончарова Н.Ю. Общетеоретические основы изучения понятия "образ" [Электронный ресурс] / Н.Ю. Гончарова // Вестник Вятского государственного университета. – 2012. – с. 33-37.
4. Жегус О. В. Маркетингові дослідження : навчальний посібник / О.В. Жегус, Т.М. Парцирна; ФОП Іванченко І.С. – Х., 2016. – 237 с.
5. Лотман Ю. М., Успенский Б. А. Условность в искусстве [Электронный ресурс]. URL: <http://dictionnaire.narod.ru/convention.htm>
6. Марущак А.В. Политико-социальный образ России в американском медиапространстве / А.В. Марущак // Журналистский ежегодник. – 2012. №1.- С. 93-96.

УДК 373.3.016:811.111

### РОЗВИТОК ВМІНЬ ДІАЛОГІЧНОГО МОВЛЕННЯ УЧНІВ З КЛАСУ НА УРОЦІ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ ЗАСОБАМИ РОЛЬОВОЇ ГРИ

**Слива Н.В.**, студентка II курсу факультету іноземних мов.

Науковий керівник – канд. пед. наук, доц. **Благініна С.В.**, кафедра німецької мови

*У статті розглядається використання в навчально-виховному процесі розвитку вмінь діалогічного мовлення засобами рольової гри як одного з найдоступніших шляхів до оволодіння знаннями, уміннями, навичками.*

*Розвиток в учнів діалогічного мовлення за допомогою рольової гри не тільки підвищує якісний рівень сформованості комунікативних умінь учнів, а й посилює мотивацію навчання, активізує самостійну роботу школярів, спонукає їх до самоаналізу, самооцінки та самовдосконалення, створює умови для розвитку позитивного світосприйняття.*

*This article discusses the use in the educational process of developing the skills of dialogical speech by means of role play as one of the most accessible ways to master knowledge, skills and abilities.*

*The development of dialogue speech pupils through role-playing games not only increases the quality of the formation of communicative skills of students, but also enhances the motivation of learning, activates the independent work of students, induces them to self-examination, self-evaluation and self-improvement, creates conditions for the development of positive perception of the world.*

*Key words: Educational process, role play, dialogical speech, communicative skills, games.*

Основною метою навчання іноземної мови у початковій загальноосвітній школі є формування в учнів іншомовної комунікативної компетенції, яка забезпечується оволодінням основними видами мовленнєвої діяльності, а зокрема говорінням, монологічним та діалогічним мовленням.

Проблемі навчання діалогічного мовлення на уроках іноземної мови присвячена низка робіт методистів (А. Д. Браун, І.О. Зимня, В.Л. Скалкін, Ю.І. Пассов, Є.М, Н.К. Складенко та ін.). Слід вказати на розробку методичних вправ з даного питання методистами НДУ ім. Миколи Гоголя ( О.І.Близнюк, Н.М. Жилко, Л.С. Панова).

**Метою цієї статті** є доведення необхідності використання в навчально-виховному процесі при вивченні англійської мови рольової гри – яка є одним з найдоступніших шляхів до оволодіння знаннями, уміннями, навичками. Недостатня розробленість окресленої проблеми й об'єктивна необхідність підвищення якісних показників навчання англійської мови.

**Мета дослідження** полягає у визначенні психолого-педагогічних і методичних передумов формування розвитку вмінь діалогічного мовлення учнів початкової школи та в розробці рольових ігор, застосовуваних у процесі навчання англійської мови школярів.

Для реалізації поставленої мети передбачено розв'язання таких завдань:

- 1) проаналізувати ступінь розробки досліджуваної проблеми в психолого-педагогічній і методичній літературі;
- 2) вивчити стан проблеми в шкільній практиці; з'ясувати рівень сформованості іншомовної соціокультурної компетенції;
- 3) розробити зміст експериментальної методичної роботи, яка передбачатиме формування в учнів діалогічного мовлення за допомогою рольових ігор;
- 4) довести педагогічну доцільність та ефективність запропонованої методичної роботи, частково апробувавши її на практиці.

**Об'єктом дослідження** є процес розвитку вмінь діалогічного мовлення учнів початкової школи, а його **предметом** - методична робота з формування в учнів 3 класів діалогічного мовлення за допомогою використання рольової гри.

**Методи дослідження.** Для досягнення поставленої мети та розв'язання визначених завдань використано комплекс загальнонаукових методів: теоретичного рівня (аналіз лінгвістичної, психолінгвістичної, психолого-педагогічної, методичної літератури; теоретичне осмислення й узагальнення педагогічного досвіду з метою визначення структури і змісту роботи з рольовими іграми як засобом розвитку вмінь діалогічного мовлення молодших школярів); емпіричні методи дослідження (діагностичні - тестування, анкетування, інтерв'ю; обсерваційні (спостереження); експериментальні - педагогічний експеримент (констатувальний, формувальний, контрольний); статистичні - кількісна та якісна обробка результатів дослідження з метою отримання достовірних результатів щодо впливу рольових ігор на розвиток вмінь діалогічного мовлення.

Державний стандарт початкової загальної освіти стверджує, що для досягнення мети вивчення іноземної мови у початковій школі необхідно виконувати цілу низку завдань, одним з яких є участь у діалогічному спілкуванні (вміння вести етикетний діалог і діалог-розпитування під час повсякденного спілкування) [2].

Загальновідомо, що діалогічне мовлення - процес взаємодії двох або більше учасників спілкування. Тому в межах мовленнєвого акту кожен з учасників по черзі виступає і слухачем, і тим, хто спілкується. Основу будь-якого діалогу складають різні висловлювання, комбінування яких складає його сутність. Діалогічне мовлення характеризується певними комунікативними, психологічними і лінгвістичними особливостями. Під терміном "діалог" ми розуміємо як сам процес його відтворення, так і його результат - текст. Під діалогом розуміється форма мовлення, при якій відбувається безпосередній обмін висловлюваннями між двома чи кількома особами.

Характерною ознакою діалогічного мовлення є звертання до співрозмовника. Спілкування, як правило, проходить у безпосередньому контакті учасників, які добре обізнані з умовами, в яких відбувається комунікація. Під час діалогу ми, як правило, бачимо свого співрозмовника, а тому звертаємо увагу на невербальні засоби спілкування (міміку, жести, контакт очей), які він використовує. За допомогою цих засобів стає зрозумілим певна незавершеність висловлювань, що є також характерною рисою діалогічного мовлення. Використовуючи невербальні засоби спілкування, мовець виражає свої бажання, сумніви, жаль, припущення тощо. Отже, їх не можна ігнорувати при навчанні англійської мови учнів початкової школи.

Однією з найважливіших психологічних особливостей діалогічного мовлення є його ситуативність. Ситуативним діалогічне мовлення є тому, що зрозуміти його зміст загалом можливо лише з урахуванням тієї ситуації, в якій воно здійснюється. Мовленнєва дія не може існувати без ситуації спілкування, тому вчитель на занятті з англійської мови повинен створити таку ситуацію. Слід зазначити, що в процесі навчання учнів початкової школи англійської мови вчителів іноземної мови цікавлять не будь-які ситуації дійсності, а лише ті, що спонукають до мовлення. Такі ситуації називають мовленнєвими або комунікативними. Комунікативна ситуація – це ситуація мовного спілкування двох і більше людей. Вона завжди містить у собі стимул до мовлення.

За визначенням В.Л.Скалкіна, "комунікативно-мовленнєва ситуація – це динамічна система взаємодіючих факторів, які залучають людину до мовленнєвого спілкування і визначають її поведінку в межах одного акту спілкування" [1]. Діалогічне мовлення на уроках іноземної мови тісно пов'язане з конкретною мовленнєвою ситуацією. Зауважимо, що не кожна подана ситуація спонукає і призводить до процесу самого спілкування. Йдеться, наприклад, про те, що можна тривалий час бути в автобусі, не промовивши при цьому жодного слова. Для того, щоб в даній ситуації виникло спілкування, необхідні певні мотиви, оскільки саме вони перетворюють будь-яку ситуацію в мовленнєву. Потенційні співрозмовники можуть відчувати потребу або необхідність проінформувати і запитати про щось, вплинути на когось, висловити своє ставлення, стимулювати до дії, підтримати розмову і т.д.

Таким чином, мовленнєва ситуація з одного боку створює ті чи інші умови і обставини для спілкування, а з іншого може спонукати та мотивувати мовленнєву діяльність. Оскільки усне мов-



лення реалізується у двох формах: діалогічній і монологічній, кожна з них має лінгвістичні особливості. Саме тому навчання кожної з них потребує диференційованого підходу.

Проаналізувавши наукові праці методистів Л. Артемової, Д. Ельконіна, Н. Кудикіної, С. Перкас, В. Філатова, погоджуємося з тим, що кожне заняття з іноземної мови може стати цікавим, захоплюючим, результативним, якщо буде проводитись у формі рольової гри [2, с.14].

В методичній літературі рольова гра визначається як невимушена поведінка учнів, їхня реакція на поведінку інших людей, які беруть участь у гіпотетичній ситуації. *Рольова гра* - це своєрідний навчальний прийом, під час використання якого учень повинен вільно спілкуватися в рамках заданих вчителем обставин, виступаючи в ролі одного з учасників іншомовного спілкування. Обов'язковим елементом рольової гри є розв'язання проблемної ситуації, вирішення тієї чи іншої проблеми, що забезпечує максимальну активізацію комунікативної діяльності учнів. Пошук шляхів вирішення поставленого завдання обумовлює природність спілкування. Постановка проблеми й необхідність її розв'язання сприяє розвитку критичного мислення, а необхідність ретельного продумування ситуації, пошуку рішення розвиває логічне мислення, уміння аргументувати й переконувати співрозмовника [3, с. 81]. Моделювання ситуації як принцип навчання говоріння - це не тільки процес розробки системи і відбору мовно-мовленнєвого матеріалу, але і побудова системи вправ і методика проведення уроків. Ситуативні вправи (додаткові, проблемні, уявні і рольові) являють собою практичне втілення технології ситуативно-ігрового моделювання.

Якщо розглядати механізм побудови рольової гри, слід зазначити, що вона приводить в дію механізми мотивації та підвищує ефективність навчання іншомовному спілкуванню. Даний вид гри являє собою особливий тип діяльності, у якому мотив полягає в самому процесі, у змісті самої дії. Гра спирається одночасно на свідоме та підсвідоме оволодіння навчальним матеріалом, передбачає вплив на емоційну сферу учнів.

Назвемо основні функції рольової гри на уроці іноземної мови :

- розважальна (це основна функція гри - розважити, надихнути, викликати інтерес);
  - комунікативна (опанування діалектикою спілкування, самореалізація в гри);
  - терапевтична (подолання різних труднощів, які виникають в інших видах життєдіяльності);
  - діагностична (виявлення відхилень від нормативної поведінки, самопізнання в процесі гри);
  - корекційна (внесення позитивних змін у структуру особистісних показників);
  - міжнаціональна комунікація (засвоєння єдиних для всіх людей соціально-культурних цінностей);
  - соціалізаційна (включення в систему суспільних відносин, засвоєння соціальних норм)
- Вітчизняні методист виокремлюють такі переваги використання рольових ігор:
- учні використовують мовний матеріал у ситуаціях близьких до реального життя;
  - такий вид ігор дозволяє оволодіти навчальним матеріалом й усвідомлено засвоїти специфіку його використання в мовленні в процесі закріплення;
  - рольові ігри розвивають і вдосконалюють мовленнєво-розумову діяльність і створюють умови психологічної готовності до спілкування;
  - в учнів з'являється бажання спілкуватись іноземною мовою після уроків, тобто ігри стимулюють внутрішню мотивацію до вивчення мови;
  - рольові ігри максимально стимулюють активність учнів, що є необхідним для досягнення мети гри;
  - в учнів є можливість використовувати мову самостійно, без прямого контролю з боку вчителя, крім того, школярі охоче концентруються на роботі, оскільки самі окреслюють свій внесок у роботу під час гри;
  - проведення ігор стимулює дисципліну учнів - жоден учень, якому цікаво те, що він робить, не буде порушувати поведінку.

Рольові ігри на уроці іноземної мови сприяють розвитку уяви, виховують такі риси характеру як упевненість в собі, вміння та бажання спілкуватись у різних обставинах. У теорії і практиці навчання іноземної мови застосовують різні способи організації навчального мовного матеріалу. За його основу може використовуватись мовна категорія (граматична структура, лексичні одиниці); мовленнєва (мовленнєвий зразок, текст); екстралінгвістична (тема); психологічна (інтенція, мовний вчинок); комунікативна (ситуація). Нами було досліджено змістову складову підручників з англійської мови для початкової школи і зроблено висновки про те, що в матеріалі підручників особливої популярності набувають теми суспільно-побутового характеру.

Отже, систематичне проведення рольових ігор слугує чинником позитивних змін у мовленнєвій поведінці (підвищення ініціативності й емоційності мовлення учнів), підвищує мовну культуру особистості (йдеється про правильність, доречність, точність, виразність мовлення). Розвиваючи у учнів навички діалогічного мовлення за допомогою рольової гри, вчитель не лише підвищує якісний рівень сформованості комунікативних умінь учнів, а й посилює мотивацію

навчання, активізує самостійну роботу школярів, спонукає їх до самоаналізу, самооцінки та самовдосконалення, створює умови для розвитку позитивного світосприйняття. Цінність рольової гри на уроках англійської мови в початковій школі полягає, на наш погляд, в тому, що вона впливає на дитячий колектив оскільки, організовуючи дітей у гри, педагог формує не лише ігрові відносини, але й реальні. Вчитель виховує і прищеплює корисні звички, що мають місце в реальному житті поза грою. У такий спосіб при правильному педагогічному керівництві рольова гра стає справжньою школою виховання.

#### Література

1. Гальскова Н. Д. Современная методика обучения иностранным языкам (пособие для учителей)- М.: Аркти-Глосса, 2000. - С. 129-141. Гапонова С.В. Дискусія як вправа для навчання вільного спілкування іноземною мовою //Іноземні мови. – 1999. - № 4. – С. 3-11.
2. Методика викладання іноземних мов у середніх навчальних закладах: Підручник/ Кол. авторів під керівництвом С. Ю. Ніколаєвої.- К.: Ленвіт, 2002.- 328с.
3. Настольная книга преподавателя иностранного языка/ Маслыко Е. А., Будько А. Ф. И др.- Минск: Вышэйшая школа, 2001.- С. 94-148.Олійник Т.І. Рольова гра у навчанні англійської мови. – К.: Освіта, 1992. – 127 с.
4. Скляренко Н.К. Сучасні вимоги до вправ для формування іншомовних мовленнєвих навичок і вмій // Іноземні мови. - 1999. - №3. - С. 3-7.
5. Шостак Т. Г. Газета на уроках англійської мови// Іноземні мови.- 2001.- №1.- С. 16-19

УДК 811.112.2'42

### СТРУКТУРНА ХАРАКТЕРИСТИКА ОСВІТНІХ РЕАЛІЙ НІМЕЧЧИНИ

**Яременко О. І.**, магістрантка факультету іноземних мов  
Науковий керівник – канд. пед. наук, доц. **Удовиченко Н. К.**, кафедра німецької мови

*У статті розглянуто поняття реалія. Доведено, що освітні реалії Німеччини - це спеціальні слова, які належать до національної лексики, які не завжди мають повні аналоги в українській мові. Наведено структурну класифікацію слів-реалій і запропоновано авторський підхід до структурної класифікації реалій освіти Німеччини. Здійснено коротку характеристику кожної групи освітніх реалій Німеччини. Стаття може бути корисною студентам, магістрантам, аспірантам в процесі практичної підготовки майбутнього вчителя іноземної мови.*

Ключові слова: реалія, освітня реалія, структурна класифікація, реалії національної лексики.

*In the article sense of reality has been explored German educational realities' are approved to special words which belong to the special vocabulary that don't usually have analogs in Ukrainian language. Words-realities' structural classification and authorial approach of structural classification of German educational realities have been given and offered. A brief characteristic of every group of German Educational realities have been realized. The article will be useful for students, masters, postgraduates in the process of practical preparation for the future foreign language teacher.*

Key words: reality, educational realities, structural classification, special vocabulary.

#### Постановка проблеми у загальному вигляді.

В умовах стрімкого розвитку нових контактів із європейськими країнами, активної співпраці в галузі освіти, реалізації освітніх програм важливим і актуальним є наукове співробітництво, фахове спілкування у рамках освітніх проектів, обмінів, стажувань тощо. Для налагодження успішної міжкультурної комунікації в галузі освіти, адекватної передачі та тлумачення освітніх термінів і реалій виникає необхідність оновлення лексикографічних джерел, в яких науковці, викладачі, студенти, школярі отримують необхідну інформацію щодо сучасної системи освіти Німеччини. *Актуальність* дослідження педагогічного дискурсу визначається освітньою співпрацею, порівнянням та необхідністю співставлення національних систем освіти, а також відсутністю праць, присвячених дослідженню структури та семантики освітніх реалій Німеччини.

#### Аналіз теорії і практики з розв'язання цієї проблеми.

Поняття реалії було вперше розглянуто на початку 40-х років ХХ ст як універсалія з національно-специфічною інформацією про країну, її історію, культуру та народ [8]. Слова-реалії досліджувалися у контексті різних наук: перекладознавства [5, с. 55], лінгвокраїнознавства [2; 3], мовознавства (реалія як одиниця мови). Болгарські дослідники Влахов С. і Флорін С. ввели також

інші позначення для цього поняття у лінгвістиці: "екзотизми", "безеквівалентна лексика", "варваризми", "етнографізми", "локалізми", "фонові слова", "слова з культурним компонентом" або "лакуни" [5, с. 36].

**Мета і завдання дослідження; методи.** Релевантним для нашого дослідження є структура освітніх реалій Німеччини, які розуміємо як лексико-семантичний клас на позначення предметів дійсності, які стосуються системи освіти Німеччини. Метою статті є виокремлення структурних груп освітніх реалій Німеччини та їх класифікація. Матеріалом слугувала суцільна вибірка освітніх реалій з сайту <https://www.bmbf.de> [9] – сайт Федерального міністерства освіти та наукових досліджень Німеччини. Завдання розвідки полягає у з'ясуванні структурних особливостей освітніх реалій Німеччини. У роботі використовувалася комплексна методика дослідження, що ґрунтується на описовому методі з елементами компонентного аналізу.

#### **Виклад основного матеріалу.**

Науковці позначають реаліями слова, словосполучення, які називають об'єкти, характерні для життя, побуту, культури, соціального й історичного розвитку одного народу і є чужими для іншого [5, с. 55]. Крім того, всі факти історії й державного устрою нації, особливості її географічного положення, предмети минулого й сучасності, етнографічні та фольклорні поняття розглядають як безеквівалентну лексику [4]. До неї належать також одиниці національної мови, які позначають унікальні референти, характерні для певної лінгвокультури та відсутні у іншій [10, с. 251]. З огляду на вищезазначене, ми розуміємо реалії як особливий лексико-семантичний клас, який протиставляється лексичним одиницям на позначення загальнолюдських явищ, предметів дійсності, що характерні для певного народу або нації.

Погляди вчених різняться щодо визначення структури реалій як мовних одиниць. Більшість дослідників стверджують, що слова-реалії існують у формі слова, похідного слова, словосполучення, стійкого словосполучення і речення [6, с. 107].

Так, М. Л. Вайсбурд вважає, що поняття, які належать до реалій, можуть бути виражені окремими словами, словосполученнями, реченнями та скороченнями [1, с. 100]. Втім більшість науковців говорять про слова – "лексичні одиниці", і тільки іноді додають "словосполучення" [7, с. 407]. У розумінні Л. Н. Соболева, А. В. Федорова, Г. В. Чернова, а також С. Влахова і С. Флорина реалії – це тільки слова і словосполучення.

Ще однією формою реалій є абрєвіатури, тому що вони являють собою стягнені в одне "слово" номінативні словосполучення. Нерідко реалією можуть вважати фразеологічні звороти – стійкі словосполучення всіх типів, у тому числі й ідіоми, прислів'я та приказки, багато з яких мають характерне національне або історичне забарвлення.

Іншими словами, реалії мають власні структурні особливості:

*реалії у формі простого слова: der Eintopf, der Advent, der Reichstag, Euro;*

*реалії-композиуму: Gleichberechtigungsgesetz, groschensüchtig;*

*реалії-абрєвіатури: BRDDR = BRD + DDR; VVN = Vereinigung der Verfolgten des Naziregimes;*

*реалії-фразеологізму: keinen mit dem Pfennig rechnen müssen Pfennig wert sein (ugs.); wie ein Piefke reden;*

*реалії-речення (приказки та прислів'я): wer den Heller nicht ehrt, ist des Talers nicht wert.*

Підсумовуючи вищезазначене доходимо висновку, що найважливішими структурними формами існування реалій є слово, словосполучення, абрєвіатури, фразеологізми та речення.

Аналіз різноманітних повідомлень на сайті федерального міністерства освіти та наукових досліджень ФРН <https://www.bmbf.de> [9] дозволив нам виокремити із зазначених науковцями структурних форм реалій лише три – слово, словосполучення, абрєвіатури.

Домінуючою є структура реалій, що представлена словом, що, можливо, пояснюється специфікою німецькою мови, а саме тим, що вона багата на складні іменники. Так, серед інших реалій, структура яких представлена словом, нами виокремлено такі: *Grundschule, Realschule, Bildungskredit, Hochschule, Forschungseinrichtung, Bundesforschungsministerin* та інші. Більшість з виокремлених реалій, представлених одним словом, містять компоненти *Schule, Bildung, Ministerium*.

Друге місце займає структура, що представлена словосполученням. До прикладу до них належать *Hochschulen und außeruniversitäre Forschungseinrichtungen, inklusive Bildung, Internationale Vergleichsstudien, Bildung für nachhaltige Entwicklung* та інші.

Абрєвіатури, що представляють третю структурну групу освітніх реалій Німеччини, посідають третє місце в ієрархії структури освітніх реалій Німеччини, однак ця група є, на наш погляд, найбільш цікавою: з одного боку, ці абрєвіатури мають еквіваленти в другій структурній групі, тобто у словосполученнях, а з іншого боку, часто ці абрєвіатури не є суто німецькими, а стосуються й інших країн, оскільки є позначенням міжнародних асоціацій, організацій тощо.

До абрєвіатур, що належать до нїмецьких освїтнїх реалїй належать *BNE (Bildung für nachhaltige Entwicklung)*, *WiHo (Wissenschafts- und Hochschulforschung)*, *BMBF (Bundesministerium für Bildung und Forschung)*, *BAföG (Bundesausbildungsförderungsgesetz)* тощо.

У нїмецькому педагогїчному дискурсі поширенї реалїї, що стосуються не лише Нїмеччини: *PISA (Programme for International Student Assessment)*, *IGLU (Internationale Grundschul-Lese-Untersuchung)*, *TIMSS (Trends in Mathematics and Science Study)*, *IEA (International Association for the Evaluation of Educational Achievement)* тощо.

**Висновки і перспективи подальших дослїджень.** Отже, структура освїтнїх реалїй Нїмеччини представлена на сайті Федерального мїнїстерства освїти та наукових дослїджень трьома групами: словом, словосполученням та абрєвіатурою. Перспективу подальших наших розвїдок вбачаємо у порївнянні структур освїтнїх реалїй Нїмеччини та України.

### Лїтература

1. Вайсбурд М. Л. Реалии как элемент страноведения / М. Л. Вайсбурд // Русский язык за рубежом. – 1972. - №3. – С.98 – 100.
2. Верещагин Е. М. Лингвострановедческая теория слова / Е. М. Верещагин, В. Г. Костомаров. – М.: Рус. язык, 1980. – 320 с.
3. Верещагин Е. М. Язык и культура. Лингвострановедение в преподавании русского языка как иностранного / Е. М. Верещагин, В. Г. Костомаров. – М.: Русский язык, 1976. – 248 с.
4. Виноградов В. С. Лексические вопросы перевода художественной прозы / В. С. Виноградов. – М.: Изд-во Моск. гос. ун-та, 1978. – 174 с.
5. Влахов С. Непереводимое в переводе / С. Влахов, С. Флорин / Под. ред. Вл. Россельса. – Изд.2-е, испр. и доп. – М.: Высшая школа, 1986. – 416 с.
6. Дмитренко О. П. Реалїя як компонент фразеологїчних одиниць на позначення соціально-економічної сфери у сучасній нїмецькій мові / О. П. Дмитренко // Науковї записки НДУ ім. М. Гоголя. – Фїлологїчні науки. – 2009. – С.106 – 109.
7. Рак Н. В. Реалїя в системі безеквівалентної лексики / Н. В. Рак // Матерїали V Мїжнародної наук. - практ. конф. – Луцьк, 2008. – С.406 – 407.
8. Федоров А. В. Основы общей теории перевода: Лингвистические проблемы / А. В. Федоров. Изд.4-е, доп. и перераб. – М.: Высшая школа, 1983. – 304 с.
9. BMBF: Bundesministerium für Bildung und Forschung. [Електронний ресурс] – Режим доступу: <https://www.bmbf.de>
10. Helmann M. Wörter und Leute. / M. Helmann, K. Teichmann – Mannheim, Zürich, 1990. – 320 S.

# ПСИХОЛОГІЯ, ПЕДАГОГІКА, СОЦІАЛЬНА РОБОТА

УДК 37.013.43

## ДО ПРОБЛЕМИ ПРО ЗМІСТ ДЕВІАНТНОЇ ПОВЕДІНКИ ПІДЛІТКІВ

**Басова І. І.**, магістрантка факультету психології та соціальної роботи  
Науковий керівник – канд. пед. наук, доц. **Новгородський Р. Г.**, кафедра соціальної педагогіки та соціальної роботи

*В статті автор теоретично аналізує зміст основних понять щодо девіантної поведінки у неповнолітніх. Зокрема, уточнюються зміст основних понять крізь погляди різних вчених психології, соціології, соціальної роботи. Проаналізовано такі поняття як проступок, правопорушення, злочин, девіантна поведінка, девіації.*

*Ключові слова: "важкі діти", педагогічно занедбані, проступок, правопорушення, злочин, девіантна поведінка, девіації.*

**Актуальність проблеми.** У період різких переломів у суспільстві часто порушується єдність буття та свідомості, виникає невідповідність взаємодії суб'єктів і соціальних інститутів, неадекватність соціальної політики і моралі. Розмитість норм, ослаблення соціальної регуляції спотворює духовні та культурні підвалини для такої поведінки. Відбувається розрив між прагненням до швидкого зростання матеріального добробуту і відсутністю важелів саморегуляції, заснованих на високій культурі та духовності.

Проблема соціальної адаптації й дезадаптації підлітків – труднощі у засвоєнні та пристосуванні до норм соціального життя або труднощі в дозволі тих норм, що є соціально небезпечними, несуть у собі загрозу для життя й здоров'я дитини. Це насамперед проблеми, пов'язані з неадекватною та девіантною поведінкою, дезадаптацією дітей і підлітків у соціальному середовищі – "важкі" діти (некеровані, педагогічно занедбані, які поводяться зухвало, агресивно); дурна компанія, кримінальний контакт, причетність до кримінальних обставин, перебування на обліку в міліції; вживання дітьми алкоголю, наркотиків; адаптація до нового середовища (у новому класі, школі, дитячому колективі); дезадаптація до норм соціального життя в колективі і, як наслідок, до самотності, дефіциту спілкування.

**Метою статті** є змістовний аналіз поняття "девіантна поведінка" в біологічному, психологічному та соціальному підходах.

**Аналіз останніх досліджень.** Інтерес світової та вітчизняної наукової думки до проблеми відхилення у поведінці, до розробки адекватної у використанні класифікації видів профілактики навчання віднаходимо в роботах І. Козубовська, В. Кондрашенко, Є. Торндайка та ін. Проблемами профілактики і корекції девіантної поведінки підлітків в умовах шкільного середовища займалися Н. М. Ветров, С. І. Григор'єв, Л. Д. Деміна, В. І. Загвязінський, Б. С. Кобзар, Е.І. Петухова, В.А. Татенко, Т.М. Титаренко, А. А. Реан. Серед українських вчених розробці цього напрямку в соціальній педагогіці та соціальній роботі присвятили свої праці А.І.Капська, В. М. Оржеховська, Н. П. Пихтіна, Т. О. Саванчук, О. І. Толчініна, О. С. Тарновська, О. В. Шарапова та ін.

Розглянемо поняття "відхилення у поведінці" - це певні дії, вчинки, що суперечать прийнятним у суспільстві нормам. Початковим для розуміння сутності девіантної поведінки є поняття "норма". Норма – це існуючий у соціальній спільноті чи групі стандарт, зіставлення з яким визначає прийнятність об'єктів, процедур і продуктів діяльності. Норма – це явище групової свідомості у вигляді уявлень, що притаманне групі осіб та найчастіше висловлюваних суджень членів групи про вимоги до поведінки з урахуванням їх соціальних ролей, що створюють оптимальні умови буття, з якими ці норми взаємодіють та, відображаючи, формують його. Виділяють такі норми: правові, моральні, естетичні. В такому розумінні основним змістом норм виступають вимоги суспільства.

За свою багатовікову історію воно виробило чимало соціальних, біологічних, моральних, правових, побутових та інших норм. Соціальні норми – це засновані на цінностях правила поведінки, очікування і стандарти, які регулюють дії та вчинки людей, соціальних груп, зміцнюючи стабільність та єдність суспільства. Норми втілюються в юридичних законах, моралі, етикеті.

Вихід за ці норми розцінюється суспільством як девіантна поведінка. У більшості випадків вона підлягає соціальним санкціям – від суспільного осуду до кримінального покарання.

**Виклад основного матеріалу.** Вивчення такого складного явища, як девіантна поведінка, формувалися в основному в соціологічних школах. У дослідженнях соціологів кінця ХІХ – початку ХХ ст. (Ж. Кетле, Е. Дюркгейм, Д. Дьюї, М. Вебера, Л. Леві-Брюля та ін.) встановлено зв'язок між девіантною поведінкою та соціальними умовами існування людей. Статистичний аналіз різних аномальних проявів (злочинності, самогубств, проституції), проведений Ж. Кетле та Е. Дюркгеймом, показав, що кількість аномалій щоразу неминуче зростала в періоди воєн, економічних криз, соціальних потрясінь, що спростовувало теорію "вродженого" злочинця та свідчило про соціальне коріння цього явища. Розгорнуте пояснення девіації вперше дав французький соціолог

Е. Дюркгейм. Він пропонує теорію аномії, яка розкриває значення соціальних і культурних факторів. За Е. Дюркгеймом, основною причиною девіації є аномія (буквально, "відсутність регуляції", "безнормність"). По суті аномія – це стан дезорганізації суспільства, в якому цінності, норми, соціальні зв'язки або відсутні, або стають хиткими та суперечливими [5]. Для його означення Е. Дюркгейм увів поняття аномії як стану послаблення нормативної системи суспільства, що викликається різкими змінами. Цей термін істотно модифікував Р. Мертон. На думку цього науковця, аномія є результатом конфлікту чи неузгодженості між "культурою" і "соціальною структурою", нормальними, законними засобами і спонукуваннями до пошуку нових (незаконних) засобів задоволення потреб. Проблеми девіантної поведінки присвячено низку досліджень вітчизняних науковців (І. Єрмаков, Л. Сохань, М. Рижков, Є. Павлютенков, В. Крижко, Т. Титаренко).

У перекладі з латинської "девіація" означає відхилення. Початковим для розуміння сутності девіантної поведінки є поняття "норма". Соціальні норми – це засновані на цінностях правила поведінки, очікування і стандарти, які регулюють дії та вчинки людей, соціальних груп, зміцнюючи стабільність та єдність суспільства. Норми втілюються в юридичних законах, моралі, етикеті. Вихід за ці норми розцінюється суспільством як девіантна поведінка. У більшості випадків вона підлягає соціальним санкціям – від суспільного осуду до кримінального покарання [7]. Девіантна поведінка – це система вчинків, чи окремі вчинки, які суперечать прийнятим у суспільстві нормам і проявляються у вигляді не збалансовано психічних процесів, не адаптованості, порушенні процесів самоактуалізації та ухиленні від морального та етичного контролю особистості над власною поведінкою [6].

Біологічне трактування природи і причин девіантної поведінки має давню історію, проте класичні наукові праці цього спрямування з'явилися лише в ХІХ ст. Так, Ч. Ломброзо обґрунтував зв'язок між анатомічною будовою людини і протиправною поведінкою. Його ідеї розвивали Е. Феррі та Р. Гарофало, які признавали роль спадкових факторів, особливу увагу приділяли психологічним і соціальним факторам. Німецький психіатр Е. Кречмер і його послідовник У. Шелдон також обґрунтовували зв'язок між типом будови тіла, характером людини, а отже, її поведінковими реакціями, включаючи злочинні [8, с. 27-37].

У. Пірс в результаті генетичних досліджень у середині 60-х р.р. прийшов до висновку, що наявність додаткової ігрек-хромосоми у чоловіків обумовлює схильність до злочинних діянь. Х. Айзенк, вивчаючи в'язнів прийшов до висновку, що екстраверти більш схильні до скоєння злочинів, ніж інтроверти, а це, у свою чергу, детерміновано на генетичному рівні.

Проте, у сучасному науковому світі зазначені концепції асоціальної поведінки мало популярні. Більшість спеціалістів поділяють біологічний підхід до пояснення природи детермінації асоціальної поведінки.

У контексті аналізу девіантної поведінки актуальності набуває проблема саморегуляції особистості, психологічні чинники її порушень. Проблеми девіантності в психології розглядалася в рамках західних традицій, які були зорієнтовані на теорії соціокультурної динаміки і соціальної стратифікації (П. Сорокін); теорію соціальних детермінант колективної поведінки (Дж. Смелзер); концепцію необхідності девіантів для суспільства (Е. Еріксон); теорію деструктивності соціального конфлікту як однієї з форм девіантної поведінки (Д. Кретч, Р. Кратчфілд); теорію фрустрації (Дж. Долард, Л. Беркович); теорію диференційованого зв'язку (Е. Сазерленд), центральною тезою якої є те, що особистість засуджується тільки тоді, коли установка, що сприяє порушенню закону, переважає над установкою негативної оцінки подібних дій.

Дослідження різних видів девіантної поведінки (протиправної, асоціальної, антидисциплінарної, адиктивної та інші) переконливо свідчать про дефекти розвитку здатності до саморегуляції осіб, які вчинили ті чи інші девіації [5].

У своєму дослідженні І. Жданова зазначає, що "в осіб з різними формами девіантної поведінки виявляються певні порушення регуляторних психічних механізмів. Найбільш суттєве

значення для формування девіантної поведінки мають: суперечливе ставлення до соціальних норм і правил, які внаслідок цього не відіграють свою регулюючу роль; недостатньо розвинені властивості стильової регуляції (слабка здатність виділяти значущі умови досягнення цілей, будувати адекватну меті програму дій, змінювати систему саморегуляції у зв'язку зі зміною зовнішніх і внутрішніх умов, адекватно оцінювати себе і результати діяльності та поведінки, здатність до автономності в організації активності)" [2, с. 110–128].

У парадигмі глибинної психології розвиток особистості, а також відхилення в процесі розвитку, що тягнуть за собою порушення поведінки в підлітковому віці, розглядаються в основному крізь призму дитячо-батьківських відносин. Основну роль у формуванні особистості дитини, її установок, моделей поведінки, відіграють фактори емоційної взаємодії між батьками і зростаючим малюком. Так, представники глибинної психології (Е. Еріксон, А. Адлер) відводять основну роль у розвитку особистості соціальному аспекту, разом з тим говорять про величезний вплив на формування поведінки, що відхиляється в дітей та підлітків, сім'ї та сімейних відносин. За Еріксоном, якщо дитина на ранніх стадіях свого розвитку не отримує належної материнської турботи, пригнічується її прагнення до самостійності та ініціативи, відсутнє заохочення з боку батьків – це може призвести до порушення поведінки. А. Адлер вважав, що, крім органічної неповноцінності та виникнення комплексу неповноцінності, детермінує також розпещеність або відторгнення дитини батьками, що призводить до пониження самооцінки та порушення розвитку соціального інтересу.

При соціальній занедбаності поряд із асоціальною поведінкою різко деформується система ціннісно-нормативних уявлень, ціннісних орієнтацій, соціальних установок, формується негативне ставлення до праці, установка і прагнення до нетрудових доходів і "красивого життя" за рахунок сумнівних і незаконних засобів до існування. Однак, як серед неповнолітніх, так і серед дорослих злочинців, кількість осіб з чітко сформованою антигромадською системою цінностей і негативними ціннісно-нормативними уявленнями досить незначна. Велика частина людей з поведінкою, що відхиляється від прийнятої в суспільстві, зберігає уявлення про загальнолюдські цінності і норми моралі, проте через різні причини не може керуватися ними у своїй поведінці або виправдовує себе і свої соціальні відхилення різними захисними мотиваціями.

Сучасний дослідник соціальних аспектів девіантної поведінки О.Безпалько пропонує наступну класифікацію різновидів девіантної поведінки:

Так, під делінквентною поведінкою дослідниця розглядає сукупність протиправних вчинків людини, за які в особливо важких випадках може накладатися покарання згідно статей цивільного та кримінального кодексів [1, с.102]. Для правильного соціально-педагогічного аналізу важливо розрізнити поняття: проступок (провина), правопорушення, злочин. Вони характеризують міру суспільної шкоди чи небезпеки.

*Правопорушення* – соціально негативне, передбачене нормами права, винне діяння, яке порушує громадський правопорядок і спричиняє шкоду інтересам держави, фізичної або юридичної особи [3].

*Правопорушник* – фізична осудна особа, яка вчинила правопорушення.

*Проступок* з соціально-педагогічної точки зору характеризує порушення норм моралі, і є порушенням не лише конкретної норми, а й суспільних відносин, які цією нормою встановлюються, регулюються, охороняються (прогули, бійки, паління, вживання алкоголю, прояви грубощів, нечесності, лінощів, жорстокості, систематичне порушення дисциплін і норм моралі).

Злочин як передбачено у кримінальному кодексі України – це суспільно небезпечне винне діяння (дія або бездіяльність), вчинене суб'єктом злочину. У кримінальному законодавстві злочином визнається лише конкретна поведінка, вчинок людини у формі суспільно небезпечного діяння або бездіяльності. Думки, почуття, побажання, переконання, записи для особистого користування, скільки б вони не засуджувалися мораллю, не є злочином, оскільки вони не є діянням, вчинком. У даному випадку під дією розуміємо активну поведінку (вчинок) особи, в якій виражена зовні її воля і яка спрямована на спричинення певних негативних наслідків. Бездіяльність, в свою чергу, пасивна поведінка, в якій так само виражена зовні воля особи і яка спрямована на спричинення певних негативних наслідків.

Інший вид девіантної поведінки – це адиктивна поведінка, яку О.Безпалько розглядає як прагнення до відходу від реальності шляхом штучної зміни свого психічного стану завдяки прийому різноманітних хімічних речовин чи постійній фіксації уваги на певних видах діяльності з метою розвитку та підтримання інтенсивних емоцій [1, с.103-105]. Як результат такої поведінки підліток існує у своєрідному "віртуальному" світі. Її особистісний розвиток припиняється та вона нездатна вирішувати власні проблеми, а в окремих випадках навіть деградує.

Прийнято розрізнити три групи різновидів адиктивної поведінки:

- нехімічні адикції (патологічна схильність до азартних ігор (гемблінг), комп'ютерна адикція, трудовогоголізм);

- проміжні форми адикції (анорексія - відмова від їжі, булімія - прагнення до постійного споживання їжі);

- хімічні адикції (вживання та вдихання психоактивних речовин: тютюну, алкоголю, наркотиків, медичних препаратів, речовин побутової хімії) [1, с.103].

Психопатологічний тип девіантної поведінки базується на психопатологічних симптомах і синдромах, які є проявами певних психічних розладів та захворювань. Серед найбільш типових для дітей та молоді видів такої поведінки вчені виокремлюють аутоагресивну поведінку, дисморфоманічну поведінку, гебоїдну поведінку, дромоманію, патологічну сором'язливість [1, с.104].

Розглянемо основні види психопатологічної поведінки:

- аутоагресивна поведінка – це вияв агресії, що спрямований на самого себе, яка проявляється у двох формах: самогубство(суїцид) та само травмування (парасуїцид) [1, с.105].

- дисморфоманія ґрунтується на хибних переконаннях та впевненості підлітка про наявність у нього фізичних недоліків. Психічний стан такого підлітка вирізняється комплексом неповноцінності, прагненням до кардинальних змін у своїй зовнішності за допомогою радикальних засобів (пластична операція, постійне голодування, надмірні фізичні навантаження) [1, с.105].

- гебоїдна поведінка: для таких підлітків характерним є інфантильний егоцентризм, надмірне прагнення до самоствердження з грубими опозиційними установками до оточуючих, та у прагненні до усього, що пов'язано з насильством, знущанням, терористичними актами [1, с.105].

- дромоманія. Такий тип поведінки притаманний для дітей, що мають схильність до втеч з дому чи школи, поїздками в інші райони міста або населені пункти, прагнення до подорожування, бродяжництва [1, с.105].

- патологічна сором'язливість (гіперсором'язлива поведінка), яка проявляється несміливістю, страхом перед спілкуванням, нездатністю діяти ефективно в присутності незнайомих осіб, відмові від знайомства із новими людьми, страхом бути незрозумілим іншими [1, с.105].

**Висновки.** Отже, якщо біологічний напрям намагався характеризувати індивідуальні причини девіантної поведінки, не пояснюючи девіантність як соціальний феномен, то соціологічні теорії пояснюють девіантну поведінку через вплив зовнішніх (об'єктивних) чинників. Психологічний підхід ґрунтувався на розуміннях основних механізмів девіантної поведінки, не заперечуючи досягнення соціологічних поглядів, спрямовували свої зусилля на визначеннях суб'єктивних чинників. Накопичений та узагальнений в цих напрямках досвід є необхідним для розуміння витоків девіантної поведінки підлітків.

### Література

1. Безпалько О.В. Соціальна педагогіка в схемах і таблицях: навч.посібник. – К.: Логос, 2003. – 134 с.
2. Жданова І. В. Проблема саморегуляції в контексті девіантної поведінки особистості: психологічні аспекти / І. В. Жданова // Вісник Харківського національного педагогічного університету ім. Г. С. Сковороди. Психологія. – 2012. – Вип. 43, ч. II. – С. 110–128.
3. Закон України "Про профілактику правопорушень" [електронний ресурс] // Режим доступу: <https://cv.court.gov.ua/tu26/6/2358/>
4. Ківенко Н. В. Девіантна поведінка: сучасна парадигма :монографія / Н. В. Ківенко, І. І. Лановенко, П. В. Мельник. – Ірпінь : Академія державної податкової служби України, 2002. – 134 с.
5. Мардахаєв, Л.В. Соціальна педагогіка: посібник для бакалаврів / Л.В. Мардахаєв. – М.: Юрайт, 2013. – 817 с.
6. Пихтіна Н. П. Профілактика та соціально-педагогічна робота з дітьми девіантної поведінки/Н. П. Пихтіна, Р. Г. Новгородський. - 2007
7. Примуш М. В. Загальна соціологія : [навч. посіб.] /М. В.Примуш. – К. : Професіонал, 2004. – 590 с.
8. Хагуров, Т. А. Методологія девіантологічних досліджень феномена масової культури і породжуваного нею типу людини / Т. А. Хагуров // Девіантна поведінка: методологія і методика дослідження / під ред. М. Є. Позднякової. - М.: Реглант, 2004. - С. 27-37.



## ПРОБЛЕМА ВПЛИВУ ТЕЛЕПРОДУКЦІЇ З ЕЛЕМЕНТАМИ НАСИЛЬСТВА НА ПОВЕДІНКУ ПІДЛІТКІВ

**Богинська І. В.**, магістрантка факультету психології та соціальної роботи.

Науковий керівник - канд. пед. наук, доц. **Володченко Ж. М.**, кафедра соціальної педагогіки і соціальної роботи

Однією з найбільш проблемних особливостей інформаційних суспільств є те, що діти та підлітки в цих суспільствах змушені дорослішати в сфері впливу численних екранних медіа – телебачення, Інтернету, різноманітних аудіовізуальних приладів. Сьогодні в психолого-педагогічній практиці та у фаховій літературі накопичено чимало свідчень негативного впливу на психіку й поведінку дітей окремих видів медіапродукції. Це передусім порушення самопочуття, розлади емоційно-вольової сфери, порушення когнітивного розвитку і соціальних контактів, неадекватні, деструктивні прояви поведінки тощо. Авторами цих концепцій є: А. Бандура, Л. Берковитц, Р. Пацлаф, О. І. Захаров, О. В. Петрунко, М. А. Прихожан, К. А.Тарасов, О. В. Федоров, М. І. Жабський та інші.

Окрему проблему становить надмір у сучасному інформаційному просторі екранного насильства (бойовики, трилери, фільми жахів, кримінальні новини, документальні хроніки, де висвітлюються війни, військові операції, терористичні акти, катастрофи тощо).

Як показують спостереження й підтверджують дані зарубіжних і вітчизняних наукових досліджень, діти дуже по-різному (вибірково) реагують на екранне насильство, переважна їх більшість виявляє до цього феномену велику цікавість. І цей факт надзвичайно непокоїть дорослу спільноту [2, 108].

Доведено, що діти та підлітки вчаться побаченим на екрані моделям поведінки, і самі іноді намагаються їх відтворювати, зімітувати вчинки, дії, які відбуваються на екрані. Це особливо стосується дітей, які ототожнюють себе з персонажами фільмів, улюбленими акторами і намагаються наслідувати їх поведінку, яка на екрані виглядає як показник сили, енергії, справедливості.

Ефект відтворення побаченого підтверджують і висновки Американської академії педіатрії. Базуючись на результатах близько 1000 досліджень упродовж останніх 40 років Американська академія педіатрії опублікувала чотири найважливіші висновки:

- діти, які переглядають багато насильницьких сцен, сприймають насильство як легітимний спосіб розв'язання конфліктів;
- такий перегляд робить їх беззахиснішими перед насильством у реальному житті;
- що більше переглядає дитина таких сцен, то більше ймовірності, що вона сама колись стане жертвою насильства;
- якщо підліток віддає перевагу таким передачам, то збільшується вірогідність того, що він сам у дорослому віці буде агресивною людиною і навіть може здійснити злочин [5, 146].

Під час регулярного перегляду сцен насильства глядачі щоразу менше реагують на жорстокість, побачену на екрані, і стають менш чутливими до насильства в реальному житті (втрата чутливості до насильницьких сцен називають терміном "десенсибілізація").

Фільми з елементами насильства через їхній зміст та через надмірну присутність їх у телевізійному ефірі, цілком можна кваліфікувати як "соціально небезпечні", оскільки вони, з одного боку, чинять деструктивний вплив на психіку підлітків, актуалізуючи неприродні для них переживання, а з іншого – постійна демонстрація цих фільмів обмежує природні, суто вікові інтереси дітей, практично не залишаючи їм щодо цього будь-яких альтернатив.

При тотальному захопленні дітей екранним насильством гостро постає питання про те, як забезпечити їх від шкідливого, потенційно деструктивного його впливу, запобігти наслідуванню дітьми агресивної поведінки екранних героїв та небажаних ціннісно-світоглядних трансформацій дитячої свідомості. Це дуже складна задача. В умовах, коли "все навкруги – медіа" і коли медіанасильство надзвичайно доступне не лише дорослим, а й дітям, обмежити кількісне його споживання майже неможливо. Тому пріоритетним завданням державної влади є вироблення активних заходів боротьби з медіанасильством (екранним насильством) шляхом законодавчих обмежень.

В умовах українського суспільства ця проблема має свої характерні особливості. Насамперед вони пов'язані із соціокультурним контекстом: низький рівень життя основної маси українців, недовірливість чинника соціальної відповідальності, слабкий контроль за прокатом, продажем, показом медіа-продукції, поширене аудіовізуальне піратство, недотримання системи вікових рейтингів стосовно медіа, що затверджені Міністерством культури України у 2003 році.

В Україні 2003 р. ухвалено Закон "Про захист суспільної моралі", який обмежує розповсюдження продукції, що пропагує культ насильства й жорстокості. У трактуванні українських законодавців це поняття включає "пропаганду застосування фізичної сили та насильства в стосунках між людьми чи людей щодо тварин, безжалісності й егоїзму як способу вирішення проблем чи досягнення поставлених цілей, культивування низьких інстинктів і потягів, смакування подробиць убивств, застосування тортур, показ кривавих розправ, проявів садизму та інших патологічних відхилень на-сильницького характеру тощо". Під "жахами" автори згаданого закону розуміють "сцени і зображення, що діють на підсвідомість, викликаючи реакцію страху, залякують глядача надприродними силами, сценами вампіризму, ожилых мерців тощо" [6].

У червні 2003 р. Національна рада України прийняла систему візуальних класифікацій кіно-, відеопродукції, залежно від аудиторії, на яку вона розрахована. На думку багатьох спеціалістів, така категоріальна система не є достатньо радикальною, що провокує безапеляційне нехтування нею.

Сьогодні в Україні створено декілька органів і урядового, і громадського рівнів, що мають за мету боротися з проблемою негативного медіа-впливу (зокрема Національна експертна комісія України з питань захисту суспільної моралі, Всеукраїнська громадська організація "Телеглядацька асоціація батьків України").

Найпоширенішими способами профілактики патогенного впливу медіанасильства, крім законодавчих обмежень, є громадські акції та медіаосвіта – навчання дорослих глядачів і дітей основам медіаграмотності, формування в них культури споживання медіапродукції, зокрема, формування критичного ставлення до медіанасильства, побаченого на екрані телевізора чи моніторі комп'ютера.

Формування в дітей критичного ставлення до медіанасильства, яке слугує основою формування в них медіакультури і є базовим її елементом, – величезна відповідальність і одна з найважливіших задач сімейного виховання дітей у медіа суспільствах. Адже, як наголошував М. Маклюен, щоб бути по-справжньому грамотним, треба бути грамотним у світі медіа [3].

Невипадково в сучасному науковому дискурсі медіасуспільства особливе місце посідають поняття медіакультура, медіакомпетентність, медіаграмотність та ін. Ці поняття досить добре концептуалізовані в літературі з медіа психології.

Базовим по відношенню до інших є поняття медіакультура. Медіакультура – це поняття багаторівневе. На індивідуальному, особистісному рівні (у вузькому розумінні) медіакультура означає здатність людей ефективно взаємодіяти з мас-медіа, адекватно поводитися в інформаційному середовищі. У широкому розумінні медіакультура – це, з одного боку, сукупність інформаційно-комунікаційних засобів, що функціонують у суспільстві, знакових систем, елементів культури комунікації, пошуку, збирання, виробництва і передачі інформації, а з іншого – це культура споживання медіа і сприймання медіапродукції різними соціальними групами і суспільством загалом.

Поняття медіакультура, медіакомпетентність, медіаграмотність становлять предмет особливої дисципліни – медіаосвіти.

Зокрема, науковці Інституту соціальної та політичної психології НАПН України Л. А. Найдьонова, О. Т. Баришполець, Н. В. Череповська та ін. розробили Концепцію провадження медіаосвіти, що розглядається ними як важлива складова модернізації освіти, здатна сприяти розвитку інформаційного суспільства й підвищенню його медійної культури. Такий концептуальний підхід створює умови для підготовки дітей і молоді до ефективної взаємодії із сучасними медіа, формування в них медіаграмотності і медіакомпетентності відповідно до їхніх вікових та індивідуальних особливостей. Згідно з цією Концепцією, медіаграмотність, медіаобізнаність, медіакомпетентність – це рівні медіакультури, які гарантують: 1) вміння користуватися інформаційно-комунікативними засобами, виражати себе і спілкуватися за їх допомогою, свідомо сприймати і критично тлумачити інформацію, відмежовувати об'єктивну реальність від її віртуальної симуляції, сконструйованої медіаджерелами; 2) розуміння нею соціокультурного, економічного і політичного контексту функціонування медіа засвідчує її здатність бути носієм і передавачем соціальних цінностей, смаків і стандартів, ефективно взаємодіяти з медіапростором, створювати нові елементи медіакультури сучасного суспільства; 3) засвоєння особистістю системи знань про засоби масової комунікації, їх історію та особливості функціонування, користь і шкоду для людини, уміння убезпечити себе від негативних інформаційних впливів і вільно орієнтуватись у світі інформації.

Медіаосвіта є інструментом формування медіакультури. Її завдання, на думку більшості авторів, полягають у формуванні медіаімунітету особистості, посиленні її здатності протистояти агресивному медіасередовищу, забезпеченні психологічного благополуччя при споживанні медіапродукції; медіаобізнаності, формуванні в неї уміння обирати потрібну інформацію, омина-

ючи інформаційне "сміття", захищатися від потенційно шкідливої інформації з урахуванням прямих і прихованих впливів. З огляду на це чи не найважливішими механізмами медіаосвіти є активація рефлексії, критичного мислення і критичного ставлення до екранних медіа, які забезпечують вибіркоче й свідоме споживання медіапродукції на основі ефективного орієнтування в медіапросторі, осмислення власних медіапотреб, адекватного та різнобічного оцінювання змісту і форми інформації, її адекватного тлумачення і відповідної оцінки, тощо.

На думку О. Т. Баришпольця, О. В. Перуцько, О. В. Федорова критичне ставлення до медіанасильства є чи не найважливішою складовою медіакультури. Люди, яким властиве критичне ставлення до світу і себе в ньому, з одного боку, легко долають сумніви, ставлять запитання, застосовують судження на доказах, шукають зв'язку між предметами, а з другого – вони інтелектуально-незалежні, ними не можна маніпулювати [1].

Критично мисляча особистість, за М. Маклюеном, критично ставиться до себе, до об'єктів і явищ світу, вона вміє визначати проблеми, перевіряти отриману інформацію, визначати наявність підтексту в інформації, враховувати альтернативні точки зору, синтезувати отримані знання, робити висновки та приймати оптимальні рішення [3, 234].

Критичне ставлення, як неодмінний атрибут критичного мислення, характеризується глибоким і детальним розглядом об'єктів (оточуючого та внутрішнього світу людини), їх аналізом, обґрунтованими оцінками і висновками. Отже, це, за Р. Джонсоном, особливий вид інтелектуально-емоційної діяльності, що дає людині можливість здорових суджень щодо запропонованих їй точок зору чи моделей поведінки. Воно передбачає певну послідовність розумових дій, спрямованих на перевірку висловлювань чи систем висловлювань з метою з'ясування їх невідповідності відомим фактам, нормам, цінностям. Критичне ставлення є результатом осмислення і оцінки змісту медіа-інформації. Воно є психологічним механізмом реагування не лише на цю інформацію, а й на будь-яку іншу.

Саме тому, визнаючи важливу роль мас-медіа й інших медіа в житті сучасних дітей та у формуванні їх особистості, дорослі (педагоги, дитячі психологи і особливо батьки) мають навчити юних споживачів критично сприймати, аналізувати будь-яку інформацію медіа, в тому числі інформацію з елементами насильства, і формувати адекватне ставлення до неї, розуміти її штучність і невідповідність реаліям соціального буття та інформувати дітей про можливі негативні наслідки її впливу.

Отже, сучасні діти дорослішають в умовах впливу численних медіа, множинної медіа-продукції, в тому числі екранного насильства, що значною мірою визначає формування їхньої особистості, світоглядних настанов і цінностей. Проблема екранного насильства надзвичайно актуальна в період безперервного та активного розвитку сучасного інформаційного суспільства. Її вирішенню сприятиме вдосконалення законодавства щодо окресленого питання, розвиток медіаосвіти, її підтримка на рівні влади, підвищення медіаграмотності аудиторії, а зокрема юних глядачів.

### Література

1. Брайант Д., Томпсон С. Основы воздействия СМИ. М.; К., 2004. 424 с. С. 193-214, 237-254. URL: <http://www.mediakrytyka.info/za-scho-krytykuyut-media/ekranne-nasylstvo-vplyv-mas-media-chastynadruha.html> (дата звернення: 15.10.2018).
2. Винтерхофф-Шпурк П. Медиапсихология. Основные принципы. Харьков: Изд-во Гуманитарный Центр, 2007. 288 с.
3. Маклюэн М. Понимание медиа: внешние расширения человека. М.: Кучково поле, 2007. 464 с.
4. Петрунько О. В. Діти і медіа: соціалізація в агресивному медіа середовищі: Монографія. Полтава: ТОВ НВП "Укрпромторгсервіс", 2010. 480с.
5. Потятиник Б. Медіа: ключі до розуміння. Львів: ПАІС, 2004. 310 с.
6. "Про захист суспільної моралі": Закон України від 20.11.2003р. № 1296-IV. URL:<http://zakonrada.gov.ua/cgi-bin/laws/main.cgi?nref=1296-15> (дата звернення: 15.10.2018).

## **ХАРАКТЕРИСТИКА РІВНІВ РОЗВИТКУ В ДОШКІЛЬНИКІВ ВПЕВНЕНОСТІ В СОБІ**

**Буймістер Л. М.**, магістрантка факультету психології та соціальної роботи  
Науковий керівник – доктор психол. наук., проф. **Кононко О.Л.**, кафедра дошкільної освіти.

*У статті характеризуються критерії, показники та рівні розвитку у дітей старшого дошкільного віку впевненості у собі, розкриваються особливості поведінки представників кожного рівня в ускладнених умовах, які потребують прийняття самостійних рішень та впевнених дій; визначаються чинники впливу на характер поведінки вікових і статевих особливостей й специфіки виховання дитини в сім'ї та дошкільному закладі.*

*Ключові слова:* критерії впевненої поведінки, впевненість як якість особистості, рівні та детермінанти розвитку впевненості у собі.

**Постановка проблеми.** З огляду на недовіру значної кількості сучасників до себе та соціуму, на поширення невпевненості як негативної якості, притаманної багатьом сучасним дітям дошкільного віку, виникла практична потреба у науковій розробці означеної проблеми, дослідженні особливостей прояву даної якості в ускладнених мовах. Це уможливить не лише пояснення феномену, причин його виникнення, а й з'ясування педагогічних умов впливу на нього, управління ним, формування в ранньому онтогенезі впевненої поведінки у різних сферах життя, видах та умовах організації діяльності.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Як засвідчують дослідження Н.Анкудіної, О.Архипової, Л.Божович, В.Горбачової, М.Мішечкіної, О.Савонько, А.Силвестру, більшість дітей старшого дошкільного віку схильні перебільшувати свої можливості, високо оцінюють свою здатність діяти сміливо, рішуче, впевнено. Водночас вказаними фахівцями зазначено, що реальна тактика поведінки дітей 3-7 років у ситуаціях зіткнення з труднощами не підтверджує цих оцінок: чимало дошкільників у таких ситуаціях губляться, дратуються, шукають допомоги або просто залишають складну роботу незакінченою, переключаються на іншу.

За даними експерименту С.Тищенко та Л.Уманець, переоцінка дошкільниками власних досягнень є свідченням їхнього прагнення бути хорошими, відповідати вимогам авторитетних дорослих, домагатися успіху. На думку вказаних науковців, особливість дітей дошкільного віку переоцінювати свої можливості є, свого роду, захисною реакцією, намаганням уникнути неспіху, невдоволення дорослих, їхніх докорів та роздратування [3, 4].

Виходячи із зафіксованого провідними фахівцями взаємозв'язку між довірою (недовірою) до себе та впевненістю (невпевненістю) у собі, в контексті нашого дослідження інтерес становив висновок А. Купрейченко, згідно з яким на початковому етапі розвитку особистості формуються навички у певній пропорції довіряти і не довіряти собі та світу. Це поєднання відкритості та закритості світу є тим новоутворенням, яке забезпечує життєздатність особистості [1, с.97].

Ми виходили з позиції, висловленої М.Мішечкіною, згідно з якою соціально-дослідницька діяльність старших дошкільників спрямована не лише назовні, але й на самопізнання. Криза семи років загострює переживання дітьми негативних оцінок авторитетних дорослих та однолітків, їхніх насмішок, проявів неприйняття та антипатії. Останні впливають на самооцінку дитини дошкільного віку, знижують її, продукують прояви невпевненості у собі, недовіру до своїх можливостей [2, с.30].

**Мета статті** - на основі аналізу даних констатувального дослідження схарактеризувати рівні розвитку у дітей старшого дошкільного віку впевненості у собі як базової якості особистості та визначити роль різних чинників.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** У ході проведення констатувального експерименту ми виходили з розуміння, що впевненість у собі є інтегративним особистісним утворенням, має компонентну структуру та піддається виховному впливу. У таблиці нижче подано критерії та показники міри вихованості у досліджуваних старшого дошкільного віку впевненості у собі.

Таблиця 1

**Критерії та показники вихованості у дітей старшого дошкільного віку впевненості у собі**

КРИТЕРІЇ	ПОКАЗНИКИ
<b>Здатність розраховувати на самих себе</b>	Швидко включеність у роботу; впевнений характер поведінки; довіра своєму досвіду; уміння аналізувати минулі досягнення та помилки, робити висновки; підтримка себе у складних та невизначених ситуаціях.
<b>Оптимістичне ставлення до труднощів</b>	Здатність мобілізуватися на долання труднощів; уміння діяти зосереджено; відсутність необґрунтованих звернень за допомогою; відмова від непродуктивних дій, самостійний пошук правильного рішення проблеми; доведення розпочатого до кінця.
<b>Адекватне оцінювання своїх можливостей та результатів</b>	Уміння аналізувати свою поведінку, вчинки, якості, досягнення; здатність виявляти критичність та самокритичність; спроможність обґрунтувати самооцінку, визнати помилки й прорахунки та відстояти справедливість свого судження під зовнішнім тиском.

З метою визначення рівнів вихованості у дітей старшого дошкільного віку впевненості у собі ми брали до уваги інтенсивність прояву впевненості у собі, їх модальність та стабільність.

Розробляючи методи діагностики досліджуваного явища, ми орієнтувалися на такі компоненти впевненості у собі:

*когнітивний* (володіє знаннями про впевненість у собі, її роль у житті людини та власній життєдіяльності; уявлення про самих себе як впевнених-невпевнених-самовпевнених осіб, може назвати причини появи неупевненості і самовпевненості у собі та ймовірні шляхи вдосконалення своєї поведінки);

*емоційно-ціннісний* (позитивно ставиться до себе як до впевненої особи; радіє з приводу своїх чеснот і досягнень та переживає з приводу недоліків; поважає себе як умілу та оптимістичну особу; прагне досягти успіху та отримати схвалення значущих осіб; орієнтується в основних моральних цінностях);

*поведінковий* (командує чи підкоряється; діє компетентно, добирає ефективні способи дій, сміливо береться за розв'язання проблем, що виникають, долає труднощі на шляху до мети; володіє навичками впевненої поведінки; уміє долати страх; гідно виграє і програє; не хизується досягненнями перед іншими, не докоряє їм; доводить розпочате до кінця; адекватно оцінює свій та внесок однолітка у спільну діяльність).

Відповідно до кожного з означених і схарактеризованих вище компонентів розроблялася комплексна методика констатувального етапу дослідження, до складу якої увійшли: бесіди, моделювання ситуацій вибору, спостереження, анкетування педагогів ДОЗ та батьків.

Співставлення даних бесід, спостережень та змодельованих експериментальних ситуацій дозволили співвіднести уявлення та реальну поведінку досліджуваних в умовах дошкільного закладу. Гармонійне поєднання знань про явище, про самих себе та взаємини в сім'ї з реальною поведінкою дозволило виділити чотири рівні сформованості у дітей впевненості у собі – високий, оптимальний, середній та низький. Схарактеризуємо їх у таблиці 2.

Таблиця 2

**Кількісний розподіл досліджуваних на рівні сформованості впевненості у собі**

Рівні сформованості впевненості у собі	Характеристика впевненості у собі представників кожного рівня	Кількість (у %)
<b>Високий</b>	Володіє досить чіткою системою знань про впевненість, її роль в житті, про себе самого; обирає нові, складні завдання, схильний до здорової міри ризику; робить оптимістичні прогнози щодо результатів своєї діяльності; обґрунтовує високі очікування своїми попередніми успіхами; швидко включається у роботу, діє самостійно, цілеспрямовано, наполегливо; поводить себе впевнено, компетентно; прагне досягти успіху; мобілізується на долання труднощів, звертається до дорослого за допомогою лише у разі необхідності, доцільно її використовує; доводить розпочате до кінця; адекватно оцінює себе, власні якості, кінцеві продукти діяльності, вкладені в них особисті зусилля; відстоює правду, чинить опір незаслуженим оцінкам і образам, поважає себе, виявляє почуття гідності; потребує схвалення значущих людей, проте довіряє самооцінці.	<b>15</b>

<p><b>Оптимальний</b></p>	<p>В цілому правильно визначає зміст поняття "впевненість", її роль в житті людини; обирає не занадто складне завдання, яке гарантує успіх; у разі його успішного виконання береться і за складне; включається у роботу швидко, проте прогнозує результати обережно; відчуває труднощі в обґрунтуванні своїх думок; поводить достатньо впевнено, однак під час зіткнення з труднощами уповільнює темп роботи, починає відволікатися, докладає зусиль для мобілізації на їх додання та доведення розпочатого до кінця; час-від-часу просить дорослого підтвердити правильність своїх дій та, у разі потреби, допомогти; використовує її раціонально; домагається досить високих результатів; орієнтується у своїх основних чеснотах і вадах; самооцінка адекватна, проте залежна від думки дорослого.</p>	<p><b>20</b></p>
<p><b>Середній</b></p>	<p>Включається у роботу повільно, сумнівається у прийнятті своїх рішень, виборі конкретних способів дій; прогностичні оцінки невпевнені, ухильні; діє обережно, повільно, періодично вдивляється в обличчя дорослого - чи правильно вчиняє; характер впевненої/невпевненої поведінки значною мірою визначається складністю та змістом завдання, інтересом до нього, настроєм, ситуація зіткнення з труднощами лякає; спонукає звернутися за допомогою та підтримкою до дорослого; зовнішня допомога заспокоює, додає оптимізму; як правило, доводить розпочате до кінця, проте за зовнішньої підтримки – емоційної та інструментальної; радіє своїм посереднім результатам, власні високі досягнення його дивують; головне для нього – досягти будь-якого успіху за будь-яку ціну; самооцінка невизначена або повністю відбиває оцінку авторитетного дорослого.</p>	<p><b>30</b></p>
<p><b>Низький</b></p>	<p>Прагне не стільки досягти успіху, скільки уникнути невдачі та негативних оцінок дорослого; здебільшого прогнози щодо майбутнього результату своєї діяльності песимістичні, очікування низькі, стан тривожний; повільно включається у роботу, діє невпевнено; часто вдивляється в обличчя дорослого, очікує допомоги та підтвердження правомірності своїх дій; боїться труднощів: зіткнувшись з ними, втрачає інтерес до виконуваного завдання, може залишити його незавершеним; без прямих підказок дорослого та показу способів дій практично не працює; самооцінка занижена, неадекватна; судження цілком залежать від думки дорослого.</p>	<p><b>35</b></p>

Як засвідчують представлені у таблиці кількісні дані, 65% дітей старшого дошкільного віку характеризуються недостатнім та низьким рівнями впевненості у собі. Це тривожний симптом з огляду на те, що ці діти незабаром вступають до школи – нове широке середовище, де вказана властивість вкрай важлива. Основними причинами домінування у дітей тієї чи іншої міри невпевненості виступають:

1. *Надмірна опіка і контроль* дорослих, які виробляють у дітей старшого дошкільного віку звичку розраховувати на інших, залежати від їхньої допомоги.
2. Зловживання дорослими вимогами, *обмеженнями*, різного роду регламентацією життєдіяльності дітей у ДНЗ та сім'ї.
3. Недовіра дорослих можливостям дітей 5-7 років: відсутність практики використання *самооцінних суджень* дітей та надання *права вибору* завдань певного змісту і складності.
4. Переважання у судженнях дорослих *негативних оцінок* у порівнянні з позитивними, особливо на адресу невпевнених дітей.
5. Домінування у вихователів і батьків інструментальної допомоги дошкільникам – показу способу дій, виконання її замість них над *емоційною* – висловлювання довіри можливостям, порад заспокоїтися, зосередитися, "взяти себе у руки".

Встановлено, що дві третини батьків вважають впевненість у собі важливою для життя якістю особистості. Водночас третина опитаних оцінила її як менш важливу у порівнянні із *самостійністю, добротою та сором'язливістю*. Це актуалізує необхідність організації під час формувального експерименту роботи з батьками даної категорії з метою поглиблення їхніх знань про впевнену поведінку та її роль у житті.

Показовими виявилися дані щодо ставлення батьків до проявів самовпевненості сина (доньки). Лише 10% рідних дорослих доводять дитині безпідставність її самовихвалень; інші 90% або ставляться до таких проявів спокійно, розраховуючи, що вони з віком самі по собі зникнуть, або радіють таким проявам дитини, неправомірно плутаючи їх з впевненістю.

У ході констатувального експерименту встановлено, що вік і статеву належність певним чином впливають на особливості поведінки дошкільників у стресових ситуаціях. Діти сьомого року життя краще за молодших за них дошкільників, планували свої дії, орієнтувалися у ситуації, ефективніше використовували надану дорослим допомогу, обґрунтовували свої оцінки.

Виявлено, що понад половина дошкільників сильної статі продемонстрували високий та середній рівні впевненої поведінки, в той час як дівчаток з такими ж проявами виявилось дещо менше. Типовими для хлопчиків виявилися прояви сміливості, ризикованості, більш об'єктивні та обґрунтовані прогностичні та результуючі самооцінки. Дівчаток вирізняла здатність домагатися поставленої мети за будь-яку ціну, вища витривалість роботи, схильність до хитрування та використання обхідних шляхів. Не такими значущими виявилися відмінності у проявах поведінки дітей обох статевих груп, віднесених до низького рівня сформованості впевненості у собі.

З'ясовано, що система сімейного і суспільного виховання відіграє провідну роль у формуванні впевненості у собі дітей 5-7 років. Вимогливе й водночас шанобливе ставлення дорослих до дитини, висловлювання довіри її можливостям, надання права на самостійний пошук, власні вибори, прийняття відповідальних рішень формують у неї впевненість у своїх силах, довіру своїм можливостям, здатність проявляти самостійність та наполегливість, уміння об'єктивно оцінювати результати своїх зусиль.

**Висновки.** У ході констатувального етапу дослідження розроблено комплексну методику вивчення феномену "впевненість у собі", визначено критерії та показники її сформованості та роль таких чинників впливу, як вік, статеву належність та особливості виховання дітей 3-7 років в сім'ї та дошкільному закладі. Встановлено, що роль батьків та вихователів на становлення і розвиток у дошкільників уміння поводитися впевнено в ускладнених ситуаціях є визначальною.

Наступними напрямками розгортання дослідження є обґрунтування принципів та педагогічних умов оптимізації виховного процесу, спрямованого на розвиток у дошкільників впевненості у собі, розробка методики формувального експерименту та оцінка її ефективності.

#### Література

1. Купрейченко А.Б. Психология доверия и недоверия. – М.: Изд-во "Институт психологии РАН", 2008 – 571 с.
2. Мішечкіна М.Є. Виховання впевненості в собі у дітей старшого дошкільного та молодшого дошкільного віку: монографія. - Донець: Юго-Восток. – 2009- 243 с.
3. Тищенко С.П. Емоційно-ціннісне ставлення до себе як структурний компонент образу Я// Психологія: респ. наук.-метод. зб.- К.: Рад. школа, 1983– Вип. 22- с. 3-19
4. Уманец Л.И. Формирование самооценки старших дошкольников: автореф.дисс. на соиск. учен.степени канд. психол. наук.- К., 1984, 24 с.

УДК 373.2

### ОБРАЗОТВОРЧЕ МИСТЕЦТВО ЯК ЧИННИК РОЗВИТКУ ТВОРЧИХ ЗДІБНОСТЕЙ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

**Вихор С. А.**, магістрантка факультету психології та соціальної роботи

Науковий керівник – доктор пед. наук, проф. **Турчин Т.М.**, кафедра педагогіки, початкової освіти та освітнього менеджменту

*У статті аналізуються особливості образотворчого мистецтва та його вплив на розвиток творчих здібностей дітей старшого дошкільного віку. Аналізуються засоби образотворчого мистецтва та прогнозується їх вплив на становлення творчих властивостей особистості дошкільника у закладах дошкільної освіти.*

**Ключові слова:** образотворче мистецтво, творчі здібності дошкільника, засоби образотворчого мистецтва, образотворча діяльність, дошкільна освіта.

**Постановка проблеми.** У дошкільній освіті мистецтво розглядається як засіб виховання і становлення особистості дитини. Воно аналізується у взаємозв'язку із питаннями навчання, естетичного розвитку особистості та її соціалізації. Окремим аспектом розглядають зображувальну діяльність дітей яка є засобом пізнавальної діяльності та вагомим чинником розвитку творчих здібностей у період дошкільного віку.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Мистецтво розуміють як художню творчість у цілому (література, архітектура, скульптура, живопис, графіка, декоративне мистецтво, музика, танець, театр, кіно та ін.); як форму пізнання та відображення навколишньої дійсності (художньо-образна форма); як гру; як творіння образів; як високий ступінь творчої майстерності [3, с.22]. Відповідно, мистецтво має в своїй основі творчість людини, що робить його важливим засобом розвитку творчості особистості.

У дошкільній освіті зроблено акцент на особистісному становленні дошкільника та сформованості у нього на кінець старшого дошкільного віку певних особистісних властивостей, серед яких вагоме місце займають творчі властивості, підґрунтям яких є творчі здібності. Тому, як зазначає А. Богуш, базовий компонент спрямовує педагогів на розвиток і формування у дошкільника властивостей особистості, які визначатимуть його поведінку та успішність подальшої соціалізації на [2, с. 22].

БКДО орієнтує вихователів на пошук чинників розвитку та становлення особистості дошкільника та, водночас, спрямовує увагу вихователів на звичні для дітей види діяльності на основі яких формуватимуться компетенції дітей. При цьому акцент робиться на тих видах діяльності у яких наявний видимий результат [1, с. 7]. Поряд із грою у період дошкільного віку науковці виділяють ще кілька видів дитячої діяльності. Зокрема О. Пісоцький і Л. Пісоцька, зазначають, що серед кількох видів продуктивної діяльності дошкільників вагоме місце займає зображувальна діяльність, яка дозволяє дитині в образній формі відобразити власні переживання і ставлення до навколишньої дійсності, та отримати творчий результат [6, с. 7].

Одним із видів мистецтва є образотворче мистецтво, яке розуміється як художнє відображення дійсності в образах, що сприймаються за допомогою зору [7, с. 9]. До образотворчого мистецтва відносять такі його види, які втілюють на площині або в просторі зображення навколишнього світу, що сприймаються наочно: архітектура, графіка, живопис, скульптура, декоративно-прикладне мистецтво. Важливим засобом такого мистецтва є зображувальна (художня діяльність) діяльність дітей дошкільного віку.

**Метою статті** є аналіз основних засобів образотворчого мистецтва як чинників розвитку творчих здібностей дітей дошкільного віку.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** Художня діяльність бере свої витoki із мистецтва. Будь-якому мистецтву властива образотворча сутність, яка полягає у створенні митцем художнього образу – специфічної форми відображення дійсності та форми вираження думок та почуттів художника. Художній образ є результатом процесу художнього мислення – виду інтелектуальної діяльності, яка спрямована на створення або сприймання творів мистецтва, творчої уяви, пам'яті і сприймання. Всі ці компоненти у поєднанні із здібностями до художньої діяльності є психологічним підґрунтям такої діяльності. У період дошкільного дитинства ці компоненти доповнюють наочно-образне мислення та цілісність сприймання. У своїй сукупності це забезпечує дошкільнику і мистецьку "образність мислення" дитини і можливість створити твір мистецтва, реалізувати себе у мистецтві. Художньо-образна природа мистецтва робить художню діяльність дітей єдиним у своєму виді засобом формування і творчих здібностей, і продуктивного мислення, і творчої уяви дошкільників, що лежать в основі будь-якого виду творчості [7].

Образотворча діяльність дитини поділяється на такі види: ліплення, малювання, аплікація, конструювання. Ліплення – це виготовлення скульптури малих форм із м'якого пластичного матеріалу: глини, пластиліну тощо. Скульптура – один із видів мистецтва. До неї відносяться зображення людей і тварин у вигляді статуй, скульптурних груп і рельєфів. Ліплення – пластична форма зображення. Скульптура – вид образотворчого мистецтва, який відображає, тлумачить і оцінює дійсність засобами об'ємних пластичних образів та просторових форм. У порівнянні з живописом та графікою скульптура охоплює більш обмежене коло об'єктів. Історично склалося, що в скульптурі частіше втілюється образ людини, рідше тварини, птахів, ще рідше – природа і речі [4].

У навколишній дійсності діти зустрічаються з творами скульптури різних видів (монументальною, станковою, скульптурою малих форм тощо). При сприйнятті пластичного образу дитиною дошкільного віку необхідно навчити її розуміти специфіку "мови" скульптури (тривимірне зображення предмету в реальному просторі), збагачуючи її уявлення новими способами художнього бачення. Фахівці переконані, що найбільш доцільним є використання в роботі з дітьми, перш за все, скульптури анімалістичного жанру. Світ тварин захоплює дітей. Анімалістична скульптура дає не тільки уявлення про об'ємну форму тварини, але і дозволяє осмислити її характерну сутність, яку скульптор відчув і зобразив за допомогою специфічних засобів виразності.

Малювання – графічна і живописна форма зображення [5]. Живопис – ілюзорно-просторове зображення предметів і явищ навколишнього світу на площині за допомогою кольорових матеріалів. Живопис надає можливість відтворювати колоритне багатство навколишньої дійсності, її простір і матеріальність, втілюючи різноманітні уявлення про життя природи, людей і



суспільні процеси. Графіка – один із видів образотворчого мистецтва, де зображення представлено у вигляді малюнка, що нанесений на будь-яку площину за допомогою лінійних форм. Слово графіка походить від грецького слова *grapho*, що означає писати або малювати. Малюнок, як графічне зображення, є перш за все одним із видів художнього відображення дійсності, що виражається у творчості художника.

Аплікація – вид декоративно-прикладного мистецтва. *Applicatio* – латинське слово, що означає "прикладання", "накладання". Це спосіб створення орнаментів або художніх зображень шляхом наклеювання або наліплювання різнокольорових кусочків матерії, бумаги. Конструювання – латинське слово "*construction*", що означає "створення". Для дітей – це діяльність, у процесі якої створюються різноманітні іграшки-поробки із таких матеріалів, як папір, шишки, жолуді, коробки, катушки і тощо. Виготовлення іграшок із різноманітних матеріалів відкриває можливості для розвитку творчості, фантазії. Водночас конструювання має багато спільного із іншими видами образотворчої діяльності: створюючи будь-яку конструкцію необхідно обдумували мету (задум), створювати ескіз, пропонувати оформлення предмета не лише відношення форми, допоміжних деталей, але і кольору.

Використання в навчально-виховному процесі музично-ігрової театралізації, яка також за своїм характером для дітей є зображувальною, може стати тим засобом, який прискорить активізує формування необхідних творчих здібностей. Під час театралізації музичного твору задум у дітей виникає під впливом переживань викликаних цим твором. Театралізація має виконавсько-творчий характер діяльності, під час якої діти роблять елементарні узагальнення, застосовують комплекс художніх засобів в галузі музики, літератури, театралізації, хореографії. Вони привчаються відчувати виражальну, організуючу роль музики, і порушення тісних зв'язків музики і рухів викликає у них незадоволення.

Таким чином, словесний текст пісні, назва п'єси є тим джерелом, з якого дитина черпає уявлення про можливі дії, дістає образні характеристики для накреслення ходу гри-театралізації. Музика поглиблює наочно-образну сторону, емоційно забарвлює переживання дитини в процесі самої творчості. Музично-ігрова театралізація може проходити в умовах достатнього розвинутого сприймання музики і наявності в активі дітей навичок рухових і таких специфічних, як міміка, сценічна гра, характерна інтонація, щоб на цій базі знайти свій спосіб реалізації творчого задуму. Процес дитячої творчості під час музично-ігрової театралізації може мати такий вигляд: музика – естетичні переживання дитини-створення нею музично-ігрового образу.

Театралізована діяльність – це зображувальна діяльність, що пов'язана зі сприйманням творів театрального мистецтва і відтворенням в ігровій формі набутих уявлень, вражень, почуттів. Водночас, театралізована діяльність виступає як специфічний вид дитячої активності, один із найулюбленіших видів творчості. У театралізованій діяльності реалізуються потреби дитини у: самовираженні; спілкуванні; пізнанні себе через відтворення різних образів. У відвертому, щирому ставленні до художнього образу, втіленні його у різних формах театралізованої діяльності дитина виявляє рівень художньо-естетичного сприймання, мовленнєву компетенцію, певні знання, вміння, навички, здобуті нею раніше в умовах спеціально організованого навчання.

Театралізована діяльність дитини дошкільного віку має такі види: сприймання театрального видовища, що сприяє засвоєнню найкращих форм літературного мовлення; театралізована гра, спрямована на активізацію словника і зв'язного мовлення, сюжетоскладання; підготовка театральної вистави (репетиції, відпрацювання виразності мовлення).

Відповідно до видів, організація театралізованої діяльності передбачає три основних напрями роботи: пізнавальний – формування у дитини певних знань, умінь, уявлень про театр, театральну термінологію; передбачає ознайомлення з театром, художньо-естетичне сприймання; ігровий – створення сприятливих умов для ігрової діяльності, спонукання дитини до імпровізації, використання набутих знань у грі; містить ігри-драматизації та імпровізовані ігри; сценічний – у дитини відбувається формування театральних дій, елементів сценічної виразності, майстерності; містить репетиції, вправи, роботу в театральному гуртку, підготовку вистави. 3-поміж ключових понять театралізованої діяльності виділяємо: сюжет, сценарій, гру за сюжетом літературного твору, театралізацію, казку [8, с. 175].

**Висновки і перспективи подальших досліджень.** Мистецтво несе у собі творчий характер. Одним із найбільш поширених видів мистецтва для дітей дошкільного віку є образотворче, засобом якого виступає зображувальна діяльність дошкільників. Зображувальна діяльність дітей дошкільного віку розглядається як творча діяльність у якій дитина виявляє знання про навколишній світ і своє ставлення до нього через створення художніх образів. Основою такої діяльності є мистецтво, його спрямованість і функції, які виконує у соціумі. Найбільш поширеними видами такої діяльності дошкільників є образотворча, до якої відноситься малювання, ліплення (скульптура малих форм), аплікація, конструювання. Ще одним видом діяльності, яка є дуже близькою

до образотворчої, оскільки за характером вони є зображувальними. Ці види зображувальної діяльності є засобами образотворчого мистецтва та найбільш улюбленими видами творчості дітей у старшому дошкільному віці.

### Література

1. Базовий компонент дошкільної освіти // Дошкільне виховання. – 2012. – № 7. – С. 4–19.
2. Богуш А. Вектор наступності державних стандартів дошкільної і початкової освіти / А. Богуш // Дошкільне виховання. – 2012. – № 7. – С. 20–23.
3. Дронова О. О. Поліфункціональність образотворчого мистецтва як основа реалізації особистісно-орієнтованої моделі організації образотворчої діяльності дошкільнят // Образотворче мистецтво з методикою викладання в дошкільному навчальному закладі/ За заг. ред.. В. Сухоруковою. – К.: Видавничий Дім "Слово", 2010. – С. 10 - 99.
4. Котляр В. П. Основи образотворчого мистецтва і методика художнього виховання дітей: Навчальний посібник. – К.: Кондор, 2006. – 200 с.
5. Образотворче мистецтво з методикою викладання в дошкільному навчальному закладі/ За заг. ред.. В. Сухоруковою. – К.: Видавничий Дім "Слово", 2010. – 376 с.
6. Пісоцький О. П. Знання про продуктивні види діяльності дошкільників у структурі професійної компетентності майбутніх фахівців дошкільної освіти // Наукові записки. Серія "Психолого-педагогічні науки" (Ніжинський державний університет імені Миколи Гоголя) /за заг. ред. проф. Є. Коваленко. Ніжин: НДУ ім. М. Гоголя, 2016. – № 3. – С. 195-200.
7. Пісоцький О. П. Основи образотворчого мистецтва та образотворча діяльність у дошкільному віці: навч. посіб. для студентів спеціальності "Дошкільна освіта" / О.П. Пісоцький, Л.М. Пісоцька. – Ніжин: НДУ ім. М. Гоголя, 2014. – 138с.
8. Поніманська Т. І. Дошкільна педагогіка. Практикум: навч. посібн. – К.: Видавничий дім "Слово", 2004. - 352

УДК 364:37.091.313

### ПРОЕКТНА ДІЯЛЬНІСТЬ ЯК СОЦІАЛЬНИЙ ФЕНОМЕН

**Ворона М.П.**, магістрантка факультету психології та соціальної роботи

Науковий керівник – канд. пед. наук, доц. **Володченко Ж.М.**, кафедра психології та соціальної роботи

Реалії соціальної роботи в сучасній Україні об'єктивно створюють передумови для вдосконалення підготовки майбутніх фахівців, оволодіння сучасними технологіями, системою знань, умінь і навичок, необхідних для успішного розв'язання професійних завдань. Проблема оптимізації соціальної сфери в Україні особливо тісно пов'язана з творчим розвитком особистості фахівця як професіонала, дослідника та менеджера.

Швидкого поширення у практиці управління соціальними організаціями набуває технологія проектування, яка дозволяє розробляти стратегії та запроваджувати програмно-цільовий аспект управління. Запровадження "методу проектів", "проектної діяльності" в останні роки знаходиться в полі зору багатьох дослідників та науковців-практиків. Різні аспекти проектування знайшли відображення у наукових доробках О.Балакірева, О.Безпалько, Т.Довбенко, І.Звереві, Л.Іванові, А.Капської, Г.Лактіонової, Н.Масюкової, Б.Пальчевського, О.Пехоти, Т.Семигіної, С.Сисоевої, В.Слободчикова, Л.Хоружи, О.Яременко та інших.

Поняття "проект" (від латинського *proicisio*, що означає "кидаю вперед", "тримаю перед собою", *projectus* – "кинутий вперед". В цій конструкції є вольовий компонент – рішучість запровадження задуманої зміни. В англійській мові *Project* – це те, що усвідомлюється та планується, те, що змінить "нас".

*Проект* – це свідомо індивідуалізована конструкція якоїсь зміни, яка запланована та може бути реалізована; проект - це те, що змінює наше оточення; програма науково - дослідних робіт, реконструкція підприємства, створення нової організації, розробка нової техніки тощо.

*Проект* - це цілеспрямоване, заплановане створення або модернізація фізичних об'єктів, технологічних процесів, технічної та організаційної документації для них, матеріальних, фінансових, трудових та інших ресурсів, а також управлінських рішень та заходів щодо їх виконання. Проект може бути представлений як система - група елементів (люди, технічні елементи), організовані таким чином, що вони діють як одне ціле для досягнення зазначеної мети.

*Проект* - це система, яка передбачає обов'язковість таких складових: основна місія проекту, сформульовані проектні цілі; утворення підсистеми та структурні одиниці, що

обумовляють досягнення цих цілей, розроблені відповідні програми (плани) діяльності; наявні ресурси (матеріальні, фінансові, кадрові, часові); управлінський комплекс, що забезпечує розробку та впровадження проекту.

Проект завжди розуміється як певний менеджерський цикл:

- сформованих та співставлених цілей, конкретизації кінцевого результату та переліку досягнень (досвіду) соціальної служби;
- визначених для створення під проектні завдання спеціалізованих команд професіоналів і волонтерів або організаційних структур;
- розроблених управлінських рішень, заходів щодо досягнення цілей (чому і як має бути зроблено; чому саме цій службі робота є під силу; сильні, слабкі сторони, ризик; конкуренти та партнери);
- підготовлених і затверджених відповідних документів – планів, кошторисів, розрахунків щодо використання ресурсів (максимально, оптимально) [4; 101]

Структура проекту соціального спрямування може включати такі параметри:

- \* назва проекту ( від ідеї, яка пояснює основний намір);
- \* загальна оцінка соціальної проблеми;
- \* проблема ( об'єкт та предмет проектного розгляду);
- \* виконавець проекту та місце реалізації проекту;
- \* мета проекту;
- \* завдання проекту (терміни реалізації проекту та кількісно-якісні критерії оцінки результативності);
- \* зовнішнє середовище, яке впливає на проект або результати реалізації проектних цілей;
- \* сильні сторони проекту;
- \* складності та загрози проекту;
- \* перспективи розвитку проекту ( після завершення зазначених термінів, ресурсів тощо)

В основі розробки проектів лежать наступні принципи:

1. Обґрунтованість, тобто обґрунтованість забезпеченості досягнення цілей необхідними ресурсами.
2. Реалістичність, тобто орієнтація проекту не на всі проблеми одночасно. а на практичне рішення найбільш значущих.

Проектування - це спеціальна, концептуально обумовлена та технологічно забезпечена діяльність, щодо створення образу бажаної у майбутньому системи. Проектування в соціальній роботі – це, переважно, індивідуалізована творчість соціального працівника, особистісний стиль, ідеологія менеджера соціальної роботи, яка має межі, що детерміновані необхідністю уважного, відповідального ставлення фахівців соціальної роботи до здійснення проективної діяльності, спрямованої на оптимізацію життєдіяльності клієнта, усунення небезпек нівелювання особистості клієнтів і фахівців соціальної роботи в процесі виконання проекту. Проектування – специфічний та актуальний інструмент менеджменту соціальної роботи. мети проектної діяльності в соціальній роботі. [4; 100]

Працювати над проектом значить – створювати щось нове або щось вдосконалювати. Праця над проектом – тимчасовий процес, який чітко має визначений період початку та період завершення дії, напряму, пов'язаний з унікальним результатом та "вільний" від посадових інструкцій тощо. [5; 116]. Особливості проектної діяльності в соціальній роботі безпосередньо пов'язані з типом скерування проектом, методами скерування та взаємодією "лідера" проекту, членів команди проекту, спонсора, замовника, менеджера по ресурсам тощо. При цьому, менеджер проекту – це лідер, людина, яка краще за всіх виконує завдання планування і контролю в проекті, несе персональну відповідальність за успіх проекту (унікальність результату). Методологія проектування - це сукупність підходів, методів, прийомів розробки, обґрунтування та аналізу прогнозів, моделей, програм, планів соціальної роботи на різних рівнях соціальних організацій.

Соціальне проектування використовує спеціальні методи ( від грец. "засіб") - це способи досягнення мети; побудова соціального проекту - це певним способом упорядкована діяльність суб'єкта проектування. Серед методів проектування можна виділити такі:

- метод матриці ідей - це коли на основі декількох незалежних змінних складаються різні варіанти рішень;
- метод вживання в роль допомагає отримати більш точне уявлення про те, що потрібно зробити в процесі проектування;
- метод мозкового штурму здійснюється за допомогою комунікативної взаємодії, в якому обговорюються різні проекти, здійснюються оцінки, експертиза фактів, полеміка думок;
- метод синектики - це коли декілька запропонованих ідей розглядаються окремо одна від одної, а потім між ними встановлюються певний взаємозв'язок і взаємозалежність.

В наукових дослідженнях приділяється підвищена увага процесуальним аспектам підготовки фахівців соціальної сфери до проектної діяльності. Аналізуючи питання розробки та реалізації соціальних проектів у різних сферах соціального середовища, О.Безпалько виділяє наступні види проектів:

- за характером запланованих змін - інноваційні та підтримуючі;
- за сферою діяльності – освітні, культурні, науково-технічні, оздоровчі;
- за особливостями фінансування – інвестиційні, спонсорські, бюджетні, благодійні;
- за масштабами – мікро проекти, малі проекти, мегапроекти;
- за термінами реалізації – короткотривалі, середньо тривалі, довготривалі [1, с.75-84].

На початку ХХ століття з'явився метод проектів, який став характерною особливістю сучасного суспільства. Проектний метод, як спосіб системної організації діяльності, спрямованої на дослідження певного результату, активно впроваджується в різні сфери життєдіяльності людини [3, с.6]. Суть проектування полягає в конструюванні бажаних станів майбутнього. Проектувальник вибудовує моделі, виходячи з концептуального розуміння конструйованого об'єкта і бачення наукових, перетворювальних, практичних проблем діяльності. Проектна діяльність людини обумовлена її здатністю будувати в своїй свідомості ідеальні моделі, що лише частково відображають дійсність, а частково відображають суб'єктивний світ людини, її цінності і цілі. Проектування передбачає наявність проблеми, яка носить практичний характер і дозволяється в процесі організації різних видів діяльності. Сенсом проектування є поступове усвідомлення людиною своєї життєвої проблеми і побудова її вирішення. Проектування як діяльність містить певний інваріант розумових операцій, коли рух йде від визначення цілей до пошуку засобів, побудови результату і можливих наслідків у реалізації проекту: позиційне самовизначення – аналіз ситуації – проб лематизація – концептуалізація – програмування – планування (етапи виділені відповідно до визначень цієї діяльності в роботах ряду авторів, таких, як Н.Р. Алексєєва, Е.С. Заїр-Бек, В.Р. Імакаєв, Т.В. Шамова). Виходячи з вищезазначених тлумачень проектної діяльності в науковій літературі розглядають таку класифікацію різновидів соціального проектування:

- Соціально-економічне проектування
- Соціально-політичне проектування
- Соціокультурне проектування
- Соціально-педагогічне проектування
- Соціально-медичне проектування [2, с.54].

Таким чином, реалізація проекту в соціальній роботі – це передусім втілення в реальності людських цінностей, що виражають те або інше ставлення людини до навколишнього світу, інших людей, до завдань, які ставить перед ним життя.

### Література

- 1.Безпалько О.В. Особливості підготовки та реалізації соціальних проектів у територіальній громаді// Соціальна педагогіка : теорія та практика. - 2005. - №2. - С.75-82.
- 2.Кон І.С. Молодеж // Философский энциклопедический словарь. 2-е изд. / ред.кол.:С.С.Северинцев и др. - М. 1989. - с.12.
3. Осницкий А.К. Определение характеристик социальной адаптации // Психология и школа.- 2004. - №1. - С.43-56.
- 4.Соціальна робота в Україні: навч. посіб / І.Д.Зверєва та ін. - К.: Науковий світ, 2003. – 233 с.
- 5.Шендеровський К.С. Менеджмент у соціальній роботі. - К.: Главнік, 2007. – 207 с.

УДК.159.9(005.32)

## АДАПТИВНІСТЬ МЕНЕДЖЕРА ЯК ПРОВІДНА КОМПЕТЕНЦІЯ УСПІШНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

**Глушко А. О.**, магістрантка факультету психології та соціальної роботи.  
Науковий керівник – канд. психол. наук, доц. **Горяньська А. М.**, кафедра психології.

*Розкривається поняття "адаптивність" і характеризуються основні підходи до розвитку адаптаційних якостей особистості. Особлива увага приділяється розгляду розвитку адаптивності менеджерів як власне управлінської проблеми. Визначені зміст, сутнісні характеристики та критерії адаптивності сучасного менеджера.*

*Ключові слова:* адаптація, адаптивність, адаптаційні можливості, компетенція, особистісні характеристики, менеджер.

**Постановка проблеми.** Сучасна зміна систем менеджменту, форм і методів господарювання, освоєння господарюючими суб'єктами інноваційних підходів до управління персоналом ставлять нові завдання в питанні особистої компетентності та ефективності керівників в умовах глобалізації. Інтеграційні перетворення, спрямованість на інноваційний розвиток, зміна характеру комунікацій, сучасні глобальні загрози висувають нові вимоги до знань, навичок, ділових і особистісних якостей управлінців. Зростає роль людського фактору в побудові управлінської системи організацій, вимагають нових форм професійної та соціальної компетенції управлінців.

Успішність будь-якого менеджера визначає ряд компетенцій: адаптивність, здатність швидко і адекватно реагувати на позаштатні ситуації, бачити і визначати проблему, знаходити шляхи її вирішення; здатність до навчання, самонавчання, сприйнятливості до нових методів і технологій; стресостійкість, креативність, орієнтація на клієнта, націленість на результат [4].

В останнє десятиліття проблема розвитку адаптаційних можливостей отримала досить широке висвітлення в системі науково-педагогічного знання. Ідея про наявність у індивіда здатності до адаптації, як і до будь-якого іншого виду активності, висловлюється багатьма вченими (С.В. Величко, Н.К. Колизаєва, А.Г. Маклаков, А.А. Налчаджян, С.Т. Посохова, О.В. Кузнецова, А.А. Реан, М.В. Ромм та ін.). У своїх працях А. М. Галус, Д. Ю. Мамаєв, В. А. Фріцок вивчали професійну адаптацію студентів на етапі навчальної підготовки; трудову адаптацію молодих фахівців досліджували Н. В. Геліч, М.С. Корольчук, А. А. Реан. Професійну адаптацію працівників досліджували Н. А. Александрова, Д. І. Глик, А. Макаричев, Г. Єфремова, В. Ярних. Однак, наукових праць, що стосуються професійної адаптації молодих керівників підприємств (Н. Андрєєва, Г. С. Нікіфоров) і менеджерів організацій (Р. Лукич, М. Макгаллі), вкрай мало, що свідчить про недостатність вивчення даної проблеми.

Проблема вивчення адаптивності сучасного менеджера в умовах трансформації управлінських відносин в сучасній Україні є теоретично і практично значущою і актуальною.

**Метою статті** стало вивчення адаптивності сучасних менеджерів як провідної компетентності успішної діяльності.

**Виклад основного матеріалу.** Розуміння сутності адаптивності набуває великого значення в професійній соціалізації особистості та визначенні перспектив трудової діяльності менеджерів. З позицій управління знання змісту і форм прояву адаптивності менеджерів сприяє досягненню адекватних взаємин внутрішнього і зовнішнього середовищ корпоративного управління.

У науковій сфері використовуються поняття "адаптивність", "особистісний адаптаційний потенціал", "адаптивні характеристики особистості". Однак єдине, загальноприйняте поняття, що відображає суть явища, відсутнє.

Особистість розглядають як складну, багаторівневу, антиентропійну адаптивну систему. За визначенням М.В. Ромма, "Адаптивна система – це система, яка володіє потенційною можливістю, засновану на використанні інформаційного механізму зворотного зв'язку, до цілеспрямованої (активної або реактивної) зміни своєї структури відповідно до потреб" [7, с. 32]. На думку автора, особистість буде успішно адаптованою, якщо обрана нею стратегія адаптації в більшості випадків відповідає її потребам і оптимізує взаємодію із соціальним середовищем. Під стратегією адаптації в даному випадку М.В. Ромм розуміє "усвідомлювані або неусвідомлювані, регулярні або випадкові дії (бездіяльність), що забезпечують стан індивідуальної чи групової адаптованості" [7, с. 40].

В даному напрямі розгляду адаптивності за позицією системного підходу, В.І. Розов вказує на: 1) цілісний об'єкт, який не зводиться до суми своїх елементів; 2) властивість, активність якої визначається особливостями його структури; 3) складний об'єкт пізнання, адекватність якого визначається множинністю опису, кожен із яких відображає лише певний аспект [6, с. 190].

М.В. Ростовцева розглядає адаптивність як ключове поняття при виявленні співвідношення між ступенем пристосування особистості до соціуму і ступенем її автономності: "становлення особистості і суспільства, що цілеспрямовано формується, визначає їх взаємообумовлену спрямованість на розв'язання суперечностей, які виникають в процесі розвитку провідних компетентностей" [8, с. 9].

Особливе місце в розумінні сутності адаптивності займають психологічні дослідження. Так, розроблена концепція адаптаційного потенціалу А.Г. Маклаковим вказує на властиві особистості найбільш значущі для процесу адаптації психологічні характеристики: нервово-психічну стійкість, самооцінку, особливості побудови контакту з оточуючими, моральну нормативність, рівень групової ідентифікації [5]. Дані характеристики взаємопов'язані і складають інтегральне утворення психічного розвитку – особистісний адаптаційний потенціал. У наступних роботах робилися спроби розширити спектр включених в особистісний адаптаційний потенціал психологічних характеристик (А.С. Кисліцина, І.А. Королева та ін.). Однак до цих пір в психології чітко не виділені властивості і якості особистості, за якими можна було б точно визначити структуру

адаптивних здібностей, що ускладнює використання даного підходу для вирішення педагогічного завдання цілеспрямованого розвитку адаптивності.

Серед інших визначень дослідників поняття "адаптивність" характеризується як здатність особистості: забезпечувати ефективну взаємодію з оточенням; відповідати нормативним вимогам суспільства; до адаптації в певній ситуації; до інформаційного обміну свідомості особистості і зовнішнього середовища тощо [2, с. 69].

На наш погляд, адаптивність є здатністю суб'єкта активності швидко і адекватно реагувати на позаштатні ситуації, вміння бачити і визначати проблему і шляхи її вирішення, здатність оцінювати результати, готовність до змін, здатність відчувати парадокси і суперечності і діяти з їх урахуванням, здатність успішно адаптуватися до мінливих вимог і умов.

Загалом, означені дефініції "адаптивності" досить фрагментарно розглядають цей феномен, висвітлюючи або окремі елементи взаємостосунків особистості із зовнішнім середовищем, або його соціальне спрямування. Але разом з тим вони не містять протиріч, носять взаємодоповнюючий, спектральний характер, в якому відображено певний підхід до розуміння адаптивності як стійкої провідної компетенції особистості.

У свою чергу, адаптаційні можливості людини являють собою стійкі резистентні характеристики індивідуально-типологічного та особистісного рівня людської індивідуальності, що забезпечують спроможність успішно адаптуватись до різноманітних вимог життєдіяльності і виявляються як у фізіологічному плані (від біохімічного рівня до рівня безумовно- та умовно-рефлекторної регуляції діяльності), так і (найголовніше) у психологічному плані, спрямовуючи поведінку особистості [2].

До адаптаційних можливостей варто віднести: темперамент, інстинкти, конституцію, рівень природжених властивостей інтелекту, емоції, спеціальні здібності, фізичний стан і зовнішні дані організму; до прояву нормальної чи високої адаптивності – висока працездатність, сприятливі психофізичні дані, стресотолерантність, витривалість, фізичну та психічну гармонійність, гармонійність природжених й сформованих за життя особистісних якостей.

Основними критеріями адаптивності особистості є наступна система узагальнюючих внутрішніх показників адаптованості особистості, в якій виділені наступні рівні: ціннісний (зміна стосунків і спрямованості); емоційний (задоволеність станом родинних й особистих справ, роботою, позитивний стан психіки); когнітивний (аналіз нового середовища, здобуття інформації про нього); поведінковий (поведінкові зміни, ефективність особистості у сфері діяльності і спілкування) [3, с. 74]. Рівень організації визначається професіоналізмом і компетенціями його співробітників, саме вони є основними активами організації. Професійний рівень фахівців є конкурентною перевагою підприємства. Виходячи з оцінки професіоналізму та компетенцій, керівництво приймає рішення про прийом і звільнення співробітника, професіоналізм визначає і рівень зарплати співробітника.

Професійна адаптивність менеджера реалізується через суб'єктивні й об'єктивні фактори. До суб'єктивних відносять орієнтацію у предметно-професійному середовищі, самооцінку своєї позиції у професійному середовищі, усвідомлення особистістю власного професійного рівня, членства у колективі; задоволення відносинами (до професії, людей), працею, розвиненість індивідуально-типологічних властивостей, професійно-особистісних якостей, вирішення міжособистісних конфліктів й внутрішніх суперечностей у професійній діяльності, позитивна "Я-концепція" та професійна мобільність менеджера; до об'єктивних: професійно-кваліфікаційні якості, кар'єрне зростання, стаж роботи, зміна управлінсько-професійного положення, умови, характер, режим професійної діяльності, рівень спілкування в колективі, систему заходів для самореалізації менеджера тощо.

На нашу думку, проблема адаптивності менеджера пов'язана з процесом професіоналізації (розвитку) особистості фахівця-управлінця, а провідна роль у розвитку адаптивності менеджера у контексті його професіоналізації належить процесам самопізнання, самоідентифікації й саморегуляції.

Відповідно, динамічна сутність адаптивності як провідної компетентності успішної діяльності проявляється не лише суб'єктною активністю в системі зовнішніх умов (незвичних, нових, нестандартних), але й перетвореннями в системі внутрішніх характеристик особистості, які завжди є функціональними.

Під професійним розвитком менеджера розуміємо процес формування фахівця-управлінця нового типу, здатного адекватно й швидко реагувати на зміни, які відбуваються у суспільстві, середовищі існування, компетентно вирішувати проблеми управління в усіх типах організацій, на всіх рівнях управління. Зважаючи на це, менеджер повинен не тільки ефективно працювати з індивідом, колективом, групою, але й водночас сприяти утвердженню чи зміні соціального статусу особистості, колективу, групи в операційній сфері діяльності підприємства [2].

Одним з найважливіших факторів виживання і розвитку управлінців є їх адаптивність до нових ринкових умов, що розуміється як мобільність, гнучкість, демократизація, врахування інтересів всіх ланок персоналу [3] і що забезпечує організації конкурентоспроможність для завоювання все більшого сегменту ринку.

Для підвищення рівня адаптивності персоналу організації необхідне проведення для співробітників різних тренінгів, навчальних семінарів; регулярних методичних нарад, науково-практичних конференцій, круглих столів, презентацій, спеціалізованих виставок, тематичних зустрічей з клієнтами, PR-акцій, щоб удосконалювати корпоративну систему управління. Слід регулярно проводити процедури атестації та оцінки фахівців; давати можливість співробітникам працювати в команді з більш сильними колегами; впроваджувати систему наставництва для постійного обміну досвідом; організовувати стажування співробітників.

Таким чином, адаптивність менеджера – це вміння швидко перебудуватися, не втрачаючи нові можливості, що відкриваються ринком. Адаптивність є сформованою здатністю і спроможністю особистості до адаптації, тобто пристосування до всієї багатоманітності життя при будь-яких умовах. У свою чергу, професійну адаптивність менеджера, як провідну компетенцію, характеризує: високий рівень саморегуляції, впевненість у собі, адекватний виконанню професійних завдань рівень тривожності, здатність до конструктивного розв'язання конфліктних ситуацій, низький рівень внутрішньої та зовнішньої конфліктності, прагнення до адекватної оцінки різноманітних професійних та життєвих ситуацій, навички самокерування психоемоційними станами.

Адаптивність менеджера заснована на базовому наборі компетенцій, якими він повинен володіти для здійснення своєї професійної діяльності. Разом з тим досягнення високого ступеня адаптивності менеджерів має бути не самоціллю, а засобом підвищення стійкості та ефективної роботи організації в цілому. У сучасному світі організаціям доводиться працювати в умовах постійно мінливого зовнішнього середовища, тому діяльність щодо вдосконалення адаптивності менеджерів повинна носити комплексний і безперервний характер, щоб сприяти підвищенню їх адаптивних якостей і ефективності операційної діяльності кожного підприємства.

#### Література

1. Воскресасенко О.А. Развитие адаптационных способностей обучающихся в учреждениях общего и профессионального образования / О.А. Воскресасенко : учеб. пособие. – Пенза : ПГПУ им. В.Г. Белинского, 2012.
2. Єфремова Г. Адаптивність як інтегративна властивість особистості / Г. Єфремова // Імідж сучасного педагога. – 2013. – № 6. – С. 68–71.
3. Кузнецова О. В. Адаптивність як чинник інноваційного потенціалу особистості / О. В. Кузнецова // Наука і освіта. – 2015. – № 10. – С. 73–79.
4. Макарьчев А. А. Фактор повышения адаптивности менеджеров как решающая компетенция их успешной деятельности / А. А. Макарьчев // Вестник молодых ученых ИвГУ: Приложение к журналу "Вестник Ивановского государственного университета". Выпуск 9. Иваново: Ивановский государственный университет, 2009. – С. 123–125.
5. Маклаков А. Г. Личностный адаптационный потенциал: его мобилизация и прогнозирование в экстремальных условиях / А. Г. Маклаков // Психол. журн. – 2001. – №1. – С. 16–24.
6. Розов В. И. Развитие адаптивности у студентов: системогенетический подход / В. И. Розов // Актуальные проблемы психологической службы: теория и практика: Сб. мат. междунар. конференции. – Одесса, 2002. – С. 190–192.
7. Ромм М.В. Адаптация личности в социуме: теоретико-методологический аспект / М.В. Ромм. – Новосибирск : Наука. Сиб. изд. фирма РАН, 2002.
8. Ростовцева М.В. Адаптивность как отношение личности и общества: социально-философский аспект : автореф. дис. канд. филос. наук. Красноярск, 2010.

УДК 37.013.42-055.52

#### ТЕОРЕТИЧНІ АСПЕКТИ СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ РОБОТИ З ФОРМУВАННЯ УСВІДОМЛЕНОГО БАТЬКІВСТВА

**Даценко А.В.**, студентка II курсу факультету психології та соціальної роботи.

Науковий керівник – канд. пед. наук, доц. **Хлєбїк С.Р.**, кафедра соціальної педагогіки і соціальної роботи.

*У статті здійснено теоретико-методологічний аналіз сучасних досліджень усвідомленого батьківства. Розкрито основні підходи до поняття про компоненти батьківства, усвідомленого батьківства.*

Ключові слова: батьківство, усвідомлене батьківство, компоненти батьківства, виховання, сім'я.

Батьківство відіграє значну роль у житті особистості. Протягом усього життя батько та мати залишаються значущою фігурою для кожної людини.

У сучасній психолого-педагогічній літературі достатньо широко вивчаються проблеми сім'ї, молоді сім'ї, сімейного виховання, розвитку особистості дитини у сім'ї, захисту прав дитини, підготовки молоді до сімейного життя та ін., але проблема формування усвідомленого батьківства, залишається не достатньо дослідженою і є досить новою для нашого суспільства в цілому.

Ми вважаємо, що формування усвідомленого батьківства є безумовно актуальною соціальною проблемою сьогодення, і досліджується науковцями та практиками різних фахів: педагогами, соціальними педагогами, психологами, представниками державної влади та громадськості.

Сутність батьківства, його структуру, види, природу походження, формування досліджували такі зарубіжні та українські науковці, як: О. Безпалько, Т. Гурко, М. Єрміхіна, І. Кон, В. Кравець, Г. Лактіонова, Р. Овчарова, О. Смирнова та ін.

Перш ніж перейти до розгляду сутності "усвідомленого" батьківства, для початку необхідно визначити таке поняття, як "батьківство", тлумачення якого у науковій літературі має різні варіанти.

Батьківство, у першу чергу, це батьки, тобто – це батько й мати своїх дітей, які мають усі юридичні й моральні права та обов'язки щодо їх матеріального забезпечення та організації освіти й виховання. Поняття "батьківство" у науковій літературі практично не визначене, не дивлячись на активне використання цього терміну. У педагогічному словнику говориться про те, що батьківство – це кровне споріднення батьків з їхньою дитиною, яке визначається на основі документів про шлюб і свідоцтва про народження дитини та на добровільному визнанні себе батьками дитини, яка народилася поза шлюбом.

З позиції соціальної педагогіки О. Безпалько визначає поняття батьківство як процес забезпечення батьками (рідними чи прийомними) необхідних умов для повноцінного розвитку та навчання дітей. [1, с.] Тобто, дане визначення розширює межі батьківства, конкретизуючи, що воно може бути як біологічним, так і прийомним.

Розвинена форма батьківства характеризується відносною стабільністю й реалізується в узгодженості між подружжям про батьківство, та включає наступні компоненти:

- ціннісні орієнтації подружньої пари (сімейні цінності);
- батьківські установки та сподівання;
- батьківське ставлення;
- батьківські почуття;
- батьківські позиції;
- батьківську відповідальність;
- стиль сімейного виховання.

Складові батьківства можуть виступати як окремими феноменами, так і взаємопов'язаними між собою підсистемами в системі "батьківства".

Технологія формування усвідомленого батьківства повинна враховувати такі аспекти, як:

- інтеграція і посилення дорослого "Я";
- відділення від внутрішнього образу своїх батьків і свого дитячого "Я" (дозволити собі стати дорослою і незалежною людиною);
- почуття довіри до власних емоційно-поведінкових проявів і можливість керувати ними;
- усвідомлення життєвих сценаріїв і особистісних смислів, цінностей.

Оптимізація змісту і динаміки розвитку батьківської сфери повинна включати такі моменти:

- усвідомлення себе як батька;
- побудову власної батьківської позиції;
- зміну ставлення до дитини – від усвідомлення себе і дитини як єдиної системи, до визнання дитини як окремої особистості;
- побудову системи спілкування з нею.

Системний підхід до сім'ї передбачає визнання сім'ї як єдиного цілого, єдиного психологічного та біологічного організму, визнання загальних сімейних взаємозв'язків. Сім'я є відкритою системою, яка перебуває в постійному взаємообміні з навколишнім середовищем. Крім цього, сім'я – самоорганізована система, тобто поведінка системи і джерело перетворень системи лежить усередині неї самої.

Сім'я як інститут виховання є багаторівневою; складові її компоненти впорядковані і зберігають властивість цілісності. Батьківство, будучи підсистемою у системі сім'ї, відповідно може розглядатися з психолого-педагогічної точки зору, в аспекті формування та розвитку.



У сучасній сім'ї батьківство зумовлено цілями її членів, їхнім світоглядом, цінностями та іншими факторами. Звідси можна зробити висновок, що при створенні корекційно-розвивальних програм і технологій соціально-психологічної роботи з сім'єю необхідно спиратися саме на фактори мікросистеми (педагогічний потенціал сім'ї) та внутрішні фактори (індивідуальні особливості особистості).

Якість виховання, усвідомлене виконання батьківської ролі визначають стан суспільства, інституту сім'ї і психологічне здоров'я особистості наступних поколінь. Проблема полягає в тому, що біологічна здатність бути батьком не завжди збігається з уявленнями про батьківство, з усвідомленням себе батьком.

Проаналізувавши психологічну літературу ми дійшли висновку, що проблема батьківства, фактори його формування розроблені доволі слабо. Практично не висвітлені питання цілеспрямованого формування усвідомленого батьківства.

Соціально-психологічна робота з батьками – складний напрямок. Нерідко батьки не мають сумнівів у своїй компетентності, звинувачуючи в разі виникнення проблем у дитячо-батьківських стосунках дитячий садок, школу, суспільство. У сім'ї не спостерігається системності впливів. Батьки для дитини рідко виступають єдиним цілим.

Формування батьківства можливе лише за умов проведення аналізу та розуміння власного підходу до виховання й розвитку дитини на основі дослідження різноманітних як теоретичних, так і практичних підходів до формування усвідомленого батьківства. Цього можна досягти лише в груповій взаємодії, де може відбутися вихід у рефлексивну позицію, функція якої полягає в тому, щоб побудувати якісно нове інтегральне утворення особистості (батьківство).

Технологія створення групової взаємодії по формуванню усвідомленого батьківства повинна включати такі основні напрямки:

-надання можливості отримати необхідну інформацію про виховання дитини, розповісти про існуючі проблеми у відносинах з дитиною та середовищем, поділитися власним досвідом про шляхи їх вирішення;

-терапевтична спрямованість, коли учасники отримують нове уявлення про себе та своє оточення, розвивають свої навички батьківства, які сприяють особистісному зростанню кожного учасника в цілому;

-створення ситуації, коли учасники групи покладають на себе відповідальність за роботу групи та беруть активну участь у вирішенні наявних проблем, що стосуються процесу виховання та психічного розвитку дитини (вихід на створення групи взаємодопомоги).

Таким чином, здійснений теоретичний аналіз усвідомленого батьківства молоді, як основи гармонійного розвитку дитини у сім'ї дозволяє нам зробити висновок про те, що фундаментальних досліджень із проблеми формування усвідомленого батьківства в сучасній соціально-педагогічній досліджень небагато, що вимагає наукової систематизації знань із даної проблеми.

Залишаються недостатньо розробленими питання сутності та особливостей формування усвідомленого батьківства. Особливу увагу слід приділити молоді, яка вирішила створити сім'ю, і молодих сімей, які очікують на дитину. Ці питання можна вирішити за допомогою різних інституцій, які надають соціально-педагогічні послуги із формування усвідомленого батьківства, а також за допомогою організації комплексної діяльності державних та громадських закладів і організацій щодо формування усвідомленого батьківства, як основи гармонійного розвитку особистості дитини.

### Література

1. Безпалько О. В. Системний підхід до організації соціально-педагогічної роботи з дітьми та учнівською молоддю в територіальній громаді / О. В.Безпалько // Соціальна педагогіка: теорія та практика. – 2006. – № 3. – С. 46–54.

2. Ермихіна, М.О. Формирование осознанного родительства на основе субъективно-психологических факторов: Автореф. дис. канд. психол. наук. /М.О.Ермихіна. - Казань, 2004 – 22 с.

3. Інтегровані соціальні служби: теорія, практика, інновації : [навч.-метод. комплекс / автор.-упоряд. : О. В. Безпалько, І. Д. Зверева, З. П. Кияниця, В. О. Кузьмінський та інш.] / за заг. ред. : І. Д. Зверєвої, Ж. В. Петровича. – К. : Фенікс, 2007. – 528 с.

4. Кон И.С. Родительство как социокультурный феномен // Ребенок и общество (историко-этнографическая перспектива). Гл. V. Этнография родительства. М., 1988. С. 211–242.

5. Кравець В. П. Психологічні та психолого-педагогічні аспекти формування усвідомленого батьківства / В. П. Кравець - К.: Видавн. центр ""Академія", 2001. - 244 с

6. Овчарова Р. В. Психологическое сопровождение родительства / Р. В. Овчарова - М. : Издво Ин-та психотерапии, 2003. - 319 с.

7. Смирнова Е. Г. Психолого-педагогическое сопровождение формирования осознанного родительства в молодой семье : автореф. дис. на соискание учен. степени канд. психол. наук : спец. 19.00.07 "Педагогическая и возрастная психология" / Е. Г. Смирнова. – Екатеринбург, 2008. – 24 с.

УДК 37.015.3:005.32-057.87

## ІНДИВІДУАЛЬНІ ОСОБЛИВОСТІ МОТИВАЦІЇ УЧІННЯ СТУДЕНТІВ-МАГІСТРАНТІВ

**Дворник В.І.**, магістрантка факультету психології та соціальної роботи  
Науковий керівник – доктор психол. наук, проф. **Папуча М.В.**, кафедра загальної та практичної психології

Сучасні процеси розбудови країни та соціально-політичні виклики зумовлюють актуальність проблеми ефективної підготовки фахівців-психологів. Професійне становлення психолога у процесі вузівського навчання пов'язане із професійним самовизначенням молодої людини, формуванням професійної ідентичності, перетворенням її на суб'єкта учбово-професійної діяльності та ін. Успішне оволодіння майбутньою професійною діяльністю, з одного боку, і педагогічне керівництво процесом розвитку фахівця-психолога, з іншого, потребує постійного моніторингу і дослідження мотиваційної сфери учбово-професійної діяльності студентів, реально діючих мотивів навчання та цілеспрямованого формування позитивної мотивації учбово-професійної діяльності.

Проблема мотивації займає важливе місце серед вітчизняних і зарубіжних досліджень. Складність і багатоаспектність проблеми мотивації, природу мотивації, мотивів діяльності людини досліджували Б.Г.Ананьєв, М.Арґайл, Л.І.Божович, К.Левін, О.М.Леонтьєв, А.Маслоу, Ж.Нюттен, С.Л.Рубінштейн, В.В.Столін, Х.Хекхаузен та ін. Мотивація – досить загальне, широке поняття, під яким мається на увазі спрямованість активності особистості. Мотивація розглядається як багаторівнева система. Мотиваційні явища можуть бути різного рівня усвідомлення – від глибоко усвідомлених до мимовільних, неусвідомлених спонукань [1, с. 225].

Також проблему мотивації навчальної діяльності у своїх роботах досліджували багато психологів і педагогів: А.І. Гебос, О.С. Гребенюк, Є.П. Ільїн, Т.І. Лях, А.К. Маркова, М.В. Матюхіна, Л.Г. Подоляк, А.А. Реан, В.І. Юрченко, П. М.Якобсон, В.А. Якунін та ін. Є.П. Ільїн розглядав мотивацію як динамічний процес формування мотиву, а мотив як складну системну психологічну освіту, що спонукає до свідомих дій і вчинків і служить для них обґрунтуванням [2, с. 53].

Учбова мотивація визначається як вид мотивації, включений в учбову діяльність. Як і будь-який інший вид, учбова мотивація визначається рядом специфічних для цієї діяльності факторів. По-перше, вона визначається самою освітньою системою, освітньою установою, де здійснюється учбова діяльність; по-друге, організацією освітнього процесу; по-третє, суб'єктними особливостями того, хто навчається; по-четверте, суб'єктними особливостями педагога і, перш за все, системою його ставлення до учня, до справи; по-п'яте особливостями навчального предмету.

Учбова мотивація, як і будь-який інший її вид, системна. Вона характеризується спрямованістю, стійкістю та динамічністю. В роботах Л.І.Божович на матеріалі дослідження учбової діяльності школярів було відмічено, що вона спонукається ієрархією мотивів, в якій домінуючими можуть бути або внутрішні мотиви, пов'язані із змістом цієї діяльності і її виконанням, або широкі соціальні мотиви, пов'язані з потребою дитини зайняти певну позицію в системі суспільних відносин. У віковому розвитку відбувається розвиток потреб і мотивів, зміна домінуючих мотивів і їх ієрархії. Відповідно при аналізі мотивації учбової діяльності необхідно не тільки визначити домінуючий мотив, але і врахувати всю структуру мотиваційної сфери особистості. До складної ієрархічної будови якої А.К.Маркова відносить потребу в учінні, смисл учіння, мотив учіння, ціль, емоції, відношення та інтерес [1, с.225].

Починаючи навчання в вузі, студент стикається з низкою нових для нього обставин: по-перше, різко знижується рівень зовнішнього контролю над діяльністю студента; по-друге, змінюється структура самої навчальної діяльності - мотиви навчання доповнюються і тісно переплітаються з професійними мотивами; по-третє, відбувається входження в нову соціальну спільність - "студентство". Студентство як соціальна група характеризується соціальною спрямованістю, сформованістю відносини до майбутньої професії, які є наслідком правильності професійного вибору і адекватності та повноти подачі студента про професію. У студентів молодших курсів ставлення до майбутньої професії не носить ще вираженого характеру. Лише поступово, вже на

старших курсах (бакалаврат, магістратура) з придбанням професійних знань, студенти глибше осмислюють тонкощі своєї майбутньої спеціальності та своє "Я" в професії. Формування стійких позитивних мотивів навчально-професійної діяльності, соціально-значущих і професійно значущих якостей особистості, готовності до професійного росту, знаходженню оптимальних прийомів і способів якісного і творчого виконання навчально-професійної діяльності відповідно до особливостей особистості студента забезпечують успішність майбутньої професійної діяльності.

За А. Н. Леонтьєвим, спрямованість спонукання надає саме об'єкт. Більше того, "определенности потребности" як висловлювався А. Н. Леонтьєв, надає цьому спонуканню сенс, і збудником діяльності виступає не сам предмет, а його значення для суб'єкта. Звідси стають зрозумілими міркування про "зсув мотиву на мету" коли спонукає до діяльності вже не бажання заволодіти предметом, а виконання самої дії, внаслідок пробудження до нього інтересу, отримання від нього задоволення. Про це, до речі, говорив ще Г. Олпорт, коли формулював принцип функціональної автономії: спочатку інструментальні дії, які виконують допоміжну роль як засобу, можуть набувати самостійну привабливість. По суті, мова йде про придбання дією самостійного сенсу і тому точніше було б сказати, що на мету зсувається не мотив, а сенс [2, с. 53].

Метою дослідження виступило виявлення індивідуальних характеристик мотивації учіння студентів-магістрів.

Використовувались методика на мотивацію навчання у вузі Т. Ільїна; методика діагностики учбової мотивації студентів А.А. Реан, В.А. Якуніна (модифікація Н.Ц. Бадмаєвої). Вибірку емпіричного дослідження склали студенти-магістри (N=40).

**Мотивація навчання у вузі Т. Ільїна**, метою даної процедури є вивчення мотивації навчання у вузі. У ній є три шкали: "здобування знань" (прагнення до придбання знань, допитливість); "оволодіння професією" (прагнення оволодіти професійними знаннями та сформувати професійно важливі якості); "отримання диплома" (прагнення придбати диплом при формальному засвоєнні знань, прагнення до пошуку обхідних шляхів при здачі іспитів і заліків).

В опитувальник, для маскування, автор методики включила ряд фонових тверджень, які в подальшому не обробляються. Ряд формулювань відкорегований автором книги (Є.П. Ільїн) без зміни їхнього змісту. Експериментальним матеріалом служить опитувальник, що складається з 50 пунктів. Досліджуваному необхідно уважно прочитати твердження і зазначити свою згоду знаком "+" або незгоду - знаком "-" з наведеними твердженнями.

Результат дослідження набув такого результату:

**Таблиця 1**

**Особливості учбової мотивації (за методикою Т. Ільїна) у %.**

Назва шкали	%	Ранг
Здобування знань	22,5	II
Оволодіння професією	17,5	III
Отримання диплому	60	I

Після дослідження було встановлено, що у студентів переважає шкала отримання диплому – 60%, що набуває I місця рангу, на другому місці знаходиться шкала здобування знань – 22,5%, відповідно II ранг та 17,5% шкала оволодіння професією, III місце рангу.

Кожна шкала визначає певний рівень: високий, середній та низький. (таблиця 2).

**Таблиця 2**

**Показники рівня за кожною шкалою**

Рівень \ Шкала	Шкала "здобування знань"	Шкала "оволодіння професією"	Шкала "отримання диплома"
Високий	1	9	16
Середній	27	25	23
Низький	12	6	1

Кожна з шкал передбачає певну кількість балів:

"Здобування знань" максимум-12,6 балів;

"Оволодіння професією" максимум - 10 балів;

"Отримання диплома" максимум - 10 балів;

Після отриманих результатів, а саме виборів по кожні з шкал, ми отримали результати у відсотках.

**Таблиця 3**

**Показники рівня за кожною шкалою у відсотках (%)**

Рівень \ Шкала	Здобування знань	%	Оволодіння професією	%	Отримання диплома	%
Високий	1	2,5	9	22,5	16	40
Середній	27	67,5	25	62,5	23	57,5
Низький	12	30	6	15	1	2,5

Щодо визначення рівня, за шкалою "здобування знань" були виділені: високі показники (8, 5-12,6 балів) - у 2,5% студентів, середні показники (4,3 - 8,4баллов) - у 67,5% студентів, низькі показники (0-4,2 балів) - у 30% студентів. В цілому, група показала середній рівень спрямованості на придбання знань.

За шкалою "оволодіння професією" були виділені: високі показники (7-10 балів) - у 22,5% студентів, середні показники (4-6,9 баллов) - у 62,5% студентів, низькі показники (0-3,9 балів) - 15% студентів. Таким чином, група показала середній рівень спрямованості на оволодіння професією. Прагнення оволодіти професійними знаннями та сформувати професійно важливі якості.

За шкалою "отримання диплома" були виділені: високі показники (7-10 балів) - у 40% студентів, середні показники (4 6,9баллов) – у 57,5% студентів, низькі показники (0-3,9 балів) – у 2,5% студентів. Таким чином, група показала середній рівень спрямованості на отримання диплома.

**Методика діагностики учбової мотивації студентів А.А.Реан і В.А.Якуніна (модифікація Н.Ц.Бадмасвої)** дозволяє визначити такі мотиви учбової діяльності як комунікативні, мотиви уникнення, престижу, професійні, творчої самореалізації, навчально-пізнавальні та соціальні. В учбовій мотивації студентів-психологів найвищі показники встановлені за шкалою "професійні мотиви" (у 37,5%), "мотиви творчої самореалізації" (17,5%) та "комунікативні мотиви" і "мотиви престижу" встановлені у 12,5% досліджуваних. Найнижчі показники виявлені за шкалами "навчально-пізнавальні мотиви" (10%), "мотиви уникнення" та "соціальні мотиви" (по 5%).

**Таблиця 4**

**Особливості учбової мотивації студентів  
(за методикою А.А. Реан і В.А. Якуніна)**

Шкала	%
1. Комунікативні мотиви	12,5%
2. Мотиви уникнення	5%
3. Мотиви престижу	12,5%
4. Професійні мотиви	37,5%
5. Мотиви творчої самореалізації	17,5%
6. Навчально-пізнавальні мотиви	10%
7. Соціальні мотиви	5%

Переважання у наших досліджуваних професійних мотивів, мотивів творчої самореалізації та комунікативних мотивів, на наш погляд, може свідчити про те, що навчання у вузі починає усвідомлюватися як форма самовизначення та самореалізації через особливості конкретної професійної діяльності.

Таким чином, у мотивації до учіння у студентів переважає шкала отримання диплома, тобто прагнення придбати диплом при формальному засвоєнні знань, прагнення до пошуку обхідних шляхів при здачі іспитів і заліків.

Щодо визначення рівня, за шкалою здобування знань група показала середній рівень спрямованості на придбання знань; за шкалою оволодіння професією, група показала середній рівень спрямованості на оволодіння професією. Прагнення оволодіти професійними знаннями та сформувати професійно важливі якості; за шкалою отримання диплома група показала середній рівень спрямованості на отримання диплома.

Також, було встановлено переважання у наших досліджуваних професійних мотивів, мотивів творчої самореалізації та комунікативних мотивів, на наш погляд, може свідчити про те, що навчання у вузі починає усвідомлюватися як форма самовизначення та самореалізації через особливості конкретної професійної діяльності.

### Література

1. Зимняя И.А. Педагогическая психология: Учебник для вузов / И.А.Зимняя. – Изд. второе, доп., испр. и перераб. – М.: Логос, 2005. – 384.
2. Ильин Е. П. Мотивация и мотивы. – СПб.: Питер, 2002 – 512 с: ил. – (Серия "Мастера психологии")
3. Костюк Г.С. Навчально-виховний процес і психічний розвиток особистості / Г.С.Костюк / За ред. Л.М.Проколієнко. – К.: Рад. шк., 1989. – 608 с.
4. Матюхина М.В. Мотивация учения младших школьников / М.В.Матюхина. – М.: Педагогика, 1984. – 144с.
5. Олпорт Г. Становление личности: Избранные труды / Г.Олпорт. – М.: Смысл, 2002. – 462 с.

УДК 378.016:37.014/62-057.14

## КОМУНІКАТИВНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ ЯК ОСНОВА ПРОФЕСІОНАЛІЗМУ МАЙБУТНЬОГО МЕНЕДЖЕРА

**Дворник Г.М.**, магістрантка факультету психології та соціальної роботи.

Науковий керівник – канд. філол. наук., доц. **Нещерет О.І.**, кафедра психології

Ґрунтовне вивчення психолого-педагогічних джерел із окресленої проблеми засвідчило, що в науці триває інтенсивна дискусія щодо тлумачення сутності та змісту дефініцій "компетентність", "комунікативна компетентність", які належать до базових психолого-педагогічних категорій, мають своє визначення і можуть бути охарактеризовані достатньо повно. Зважаючи на об'єкт і предмет дослідження, вважаємо за необхідне більш детально зупинитися на викладі сутності кожної з них.

Проведений аналіз засвідчив, що в психологічній науці поняття "компетентність" зазнало трансформацій щодо застосування внутрішніх характеристик особистості на практиці, а ідея практичної сутності компетентностей стала базовою під час узгодження сучасними вченими підходів до розуміння їх феномену. Вони пов'язують досліджувану категорію з конкретною професією у матеріальній або духовній сферах. Більшість із них розглядають її як оцінну категорію, що характеризує суб'єкта професійної діяльності, його здатність успішно виконувати завдання, які належать до функціональних обов'язків.

Відповідно до трактування В. Ягупова та В. Свистун, компетентність – це підготовленість до здійснення певної професійної діяльності та наявність професійно важливих якостей фахівця, які сприяють цій діяльності [9]. На думку українських науковців (Г. Данилова, О. Ситник, О. Лошкіна, О.Пометун, Т. Смагіна та ін. ), компетентність включає не лише професійні знання, навички та досвід, але й здатність ефективно використовувати їх у професійно-практичній діяльності.

З'ясовано, що спілкування є складним процесом взаємодії особистості в конкретному часовому й просторовому вимірі. Водночас у багатьох випадках учені ототожнюють поняття "спілкування" і "комунікація", однак, вважаємо, що досліджувані поняття мають власні значення. Цілком підтримуємо думку Ф.Бацевича, який стверджує, що дефініція "спілкування" є більш загальною, а "комунікація" – конкретною, що позначає лише один із типів спілкування. Вчений зазначає також, що спілкування є "сукупністю зв'язків і взаємодій людей, суспільств, суб'єктів (класів, груп, особистостей), в яких відбувається обмін інформацією, досвідом, уміньми, навичками й результатами діяльності" [2, с.27]. Дослідник вважає, що це "комплексне поняття, яке охоплює всі можливі типи процесів взаємозв'язку і взаємодії людей: інформаційний (обмін інформацією), інтерактивний (зв'язки і впливи учасників) і перцептивний (сприйняття органами чуттів)" [2, с.27].

Аналіз досліджуваної проблеми переконливо довів, що в науковому обігу не існує єдиного підходу до визначення сутності та змісту комунікативної компетентності. Зокрема, М.Вятютнев, Д.Ізаренков, С.Савіньон, О.Скворцова розглядають окреслену дефініцію шляхом розкриття сутності поняття "здатності", тобто здатність використовувати мову в різних сферах спілкування. Так, М.Вятютнев виокремлює такі складові комунікативної компетентності, як: розумові здібності особистості та мовленнєву діяльність. Учений розуміє під комунікативною компетентністю "здатність використовувати мову творчо, цілеспрямовано, нормативно, у взаємодії зі співрозмовником" [3, с.17].

Д.Ізаренков визначає її як "здатність людини до спілкування в одному, кількох або всіх видах мовленнєвої діяльності, що становить набуту в процесі природної комунікації або спеціально організованого навчання особливу властивість особистості" [6, с.55].

О. Скорцова підкреслює, що в тлумаченні поняття "комунікативна компетентність" береться за основу така ознака, як здібності до педагогічної комунікації [8]. За цим підходом розвиток комунікативної компетентності вчителя залежить від розвитку його здібностей.

Нами з'ясовано, що вчені (Н.Гез, О.Казарцева, Г.Рурік, Д.Хаймс) тлумачать означене поняття шляхом зіставлення його з категоріями "знання", "вміння", "навички". Зокрема, Н.Гез висловлює думку, що комунікативна компетентність охоплює знання про мову, навички та вміння застосовувати їх у мовленні в різних ситуаціях спілкування [4].

Г.Рурік зазначає, що "володіння певною системою вмінь і навичок міжособистісного спілкування, адекватних ситуації спілкування і достатніх для досягнення поставленої суб'єктом комунікативної мети, є комунікативною компетентністю" [7, с.344].

Як бачимо, більшість науковців вважають, що комунікативна компетентність є явищем як лінгвістичним, так і педагогічним, оскільки співвідноситься зі знаннями, вміннями та навичками, які найбільш точно віддзеркалюють її багатогранність, значення для формування особистості.

Термін "комунікативна компетентність" не є новим у науковій літературі, однак однозначна трактовка цього поняття на сьогодні відсутня. Найчастіше комунікативну компетентність розглядають як здатність встановлювати та підтримувати необхідні контакти з людьми. До складу комунікативної компетентності включають певну сукупність знань, умінь та навичок, що забезпечують ефективне здійснення комунікативного процесу.

Д.Ізаренков трактує комунікативну компетентність як здатність людини до спілкування в одному й декількох видах мовної діяльності, що являє собою набуту в процесі природної комунікації або спеціально організованого навчання особливу якість особистості [6].

Російські дослідники (Д. Іванов, К. Митрофанов, О. Соколова) під комунікативною компетентністю розуміють здатність ставити і вирішувати певні типи комунікативних задач; визначати цілі комунікації, оцінювати ситуацію, враховувати наміри і способи комунікації, бути готовим до змін власної мовленнєвої поведінки. Усе перераховане є необхідними умовами успішної комунікації [1]. Аналіз багатьох наукових джерел свідчить, що комунікативна компетентність – це узагальнена комунікативна властивість особистості, що включає розвинені комунікативні здібності, уміння і навички міжособистісного спілкування, знання про основні його закономірності та правила.

Сформована комунікативна компетентність надає можливість фахівцю успішно вступати у різного роду (вербальні та невербальні, усні й письмові) контакти для вирішення комунікативних задач (передачі інформації, ведення переговорів, встановлення та підтримки контактів, інші).

З метою забезпечення якісної реалізації процесу формування комунікативної компетентності необхідно чітко визначити її структуру. Відома дослідниця І.Зимняя представляє наступний компонентний склад компетентності:

1. мотиваційний аспект (готовність до вияву компетентності);
2. когнітивний аспект (володіння знаннями змісту компетентності);
3. поведінковий аспект (досвід виявлення компетентності у різноманітних стандартних та нестандартних ситуаціях);
4. ціннісно-смысловий аспект (ставлення до змісту компетентності та об'єкту її використання);
5. емоційно-вольовий аспект (емоційно-вольова регуляція процесу і результат виявлення компетентності) [5].

*Мотиваційний аспект* передбачає бажання вступати в контакт з оточуючими і передбачає формування у майбутнього фахівця розуміння необхідності встановлення комунікативних контактів з колегами та діловими партнерами задля ефективного виконання професійних завдань.

*Когнітивний аспект* передбачає озброєння знаннями про вербальні та невербальні засоби спілкування, знаннями про особливості, структуру, функції професійного спілкування. Когнітивний компонент також включає високий рівень професійної ерудиції, знання про комунікативні стратегії, методи психологічного впливу; правила і прийоми риторики, полеміки, рефлексивного слухання.

*Поведінковий компонент* передбачає формування умінь реалізовувати комунікативні компетенції безпосередньо в умовах професійного і ділового спілкування.

*Ціннісно-смысловий компонент* – це готовність до реалізації комунікативної компетентності в професійному спілкуванні.

*Емоційно-вольовий аспект* забезпечує уміння впливати на слухачів, керувати їхньою увагою. А також уміння керувати своїми емоціями у процесі спілкування [5].

Серед складових комунікативної компетентності дослідники називають високий рівень володіння мовними засобами; знання риторичних правил і законів спілкування в різних ділових і

професійних ситуаціях. Реалізація комунікативної компетентності фахівця також пов'язана з його особистісними якостями (емоційно-вольовими, креативними, перцептивними), з володінням технікою спілкування, знанням психологічних особливостей людини тощо.

Серед інших компонентів комунікативної компетентності дослідники називають лінгвістичний, соціолінгвістичний та прагматичний. Лінгвістичні компетенції включають знання лексики, фонології, синтаксису, а також знання, пов'язані з іншими аспектами мови.

Соціолінгвістичні компетенції пов'язані з соціокультурними умовами використання мови. Сюди відносяться поняття, пов'язані з культурою носія мови та їх відображення у використанні мови, такі як: норми ввічливості, сприйняття правил поведінки у суспільстві, у тому числі й у професійному середовищі та ін. Соціолінгвістичний компонент суттєво впливає на спілкування представників різних культур, навіть якщо вони про це і не підозрюють.

Прагматичні компетенції пов'язані з функціональним використанням засобів мови у мовленнєвій діяльності.

Враховуючи визначений науковцями компонентний склад комунікативної компетентності, можемо зазначити, що її розвиток передбачає знання філософських, соціальних, лінгвістичних, особистісних підходів до професійної діяльності майбутніх фахівців; розробку психолого-педагогічних основ професійної майстерності з урахуванням лінгводидактичних та управлінських напрямків.

В діяльності керівника кожен із компонентів комунікативної компетентності стає запорукою його професійної успішності. Формування особистості керівника – процес тривалий і постійний. Змінюються умови діяльності, повинен змінюватися і керівник. У зв'язку з цим є актуальним, на наш погляд, виділення і розгляд таких механізмів, які б дозволили будь-якому керівникові (і досвідченому, і початківцю) при мінімальних тимчасових витратах оптимізувати свою комунікативну діяльність і домогтися успіху при управлінні колективом. І важливу роль тут відіграє емоційний інтелект. Саме в цьому, на наш погляд, має полягати зона найближчого професійного та управлінського розвитку керівника.

#### Література

1. Абдуллина О.А. Проблемы организации педагогической практики / О.А.Абдуллина// Педагогическая практика в системе подготовки будущих учителей: сб. науч. трудов [отв. ред. В.А. Слостенин]. – М.: МГПИ, 1978. – С. 18–27.
2. Бацевич Ф. С. Основи комунікативної лінгвістики: підруч. для студ. вищ.навч. закл. / Ф.С. Бацевич. – К.: Академія, 2004. – 344 с.
3. Вятютнев М.Н. Традиции и новации в современной методике преподавания русского языка / М.Н. Вятютнев // Научные традиции и новые направления в преподавании русского языка и литературы. – М.: 1986. – 34 с.
4. Гез Н.И. Формирование коммуникативной компетенции как объект зарубежных методических исследований / Н.И.Гез // Иностранные языки в школе. – 1985. – №2. – С.17 – 24.
5. Зимняя И.А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентного подхода в образовании / И.А. Зимняя. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. – 320 с.
6. Изаренков Д.И. Базисные составляющие коммуникативной компетенции и их формирование на продвинутом этапе обучения студентов нефилологов / Д.И. Изаренков// Русский язык за рубежом. – 1990. – №4. – С.54–60.
7. Рурік Г.Л. Комунікативна компетентність як складова професійної майстерності учителя та засіб побудови гуманних взаємин між учасниками навчально-виховного процесу / Г.Л. Рурік// Формування професійної компетентності майбутнього вчителя в умовах вищого навчального закладу: наук. посіб. – К.: Видавничий дім "Слово", 2011. – С. 344 – 380.
8. Скворцова А.И. Комунікативний компонент професійної компетентності вчителя математики [Электронный ресурс]. – Режим доступу: [http://www.nbuv.gov.ua/portal/Soc\\_Gum/Npd/2010\\_2/Scvorcov.pdf](http://www.nbuv.gov.ua/portal/Soc_Gum/Npd/2010_2/Scvorcov.pdf)

УДК 159.98:316.47-057.87

#### ОСОБЛИВОСТІ МІЖОСОБИСТІСНИХ КОНФЛІКТІВ У ЮНАЦЬКОМУ ВІЦІ

**Д'яконова А.В.**, магістрантка факультету психології та соціальної роботи

Науковий керівник - канд. психол. наук, доц. **Литовченко Н.Ф.**, кафедра загальної та практичної психології

*У статті розглядається теоретичний аналіз студентства як особливої соціально-психологічної та вікової категорії та теоретичний аналіз юнацького віку.*

*Ключові слова:* студентство, юність, юнацький вік.

**Актуальність.** Конфлікти є досить розповсюдженим явищем у сучасному житті. Студентське середовище також часто стикається з цим поняттям. Причини виникнення міжособистісних конфліктів у студентських групах є достатньо різноманітними. Вони зумовлені великою кількістю факторів, зокрема особливостями розвитку в юнацькому віці.

**Постановка проблеми.** В юнацькому віці особистість має виконувати нові завдання, які постають перед нею. Вони зумовлюють необхідність вдосконалення сформованих ще у підлітковому віці умінь та навичок. Нова соціальна ситуація розвитку особистості у юнацькому віці обумовлює зміни у індивідуальних особливостях особистості, внаслідок чого відбувається загострення міжособистісних стосунків.

#### **Основний матеріал.**

Студентство як особливу соціально-психологічну та вікову категорію досліджували Б.Г. Ананьєв, Л.А. Баранова, М.Д. Дворяшина, К.І. Степанова, Л.М. Фоменко, Ю.М. Кулюткін, В.О. Якунін.

Термін "студент" латинського походження, в перекладі на українську мову означає ретельно працюючий, той, хто займається, той, хто опановує знання.

Студент як людина певного віку і як особистість може характеризуватися з трьох сторін:

1) з психологічної, яка є єдністю психологічних процесів, станів і властивостей особистості. Головне в психологічній стороні - психічні властивості (спрямованість, темперамент, характер, здібності), від яких залежить протікання психічних процесів, виникнення психічних станів, прояв психічних утворень. Однак, вивчаючи конкретного студента, треба враховувати разом з тим особливості кожного даного індивіда, його психічних процесів і станів.

2) з соціальної, в якій втілюються суспільні відносини, якості, породжувані приналежністю студента до певної соціальної групи, національності і т.д.

3) з біологічної, яка включає тип вищої нервової діяльності, будову аналізаторів, безумовні рефлекси, інстинкти, фізичну силу, статуру, риси обличчя, колір шкіри, очей, зріст і т.д. Ця сторона в основному приречена спадковістю і вродженими задатками, але в певних межах змінюється під впливом умов життя [3].

Студентські роки припадають на період юнацького віку, представляють собою "перехідну фазу від дозрівання до зрілості" (18-23 роки) [1].

На зміну ранньому юнацькому віку приходить зріла юність - період, коли закінчується перехід від дитинства до дорослості. Більшість дослідників обмежує зрілу юність періодом від 18 до 20 років [4].

Юність – це період самоаналізу та самооцінок. Самоцінка здійснюється шляхом порівняння "я" ідеального та "я" реального. Через недостатню оцінку свого "я" особистість може виникати протиріччя, яке в свою чергу може супроводжуватися невпевненістю в собі, агресивністю та відчуттям незрозумілості [3].

Коли особистість утворює свій світогляд, самоусвідомлюється та самовизначається, то має значно вищий рівень навчальної діяльності, ніж у підлітковому віці. При цьому нерідко може переживати кризу ідентичності, "особливий момент розвитку, коли однаково динамічно наростає вразливість і розвивається потенціал особистості" [2], що стає основою конфліктності.

Становлення ідентичності тісно пов'язане з рефлексією, детермінованою передусім когнітивними новоутвореннями, зміною соціальних стосунків, потребою подолання внутрішніх конфліктів.

Розвиток рефлексії та самосвідомості у період зрілої юності активізують такі фактори:

- новий соціальний статус особистості (відносна самостійність, суспільні престиж і значущість майбутньої професійної діяльності);
- зміна виду діяльності (нею стає спеціальна навчальна і практично-професійна діяльність);
- нові форми діяльності, що передбачають більшу самостійність, свободу вибору;
- розширення соціального оточення, сфери контактів, а відповідно, і кола значущих інших;
- досягнення віку юридичної та громадянської зрілості, що передбачає відповідальність за свої вчинки перед суспільством.

Ці фактори зумовлюють зміну критеріїв самооцінки та уявлення юнака про самого себе.

Також у юнацькому віці особистість прагне розвивати свої пізнавальні інтереси та соціальні мотиви навчальної, практично-професійної діяльності. Потреба в професійному становленні, самоствердженні, суспільному визнанні сприяє подальшому розвитку самосвідомості.

У зрілому юнацькому віці становлення самосвідомості зумовлюється внутрішніми суперечностями особистості, найвідчутнішими серед яких є:

- потреба в соціальному визнанні та обмежені можливості її реалізації;
- потреба в самостійності і протекційне ставлення дорослих, зокрема батьків;



- потреба в самоосмисленні, самоідентифікації та недостатня або суперечлива інформація про себе, а також несформоване вміння інтегрувати, переосмислювати цю інформацію;
- потреба в розумінні і відчуття самотності, відчуженості;
- потреба в професійному самовизначенні та недостатні можливості, мотивація у реалізації вибору.

Подоланню цих суперечностей сприяє активне самопізнання юнаків. Певною мірою вирішує їх акт вибору професії та вступу до вищого навчального закладу [4].

**Висновок.** Студентство досить цікавий період у житті особистості, за який вона може активно розвиватися у трьох напрямках: психологічному, біологічному та соціальному. Юнаки та дівчата проходять етап становлення ідентичності, світогляду, самоусвідомлення та самовизначення. При цьому зіштовхуються з рядом проблем, які і можуть призводити до розвитку конфліктів.

### Література

1. Ананьев Б.Г. К психофизиологии студенческого возраста. / Современные психологические проблемы высшей школы. - Л., 1974.
2. Эриксон Э. Идентичность: юность и кризис. / Э. Эриксон. – М.: Прогресс, 1996. – 344 с.
3. Педагогика и психология высшей школы: Учебное пособие/ Отв. ред. М. В. Буланова-Топоркова. - Ростов н/Д:Феникс, 2002. - 544 с.
4. Савчин М.В. Вікова психологія: навч. посіб. / М.В. Савчин, Л.П. Василенко. – 2-ге вид., доповн. – К.: Академвидав, 2011. – 384 с.

УДК 174:37.091

## СТРУКТУРНА МОДЕЛЬ ПРОЦЕСУ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОГО ІМІДЖУ МАЙБУТНІХ МЕНЕДЖЕРІВ

**Калита А.С.**, магістрантка факультету психології та соціальної роботи

Науковий керівник – канд. пед. наук, доц. **Новгородська Ю.Г.**, кафедра педагогіки, початкової освіти та освітнього менеджменту

*У статті розкрито етапи формування іміджу майбутнього менеджера. На основі проведеного аналізу наукового матеріалу доведено залежність формування іміджу від вимог та очікувань учасників педагогічного процесу. З'ясовано, що побудова іміджу майбутнього менеджера є довготривалим і поетапним процесом. На підставі аналізу наукової літератури визначено етапи формування іміджу майбутнього менеджера та доведено, що правильно сформований позитивний імідж стає візитівкою майбутнього фахівця.*

**Ключові слова:** імідж менеджера, вимоги, формування іміджу менеджера структурні компоненти моделі формування професійного іміджу майбутніх менеджерів

З метою забезпечення формування професійного іміджу майбутнього менеджера доцільно використовувати метод моделювання, як ключового засобу отримання повної інформації про досліджуваний феномен. Моделювання – це метод дослідження об'єктів пізнання на їх моделях, тобто вивчення моделей реально існуючих предметів та явищ, які складаються для визначення або покращення їх характеристик. Головна перевага моделювання — можливість охопити систему цілісно [3].

Моделювання допомагає систематизувати знання про явище або процес, який вивчається, підказує шляхи їх більш цілісного опису, дозволяє більш повно встановити зв'язки між компонентами, відкриває можливості для створення цілісної класифікації. Проведений теоретичний аналіз дав змогу визначити основні структурні компоненти моделі формування професійного іміджу майбутніх менеджерів у процесі магістерської підготовки: методологічний, змістовий, організаційно-технологічний/

**Методологічний блок** відображає методологічне підґрунтя процесу підготовки майбутніх менеджерів і представлений комплексом методологічних принципів та закономірностей.

При побудові моделі формування професійного іміджу майбутнього менеджера ми брали за основу закономірності, виділені В.І.Бондаренком:

1. Імідж менеджера – це цілісне багатоаспектне явище зі складною структурою.
2. Цілісність іміджу – основна характеристика його ефективності та дієвості.
3. Формування іміджу майбутніх менеджерів детерміноване зовнішніми (соціально-політичними, соціально-економічними умовами, професійними вимогами до сучасного менеджера) і

внутрішніми факторами, пов'язаними з особистісними характеристиками носія іміджу (потребами, мотивами, здібностями, індивідуальними психічними властивостями особистості).

4. Ефективність формування іміджу залежить від мотивації студента – майбутнього менеджера.

5. Специфіка роботи менеджера не передбачає залучення фахівців зі створення його іміджу, тому професійний імідж майбутнього менеджера може сформувати лише сам носій іміджу за допомогою наполегливої роботи над собою.

6. У формуванні професійного іміджу менеджера надзвичайно важливим є перше враження.

7. Урахування вікових особливостей студентів та специфіки їхньої майбутньої професії визначає комплекс педагогічних засобів формування професійного іміджу майбутніх менеджерів.

8. Формування іміджу менеджера неможливе без оволодіння прийомами самопізнання та рефлексії.

9. Імідж майбутнього менеджера формується у цілісному педагогічному процесі ВНЗ.

10. Професійний імідж потребує постійної роботи з його створення та підтримки через змінюваність зовнішніх обставин та внутрішніх чинників.

11. Оскільки менеджер взаємодіє з реципієнтами свого іміджу увесь свій робочий час, а не періодично, як політики або телеведучі, його імідж має бути максимально природним та гармонійним, щоб учитель міг поводитися природно, не відчував штучності іміджу, а реципієнти, у свою чергу, не сприймали його як суперечливий.

12. Імідж менеджера не повинен бути самоціллю, він покликаний бути допоміжним фактором впливу на учасників педагогічної взаємодії.

13. У процесі управління дуже часто виникають непередбачувані та нестандартні ситуації, реакція менеджера на які може мимоволі зруйнувати його імідж, що викликає необхідність безперервного самомоніторингу з боку фахівця [1, с.27-28].

Ефективність системи роботи з формування позитивного професійного іміджу майбутніх менеджерів може бути забезпечена за умови реалізації принципів, які відображають закономірності формування професійного іміджу майбутніх фахівців. Актуальними для нашого дослідження вважаємо принципи, виділені В.І.Бондаренком [2].

*Узгодженість індивідуальних завдань професійного становлення й розвитку кожного студента із завданнями формування позитивного професійного іміджу.* Професійний і професійно-культурний розвиток майбутніх менеджерів є результатом розвивальних навчання і виховання у ВНЗ, а також реалізації ними "Я" концепції професійного становлення. Сутність такої концепції – система завдань – самозобов'язань у напрямі оволодіння цінностями змісту професійної освіти. Принцип націлює викладачів ВНЗ на узгодження завдань формування професійного іміджу у студентів з відповідними завданнями професійного становлення системного плану.

*Забезпеченість трансформації сутнісних характеристик іміджу менеджера з інформаційного рівня на рівень особистісних цінностей у професійній свідомості студента* передбачає створення викладачами умов для трансформації у свідомості особистості кожного студента відповідних цінностей з інформаційного рівня на самоцінний, особистісно значущий. Це передусім така умова, як забезпечення емоційного переживання майбутніми фахівцями складових іміджу.

*Неперервність у розкритті на заняттях можливостей змісту підготовки менеджера з формування в студентів мотивів активності у створенні професійного іміджу.* Створення в студентів позитивного іміджу – це справа не тільки викладачів спеціальних предметів, але й усіх суб'єктів управління освітнім процесом. Це завдання повинно червоною ниткою проходити крізь зміст програм дисциплін соціально-гуманітарної, психолого-педагогічної і спеціальної підготовки. Як результат, згідно з цим принципом, у процесі реалізації відповідних програм на заняттях кожний із викладачів повинен неперервно досягати цілей розкриття можливостей навчального матеріалу для формування в майбутніх менеджерів складових професійного іміджу.

*Побудова технології й методики формування в студентів професійного іміджу на підґрунті його складових – образів професійного "Я" і зовнішніх характеристик.* Принцип зорієнтовує на дотримання цілісності формування складників відповідного іміджу вже на етапі проектування технологій і методик цього процесу. Більш того, в особистісно-розвивальному вимірі він вимагає забезпечення одухотвореності, моральності таких методик. Саме духовність і моральність є стрижневим компонентом іміджу образу "Я" менеджера як професіонала.

*Необхідність і достатність умов для свободи вибору студентом траєкторії й засобів руху у напрямі підвищення рівня власного іміджу як майбутнього менеджера.* За цим принципом будь-який акт підвищення студентом рівня власного професійного іміджу вимагає створення викладачами необхідних і достатніх умов. Особливо важливо створювати відповідні умови на

перших етапах руху майбутніх менеджерів до складників іміджу як системної професійної цінності. Найважливіший із них – етап вибору траєкторії і засобів руху до відповідних цільових орієнтирів. Провідними необхідними умовами оптимального вибору такої траєкторії кожним студентом є забезпечення його іміджевої компетентності, знань своїх природних і аксіологічних характеристик, психології самовиховання, занурення майбутніх фахівців у процес рефлексії власного іміджевого розвитку.

*Акцентування індивідуальності носія іміджу* через ретельне самоспостереження, самоаналіз та усвідомлення студентами своїх найбільш цінних характеристик та опору на них при побудові власного професійного іміджу. Студенти мають усвідомити свою відповідальність за побудову власного іміджу та необхідність внутрішньої роботи над собою.

*Безперервна підтримка позитивного іміджу.* Даний принцип передбачає формування у студентів потреби у постійному професійному зростанні та розвитку рефлексивних умінь та навичок. Майбутні фахівці мають усвідомити необхідність приведення іміджу у відповідність із змінами у свідомості, світогляді, ціннісних орієнтаціях, знаннях і т.п. [1, с. 29-31].

**Змістовий компонент** передбачає характеристику компонентів професійного іміджу майбутніх менеджерів: когнітивний, ціннісно-мотиваційний та процесуальний. Визначені компоненти ґрунтовно описані в першому розділі магістерської роботи.

Основу когнітивного компоненту складає система знань, суджень оціночного характеру та думок про професійний імідж, розуміння норм і правил поведінки менеджера в управлінській діяльності, засвоєння способів регулювання відносин між особистістю та колективом.

Ціннісно-мотиваційний компонент виступає системотворчим у ціннісно-смісловій позиції студента і включає: професійно-значущі мотиви управлінської діяльності, які дозволяють здійснювати управління; відчуття відповідальності за результати діяльності; вміння управляти діями, з яких складається виконання професійних обов'язків.

Процесуальний компонент відображає сукупність умінь та навичок до організації управлінської діяльності, що дають можливість майбутньому менеджеру реалізувати себе як досвідченого фахівця.

Модель формування професійного іміджу майбутнього менеджера містить **технологічний блок**, який складається з певних етапів і реалізується через ряд організаційно-педагогічних умов.

У ході теоретичного аналізу літератури ми з'ясували, що більшість науковців (В. Гладуш, Л. Донська, А. Калюжний, О. Ковальова, А. Кононенко, Т. Кулакова, М. Навроцька, І. Ніколаєску, А. Панасюк, І. Размолодчиковата ін.) об'єднуються в думці, що формування професійного іміджу майбутнього фахівця повинно бути не стихійним, а цілеспрямованим та поетапним процесом, під час якого розвиватимуться особистісно-професійні якості, виявлення яких відбувається у поведінці і діях.

Вивчаючи особливості професійного іміджу майбутнього викладача іноземних мов, Н.Прус виділяє сім етапів формування досліджуваного феномену [4, с. 126-133].

**Перший етап:** формування уявлення про образ ідеального викладача (його особистісні та професійні якості), його поведінку і зовнішні прояви під час професійної підготовки у вищому навчальному закладі відповідно до тих вимог, що висувуються суспільством як до представника професії і виконавця визначених професійних функцій.

Основною умовою початку формування професійного іміджу є наявність мотивації, яка стає рухомою силою, що спонукає до дій та визначає початок будь-якої діяльності. Метою даного етапу є допомогти студентам зрозуміти необхідність організації цілеспрямованої діяльності щодо формування професійного іміджу майбутнього вчителя. Так, студенти, усвідомивши необхідність побудови власного іміджу, переходять до аналізу та осмисленню особистісних та професійних якостей, які характеризують образ ідеального педагога. Результатом такої діяльності студентів є створення чіткого портрета викладача, визначення специфіки структурних компонентів його іміджу.

**Другий етап:** виявлення і аналіз власних фізіологічних, психологічних, професійних характеристик, що лежать в основі складників іміджу викладача іноземних мов. Основною метою даного етапу є допомога студентам визначити основні індивідуальні характеристики, професійні якості, пізнати сильні та слабкі сторони власної персони, особливості характеру, зрозуміти свій внутрішній світ та створити реальне враження про самого себе як викладача іноземної мови. Ця мета конкретизується завданнями:

- визначити рівень професійної спрямованості на подальшу роботу у вищому навчальному закладі;
- за допомогою спеціальних методик проаналізувати власний характер та особливості внутрішнього світу;
- визначити основні слабкі та сильні індивідуальні та професійні особистісні якості, тобто усвідомити концепцію "Я-реальне";

- з'ясувати основні проблеми, суперечності, недоліки зовнішнього вигляду, які суперечать статусу і іміджу викладача іноземної мови.

Умовою забезпечення успішності проходження цього етапу є усвідомлення іміджу викладача іноземної мови, його структури як концепції "Я-ідеальне".

**Третій етап:** порівняння реальних характеристик з бажаними, що асоціюються з ідеальним образом викладача, адекватна самооцінка на підставі самодіагностики. Ґрунтуючись на проведеному порівняльному аналізі реальних особистісних та професійних характеристик з бажаними, студенти мають планувати роботу з формування професійного іміджу викладача.

Реалізація етапу передбачає виконання основних завдань: провести порівняльний аналіз власних якостей та якостей образу ідеального викладача; з'ясувати основну різницю між "Я реальним" та "Я ідеальним". Умовою ефективності реалізації етапу є володіння студентами засобами самодіагностики, виявлення адекватної самооцінки, що потребує спеціально організованого навчання.

**Четвертий етап:** розробка стратегічної та покрокової тактичної програми самовдосконалення, самокорекції з формування професійного іміджу викладача.

Навчання студентів плануванню діяльності з самозмін і самовдосконалення забезпечує їхню спроможність розробити стратегічний план з формування іміджу, а також конкретизувати його у вигляді покрокової програми конкретних заходів з оволодіння необхідними характеристиками позитивного іміджу на основі усвідомлення основних розбіжностей між бажаним образом та реальним.

**П'ятий етап:** проведення корекції реальних характеристик відповідно до ідеального образу та очікувань аудиторії згідно з наміченою програмою і планом самовдосконалення.

Цей етап передбачає конкретні дії студента, спрямовані на формування професійного іміджу викладача. Ураховуючи вимоги сучасної аудиторії та дотримуючись розробленої програми дій, проведення усіх необхідних заходів щодо вдосконалення та корекції реального образу відповідно до типу характеру, темпераменту, особливостей розвитку фізичних якостей, емоційної та інтелектуальної поведінки майбутнього викладача. Умовами реалізації цього етапу є: забезпечення мотивації студентів на активні усвідомлені дії з формування компонентів іміджу, поступове виконання пунктів наміченої програми.

**Шостий етап:** примірювання на себе бажаного образу і уживання в новий образ шляхом відпрацювання прийомів, вироблення умінь і навичок, удосконалення зовнішнього образу тощо.

Мета етапу – апробація отриманого образу на практиці. Примірювання та випробовування компонентів отриманого бажаного образу (зовнішні зміни, стиль поведінки та спілкування, професійні якості, стиль педагогічної діяльності) відбувається в під час проходження стажувальної практики студентів. Так, майбутні фахівці мають змогу випробувати в реальній педагогічній діяльності створений професійний імідж. На даному етапі відбувається поступове уживання в новий образ та перевіряється його ефективність і доцільність.

**Сьомий етап:** індивідуалізація отриманого нового образу. На даному етапі у студентів відбуваються внутрішні зміни, професійний розвиток особистості, поступове удосконалення комунікативних та професійних здібностей, розширення досвіду педагогічної взаємодії, розвиток рефлексивних навичок. Аналізуючи ефективність та гармонійність створеного образу, студенти проводять його відшліфовування у відповідності до власних потреб, відчуттів, очікувань аудиторії. Це вимагає докладання великих зусиль і цілеспрямованих, систематичних дій [с. 88].

Нам імпує етапність формування професійного іміджу, запропонована В.Бондаренком. Учений вважає, що формування професійного іміджу майбутніх фахівців – це цілісний процес, який умовно можливо розділити на такі етапи:

**Інформаційний етап** – передбачає ознайомлення студентів з теоретичними основами іміджології, із сутністю основних понять іміджології, усвідомлення студентами основних закономірностей та освоєння базових технік іміджмейкінгу, а також формування мотивації майбутніх фахівців щодо створення власного професійного іміджу.

**Автогностичний етап** (греч. autognosis, від autos – сам та gnosis – знання) – це етап самопізнання, протягом якого студенти пізнають власний внутрішній світ, вивчають власні психологічні характеристики, здійснюють самооцінку свого іміджу.

Мета автогностичного етапу – допомогти студентам максимально пізнати свій внутрішній світ, з'ясувати свої переваги та недоліки, сильні та слабкі сторони, сформувати адекватну самооцінку. Результатом його є створення власного об'єктивного психологічного портрету, а також з'ясування реального особистісного іміджу.

Задачі автогностичного етапу:

– проаналізувавши свою зовнішність у відповідності з вимогами до габітарного компоненту професійного іміджу вчителя технологій, з'ясувати переваги та недоліки свого зовнішнього вигляду;

- за допомогою психологічних методик краще пізнати власний внутрішній світ;
- сформувати уявлення про власну Я-концепцію, її якість;
- з'ясувати рівень свого творчого потенціалу;
- встановити рівень професійної спрямованості на педагогічну діяльність;
- з'ясувати рівень розвитку комунікативних схильностей та мовленнєвих умінь.

Професійний імідж на цьому етапі точно оцінити неможливо, оскільки у студентів, які тільки почали навчатися в педагогічному університеті, він ще не сформований, або може бути сформований стихійно та лише частково.

**Стратегічний етап** передбачає планування роботи з самовдосконалення з метою створення позитивного професійного іміджу. Студенти розробляють для себе ідеальний професійний імідж, з'ясовують розбіжності між реальним та ідеальним іміджем та планують шляхи його досягнення.

Мета стратегічного етапу – розробити індивідуальний план конкретних дій та заходів з побудови власного професійного іміджу.

Задачі:

- визначити ті індивідуальні характеристики, які мають стати основою професійного іміджу (власні сильні характеристики, які є релевантними в аспекті майбутньої професійної діяльності);
- створити образ "ідеального Я", який буде метою роботи зі створення професійного іміджу;
- визначити розбіжності між "реальним Я", визначеним на попередньому етапі, та "ідеальним Я";
- встановити шляхи подолання визначених розбіжностей;
- намітити конкретні дії з удосконалення власного іміджу згідно з встановленими критеріями;
- встановити терміни виконання кожного кроку зі створення професійного іміджу.

Стратегічний етап передбачає складання плану дій зі створення свого професійного іміджу. Він включає певний набір та послідовність дій:

- 1) створення ідеального образу для себе;
- 2) аналіз розбіжностей між ідеальним образом та реальним;
- 3) визначення компонентів іміджу, які потребують вдосконалення;
- 4) визначення шляхів їх корекції та вдосконалення;
- 5) розробка плану конкретних дій з наближення реального іміджу до ідеального професійного іміджу.

**Діяльнісний етап**, протягом якого відбувається робота з формування професійного іміджу майбутніх вчителів у цілісному педагогічному процесі ВНЗ, є найтривалішим.

Мета діяльнісного етапу – сформувати професійний імідж студентів.

Задачі:

- сприяти приведенню зовнішності кожного студента у відповідність із вимогами до габітарного компоненту професійного іміджу вчителя технологій;
- допомогти кожному студенту оволодіти іміджевою компетентністю;
- сформувати Я-концепцію кожного студента, яка характеризується ясністю, та відповідає вимогам майбутньої професійної діяльності;
- підсилити професійну спрямованість студентів;
- створити умови для розвитку творчих здібностей студентів та прояву їхнього творчого потенціалу;
- сформувати уміння комунікативної та мовленнєвої поведінки студентів, які відповідають вимогам їхньої професійної діяльності.

Послідовність дій на діяльнісному етапі може бути різною, але вона має включати:

- роботу над зовнішністю;
- роботу над формуванням Я-концепції;
- роботу над вдосконаленням мовленнєвих умінь;
- роботу над вдосконаленням комунікативної поведінки;
- розвиток творчого потенціалу особистості;
- засвоєння розробленого для себе образу;
- вживання в образ;
- апробація образу у штучно створених ситуаціях.

Засобами формування професійного іміджу майбутніх учителів технологій протягом діяльнісного етапу є:

- зміст навчального матеріалу;
- методи та форми навчання та виховання;
- міжособистісні відносини в групі;

- стиль спілкування викладачів зі студентами;
- освітнє середовище вищого навчального закладу.

Протягом **випробувального етапу** результати роботи над створенням професійного іміджу перевіряються під час педагогічної практики студентів. Мета випробувального етапу – випробувати на практиці сформований професійний імідж у роботі з безпосередніми реципієнтами іміджу, тобто під час педагогічної практики в школі. На випробувальному етапі відбувається вживання у створений образ та перевірка його ефективності.

Задачі:

- під час педагогічної практики студентів в школі поставити однією з задач випробування власного професійного іміджу в роботі зі школярами;
- під час педагогічної практики приділити увагу тим характеристикам особистості та професійної діяльності, які відповідають критеріям сформованості професійного іміджу вчителя технологій;
- наприкінці педагогічної практики провести опитування школярів щодо професійного іміджу практиканта, який склався в їхній свідомості (у відповідності з розробленою анкетною).

**Рефлексивний етап** націлений на самоаналіз кожним студентом відповідності створеного іміджу ідеальному, а також аналіз своїх досягнень або невдач щодо виконання стратегічних цілей.

На рефлексивному етапі студент самостійно або за допомогою спеціально розробленої анкети аналізує своє відчуття гармонійності свого професійного іміджу. Критерієм його суб'єктивної гармонійності є сприймання образу як невід'ємної частини своєї особистості, комфортність професійної діяльності в даному образі. Якщо є дискомфорт у відчутті, студент вносить зміни до тієї частини професійного іміджу, яка, на його думку, потребує корекції [2].

### Література

1. Бондаренко В.І. Культура формування іміджу майбутнього вчителя технологій у навчально-виховному процесі вищого навчального закладу / В.І.Бондаренко // Духовність особистості: методологія, теорія і практика – 2015. – № 6 (69). – С.25-32.
2. Бондаренко В.І. Педагогічна технологія формування професійного іміджу майбутніх учителів технологій / В.І.Бондаренко // Молодий вчений. - № 4 (19). – Частина 3. – 2015. – С.14-18.
3. Затворнюк О. М. Формування та розвиток професійного іміджу майбутніх психологів / О. М. Затворнюк // Освіта та розвиток обдарованої особистості. – 2014. – № 9–10. – С. 41–44.
4. Єльнікова Г. В. Моделювання управлінської компетентності керівника загальноосвітнього навчального закладу / Г. В. Єльнікова, В. І. Маслов // Імідж сучасного педагога. – 2008. – № 3-4 (82-83). – С.3-8.
5. Прус Н. О. Основні етапи формування іміджу майбутнього викладача іноземних мов / Н. О. Прус // Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах. - 2016. - Вип. 46. - С. 126-133.

УДК 159,923:004

### ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ОСОБИСТОСТІ У ВІРТУАЛЬНОМУ СВІТІ

**Кирилов А.В.**, магістрант факультету психології та соціальної роботи.

Науковий керівник – канд. психол. наук, доц. **Литовченко Н.Ф.**, кафедра загальної та практичної психології

*Стаття присвячена розгляду соціально-психологічних змін, що відбуваються з особистістю, яка занурена в нові форми соціальної взаємодії, віртуальні комунікації в мережі Інтернет. Інтернет, як глобальний інформаційний простір, включає в себе безліч мережевих спільнот, що формують віртуальну реальність. Для агентів і акторів нової реальності віртуальних особистостей – характерні: віртуальні комунікації, мережеве (NET) мислення, анонімність, текстуальність.*

**Ключові слова:** мислення, віртуальна реальність, віртуальне мережеве мислення, віртуальна особистість, кіберпростір, свідомість у віртуальному просторі.

Кінець ХХ століття відзначився виникненням принципово нового засобу і способу комунікації – глобальної мережі інтернет. Відбувається стрімке розповсюдження цієї новітньої технології, можливості якої стали настільки безмежними, що вона використовується майже в усіх сферах людської діяльності. Інтернет стає невід'ємною частиною інформаційного простору суспільства постмодерну і значення його росте з кожним днем. Глобальна мережа створює необ-

хідні умови для виникнення віртуальних спільнот, генерує текстові формати нового типу, зтирає границі між державами, ілюмінує відстань між людьми і в кінечному рахунку створює навколо себе специфічну форму культури - кіберкультуру всередині кіберпростору(інтернет простору). І саме з виникненням та розвитком інтернету, термін "віртуальна реальність" почав застосовуватися і до електронно-комунікативного середовища взаємодії.

За Виготським [5, с.58] Внутрішній світ складає зміст свідомості людини. У свідомості цей світ може трансформуватися, і по бажанню людини, і без її бажання, включаючи усвідомлення себе в минулому, і себе в майбутньому, себе у світі фантазій та мрій тощо. Віртуальний світ який з'являється при роботі на комп'ютері – це не образ світу реального, створеного у свідомості, і не світ фантазій і мрій, які усвідомлюються людиною, це абсолютно новий світ. В цьому світі людина має можливість отримувати необмежений обсяг інформації, займатися творчістю, спілкуватися з необмеженою кількістю людей, мати можливість бути визнаним і почутим. В цьому світі, як і в світі реальному хтось шукає славу, хтось психологічної підтримки, хтось задовольняє свою допитливість, тощо. Робота у віртуальному світі дає людині багато позитивного для самосвідомості – відчуття свободи, можливість виконувати різні ролі, можливість підняття власної самооцінки, реалізування нереалізованої потреби, бажання, тощо.

Перше трактування терміну віртуальна реальність йде від традиції його вживання в техніці (термін "віртуальна реальність" позначає особливий клас технічних систем відображення інформації). У цьому контексті, психологія віртуальної реальності передбачає вивчення психологічного аспекту реальності, створеної комп'ютерною системою при впливі на органи почуттів користувача за допомогою спеціальних пристроїв (шоломів, рукавичок, цілого костюма). Іншими словами, об'єктом дослідження можуть виступати сенсорні враження, що відповідають не тій реальності, в якій тілесно перебуває суб'єкт, а тій, яка змодельована для неї комп'ютерною програмою.

Інше розуміння віртуальної реальності можна зустріти в роботах по віртуалістиці О. М. Носова [7, 25с.] - це реальність, породжена психікою людини. Від інших психічних похідних, наприклад уяви, вона відрізняється тим, що людина сприймає і переживає її не як породження власного розуму, а як об'єктивну реальність. Ця реальність є ні що інше як опосередкований зовнішній соціальний порядок, перенесений у внутрішній світ людини, за допомогою нової символічно-знакової системи, яка представлена комп'ютерною і інтернет технологіями, в контексті зв'язку двох суб'єктів на відстані. У цьому підході даний термін використовується в тих контекстах, для яких Ж. Піаже застосовує термін "символічна функція", а О. Р. Лурія використовує вислів "мовна реальність" і говорить про "подвоєння дійсності". За Л. С. Виготськом [4, с.133-136] будь-яке психологічне знаряддя, в тому числі і мова, інтеріоризуючись, задає параметри внутрішнього плану (наприклад, внутрішня мова забезпечує "середовище" формування думки), а за Дж. Брунером [2, с.34] будь-який результат пізнання завжди є "уявлення" – в дії, образі або символі. У цьому сенсі вся психологія пізнання, коли суб'єктом пізнання є людина, є психологія "віртуальної реальності". Але ми зосереджуємося на розумінні цих символів з точки зору семантичних полів і фаз свідомості описаних Б. М. Петуховим [9, с.12] – людина постійно перебуває у 4 фазах: проспективній, ретроспективній, оперативній і віртуальній. Комп'ютерна ситуація є по суті опосередкована віртуальна фаза свідомості людини за допомогою символічно-знакової системи, представленої кіберпростором.

Глобальна інформаційна система якою є інтернет, має соціальну природу і характеризується новою формою соціальної взаємодії – глобальної віртуальної інформаційної взаємодії. І ця обставина, а також, мережевий принцип композиції (архітектоники), і те, що вищі психічні функції людини також мають характер нейронних мереж, і визначає характер такого феномену, як Net-мислення – нового типу мислення. Мережеве мислення має символічний характер. І відповідно воно "з'єднується" із свідомістю за допомогою символічно-смыслового поля. Цей тип мислення є суттю інтернет комунікації, в якій проходить обмін знаками і образами, але не смислами. Так як слово в даному контексті втрачає смыслову вісь, а залишається лише часова і просторова, то можемо говорити лише про вказуючий характер слова. Воно показує різницю між реальностями, але не експлікує їх.

Однією з основних характеристик інтернету є те, що особистість яка взаємодіє з ним, редукується до семіотичних одиниць (тобто до тексту в найширшому розумінні). Віртуальна особистість не має тіла і представлена виключно комплексом знаків, який існує у віртуальному середовищі і є носієм цих знаків.

Інша не менш важлива ознака взаємодії особистості з віртуальною реальністю це анонімність. Звичайно, віртуальне мислення безпосередньо назвати анонімним не можна. Формат його анонімності дещо інший. Це пов'язано з тим, що у віртуальній реальності здійснено перехід від традиційної індивідуальної свідомості до стану пост-свідомості. Це характеризує новий стан свідомості, стан пост-свідомості у вигляді наділення його надіндивідуальними якостями і властивостями. Віртуальна свідомість-трансперсональна і саме в цьому реалізується її анонімність.

Трансперсональність індивідуальної віртуальної свідомості – це її надіндивідуальність. Надіндивідуальність індивідуальної віртуальної свідомості виражається у феномені смислового інформаційного резонансу. Останній – є просторове "місце" зустрічі віртуальних індивідуальностей в надіндивідуальному контакті. Анонімність, принаймні, можливість такої (популярний афоризм, висхідний до карикатури в журналі "Нью-Йоркер": "В Інтернеті ніхто не знає, що ти собака"); анонімність у даному випадку слід розуміти не як відсутність імені, але як приховування реального імені або, кажучи семіотично, як довільний зв'язок між "реальною" і "онлайновою" особистостями.

До характерних рис віртуального мислення слід також віднести його "меседжевий" характер, молекулярність, мозаїчність і кліпову природу. Найбільш масовим засобом передачі інформації через інформаційний канал є комунікаційне повідомлення (message). Звідси і те, що ми назвали б "меседжевим" характером віртуального мислення. Це уривчастий ситуаційний процес інформаційного взаємодії, відповідно чому і обробка цієї інформації, суть віртуального мислення також є в якійсь мірі уривчастою, ситуаційною. Мозаїчна картина світу – сьогодні взагалі домінуюча тенденція в ЗМІ. А Інтернет – наймасовіше ЗМІ. У цій кліповій, мозаїчній, фактуальній картині хаосу сприймань, міфологеми переконань, ілюзії уявлень, неупереджені помилки, навмисна дезінформація і маніпуляція. Кліпове мислення – це мислення споживача, користувача дозованої інформації, яка мозаїчно препарована, молекулярно виділена і доступною в простій формі подана. Воно орієнтоване на просту нагальну потребу, задоволення якої і є те, на що орієнтоване мислення цього рівень. Ми далекі від того, щоб приписувати кліповому мисленню якісь гранично негативні характеристики. Але це спрощене мислення, яке не дозволяє людині бути цілісною, глибокою, особистісною. Таке мислення виробляється. у вигляді навички до швидкого і постійного перегляду сайтів. Воно веде до того, що людський мозок втрачає здатність до системного і поглибленого мислення.

Характеристики описані вище є основними для розуміння мережевої свідомості, і виходячи з цього ми на завершення спробуємо сформулювати визначення інтернет особистості, як феномену який ми продовжуємо досліджувати. Віртуальна особистість – це об'єкт наділений якостями суб'єкта, створений на основі з'єднання інтернет ідентичності і Я концепції та конкретної її частини Я віртуальне, проявляє себе як усвідомлена поведінка особистості і реалізується в соціокультурному інтернет просторі. Пов'язана з реальною особистістю за моделлю Творець – Творіння. Статус існування якого не визначено. "Віртуальне" тут позначає нейтралізацію між "реальним" і "нереальним"

### Література

1. Бабаева Ю.Д., Войскунский А.Е. (1998). Психологические последствия информатизации // Психологический журнал, Т. 19, . 1, с. 89-100.
2. Брунер Дж. Психология познания. - М.: Прогресс, 1977.– 409 с
3. Бондаренко Т.А., Поспелов А.А. Виртуальная реальность в современной социальной ситуации. Автореф. дисс. докт. филос. наук. Ростов-на-Дону: ДГТУ, 2007.– 20 с.
4. Визнер Дж.Б. Перспективы .информационной тирании.// Кибернетика сегодня: проблемы и суждения. Сборник.М., – Знание., 1976. – С. 39-46.
5. Выготский Л.С. Проблемы развития психики // Собрание сочинений в 6-ти томах. Т.3 – М.: Педагогика, 2003. – 487 с.
6. Коул М. Культурно-историческая психология. – М.: Когито-центр. 1997. – 354с.
7. Маклюэн М. Понимание медиа: внешние расширения человека. / Пер. с англ. В. Николаева. М.: Жуковский: КАНОН-пресс-Ц, 2003. – 212 с.
8. Носов Н. Виртуальная психология.– М.: Аграф, 2000.– 432 с.
9. Петухов Б. М. Методика оценки временных фаз деятельности, состояний сознания и ориентации личности. Л., 1982. – 88 с.

УДК 159.922

### ОСНОВНІ НАПРЯМКИ ДОСЛІДЖЕННЯ ІНДИВІДУАЛЬНОСТІ У ПСИХОЛОГІЧНІЙ НАУЦІ

**Кізім Т. А.**, магістрантка факультету психології та соціальної роботи  
Науковий керівник - канд. психол. наук, доц. **Ковтун А. Ю.**, кафедра загальної та практичної психології

*У статті аналізуються основні підходи до вивчення індивідуальності у психологічній науці. Розглядаються вітчизняні та зарубіжні концепції, робиться висновок про необхідність вивчення інтелектуальної сфери індивідуальності у період дошкільного віку.*



*Ключові слова:* когнітивна психологія, індивідуальність, структура індивідуальності, інтелектуальна сфера.

**Постановка проблеми.** Проблема індивідуальних відмінностей розглядається у взаємозв'язку із питаннями становлення і розвитку особистості, пізнавальною діяльністю, процесами навчання та виховання. Окремим аспектом є структура індивідуальності, до складу якої входить інтелектуальна сфера та, відповідно, індивідуальні властивості розумової сфери.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Проблемі індивідуальних відмінностей багато досліджень приділено багато уваги таких авторів як А. Анастасі, Г. Айзенк, П. Блонський, В. Давидов, М. Закерман, К. Корнілов, Г. Костюк, Е. Кречмер, К. Купер, О. Лазурський, В. Мерлін, В. Небиліцин, С. Рубінштейн та ін.

Індивідуальні відмінності психіки особистості є предметом аналізу диференціальної психології, у якій їх розуміють як "відмінності у психічних процесах, психічних властивостях особистості, психічних станах, що відрізняють одних людей від інших" [9, с. 11].

Одним із найбільш розвинених напрямків дослідження у царині диференціальної психології є вивчення загальних здібностей, що мало певні особливості у вітчизняній психології і зарубіжній. Так, В. Дружинін вказує, що вивчення загальних пізнавальних здібностей було характерним для вітчизняної психології, а вивчення інтелектуальних властивостей, яке у зарубіжній психології позначалося терміном інтелект, здійснювалося англійською та американською психологічними школами [6, с. 10 - 11].

Поглиблене вивчення проблем, які пов'язані із вимірюванням інтелекту та інтелектуальних здібностей призвело до появи психодіагностики як окремої галузі психологічного знання – галузі, яка розробляє принципи та інструментарій оцінки та вимірювання індивідуально-психологічних властивостей особистості [4, с. 104].

Психодіагностика як галузь знань має декілька складових, які спрямовані на виявлення та аналіз індивідуально-психологічних відмінностей людини: діагностика особистості, діагностика внутрішнього світу особистості, діагностика спонукальної сфери особистості, діагностика здібностей, діагностика інтелектуальних здібностей та інтелекту. Найбільш значним пластом практичного застосування психодіагностики є сфера інтелекту та загальних здібностей, які пов'язані із пізнавальною діяльністю особистості [8, с. 25 - 26].

**Мета статті** полягає у теоретичному аналізі проблеми індивідуальних відмінностей та основних підходів до її вивчення.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** У психологічній науці існують основні напрями у трактуванні сутності індивідуальності. Один із них, найбільш поширений, визначає індивідуальність як сукупність більшої або меншої кількості індивідуальних відмінностей, де відмінності природного (об'єктивного) та особистісного (суб'єктивного) значення ієрархізуються (П.П. Блонський, Б.О. Вяткін, О.І. Крупнов, С.К. Нартова-Бочавер, І.В. Равіч-Щербо та ін.). Другий напрямок пропонує розглядати індивідуальність як особливе утворення в процесі розвитку особистості, "глибину" особистості, ефект зрілої особистості, високий рівень розвитку особистості (Б.Г. Ананьєв, О.Г. Асмолов, Н.Л. Коломінський, В.М. Русалов). При цьому аналіз першоджерел показав, що ті властивості, які давали б можливість вивчати індивідуальність як комплексне, інтегроване утворення, засвідчували наявність глибинного розвитку особистості, називаються та обґрунтовуються лише теоретично, але їх вплив на процес розвитку індивідуальності не підтверджується кількісно-якісними експериментальними даними.

Спираючись на судження методологічного характеру провідних психологів (О.Г. Асмолов, В.В. Рибалка, В.О. Татенко), індивідуальність розглядається нами не лише як проста сукупність індивідуальних відмінностей, а як певний "ефект" у розвитку особистості, що супроводжується появою нових властивостей, які забезпечують побудову індивідуального стилю поведінки та неповторного життєвого шляху. Згідно з нашою концепцією, архітектоніка інтегральної індивідуальності має структурну та змістову основу. Структурна основа індивідуальності визначається поєднанням індивідуального та особистісного конструктів, кожен з яких містить у собі комплекс індивідуальних відмінностей відповідного значення. Змістовою основою індивідуальності як глибинного рівня розвитку особистості виступають властивості, успішне становлення яких забезпечує вироблення власного стилю діяльності та життя, побудову унікальної життєвої траєкторії, яка стає значущою не тільки для самої людини, а і прийнятною для інших [1; 2].

Встановлено, що в сучасних психолого-педагогічних дослідженнях індивідуальні відмінності презентуються як особливості психічних процесів, станів, властивостей, як певні характеристики, які відрізняють одну людину від іншої та у сукупності утворюють цілісну систему індивідуальності. Маються на увазі індивідуальні відмінності сприймання, уваги, пам'яті, мислення, емоційних реакцій, часу реакції, особистісних утворень – інтересів, здібностей, характеру (П. К. Анохін, А.В. Брушлинський, М.С. Єгорова, М.Є. Малков, Н.І. Пов'якель, О.В. Скрипченко та ін.).

Вченими встановлено, що індивідуальні відмінності характеризуються мінливістю, вони можуть бути різної складності і глибини, різного ступеня сталості. З'ясовано, що факторами, які детермінують розвиток індивідуальних відмінностей, є складна система взаємозалежностей компонентів природного розвитку, соціальної ситуації розвитку (контексту), участі дитини в різних видах діяльності, внутрішня позиція особистості, своєрідність індивідуальної життєвої біографії (К.О. Абульханова-Славська, Г.С. Абрамова, Л.І. Анциферова, Ю.Б. Гіппенрейтер, О.В. Запорожець, Б.М. Теплов та ін.) [3].

У загальну структуру індивідуальності включаються різні за обсягом та змістом комплекси індивідуальних відмінностей. Визначений у наукових дослідженнях перелік цих відмінностей надзвичайно різноманітний, у більшості випадків відкритий. В обґрунтуванні тієї чи іншої сукупності відмінностей не виявлено узгодженості поглядів науковців. Розбіжності у поглядах вчених привели до необхідності створення такого комплексу індивідуальних відмінностей, який би відповідав авторському баченню структурно-змістової сутності індивідуальності та давав змогу здійснити розгорнутий аналіз процесу її розвитку на етапі дошкільного дитинства. Це обумовило здійснення наукового пошуку в обґрунтуванні методів дослідження та способів аналізу інформації про стан індивідуальних відмінностей, які мають свою специфіку. Доведено результатами досліджень, що ефективними методами вивчення у такому разі визнаються порівняльно-віковий та лонгітюдний, а способами аналізу – номотетичний (вертикальний) та ідеографічний (горизонтальний). Основним параметром, за яким здійснюється вимірювання та оцінка індивідуальних відмінностей, вважається параметр стабільності (М.С. Єгорова, І.Е. Унт) [5].

Причинами виникнення унікальної своєрідності людини визнається не лише факт наявності типових та індивідуальних особливостей психофізичного розвитку, а унікальне поєднання (гама) індивідуальних відмінностей, серед яких усі є одночасно типовими за змістом, але індивідуально окресленими за якісним станом. Саме за рахунок утворення такої гами відмінностей і виникає індивідуальне психологічне обличчя людини (Н.Л. Коломінський, В.С. Мерлін, Д.Ф. Ніколенко).

**Висновки та перспективи подальших досліджень.** При розгляді процесу розвитку індивідуальності з'ясовано, що провідним на цьому шляху вважається процес індивідуалізації особистості (А. Адлер, Г. Олпорт, К. Юнг). Встановлено, що сучасні психологи розглядають розвиток особистості у вигляді діалектичної єдності процесів соціалізації та індивідуалізації, при цьому підкреслюється, що індивідуалізація є результатом процесу соціалізації і навпаки. Розвиток індивідуальності відбувається гармонійно за умови забезпечення оптимального співвідношення між процесами індивідуалізації та соціалізації, емоційно-почуттєвого та когнітивного, індивідуального та особистісного становлення. Процес гармонійного розвитку індивідуальності поєднує у собі декілька паралельних ліній, які є взаємообумовленими, взаємопов'язаними, але одночасно своєрідними та частково автономізованими. Таким чином, процеси розвитку індивідуальності виступають як єдині, але не однорідні процеси становлення індивідуальних та особистісних відмінностей, формування системоутворювальних властивостей, через удосконалення яких і відбувається становлення стилю поведінки, діяльності та життя людини.

*Перспективи* подальших досліджень вбачаємо у емпіричному вивченні індивідуальних відмінностей пізнавальної сфери дітей дошкільного віку.

#### Література

1. Ананьев Б. Г. О проблемах современного человекознания. – М.: Наука, 1977. – 380 с.
2. Ананьев Б. Г. Избранные психологические труды: В 2т/ АПН СССР. – М.: Педагогика, 1980. – Т. 2/ Под ред. А.А. Бодалева и др. – 288 с.
3. Ананьев Б. Г. О проблемах современного человекознания. – СПб.: Питер, 2001. – 272 с.
4. Бурлачук Л. Ф. Психодиагностика. – Учебник для вузов. – СПб.: Питер, 2005. – 351 с.
5. Вяткин Б. А. Проблемы индивидуального стиля в трудах В. С. Мерлина и их развитие/ Б. А. Вяткин, М. Р. Щукин// Мир психологии. – 2007. – №3. – С.256 – 264.
6. Дружинин В. Н. Психология общих способностей. – СПб.: Питер, 2002. – 368 с.
7. Костюк Г. С. Навчально-виховний процес і розвиток особистості / Під ред. Л. М. Проколієнко / Упор. В. В. Андрієвська, Г. О. Бал, О. Т. Губко, О. В. Проскура. – К.: Радянська школа, 1989. – 608 с.
8. Палій А. А. Диференціальна психологія: Навчальний посібник / А. А. Палій. – К.: Академвидав, 2009. – 464 с.
9. Психодіагностика: Навчальний посібник / І. М. Галян. – К.: Академвидав, 2009. – 464 с.

## НАУКОВЕ ОБҐРУНТУВАННЯ МОДЕЛІ ФОРМУВАННЯ ПРОГНОСТИЧНИХ УМІНЬ У МАЙБУТНІХ КЕРІВНИКІВ ДОШКІЛЬНИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ У ПРОЦЕСІ МАГІСТЕРСЬКОЇ ПІДГОТОВКИ

**Кошелівська Н.М.**, магістрантка факультету психології та соціальної роботи  
Науковий керівник – канд. пед. наук, доц. **Новгородська Ю.Г.**, кафедра педагогіки, початкової освіти та освітнього менеджменту

*У статті подано теоретико-методологічне обґрунтування моделі формування прогностичних умінь студентів вищих навчальних закладів у процесі магістерської підготовки зі спеціальності "Менеджмент". Відображено бачення складових моделі на основі сучасних принципів навчання. Розкрито зміст основних етапів моделювання.*

*Ключові слова: модель, прогностичні уміння, структурно-функціональні блоки моделі (цільовий, діагностичний, змістово-організаційний, оцінювально-коригувальний).*

У сучасних реформаційних процесах в галузі освіти постає необхідність конструктивного вдосконалення підготовки майбутніх керівників ДНЗ як управлінців-професіоналів, менеджерів дошкільної освіти, розробки нових технологій, методик навчання фахівців і підходів до організації навчального процесу в системі професійної підготовки, які б сприяли ефективності розвитку їх управлінських умінь відповідно до вимог і запитів суспільства та інтеграції у світовий освітній простір. Необхідність розробки нових моделей підготовки керівників навчальних закладів зумовлена змінами в суспільстві й у системі освіти: створенням полікультурної ситуації, формуванням демократичних цінностей, ринковими відносинами, збільшенням питомої ваги міжнародної інтеграції.

Побудова структурно-функціональної моделі потребувала чіткого визначення основних її елементів та їхніх функцій з метою покращення процесу формування професійних вмінь. *Модель* – це уявна або матеріально реалізована система, що відображає або відтворює об'єкт дослідження (природний чи соціальний) і здатна замінювати його простішим прототипом так, що її вивчення дає нову інформацію щодо цього об'єкта.

Нашу увагу привернули погляди Н. Волкової та О. Тарнопольського, які вважають, що модель являє собою "теоретично й практично створену структуру, яка відтворює ту чи іншу частину дійсності у схематизованій і наочній формі. Відображаючи чи відтворюючи об'єкт дослідження, модель здатна замінювати його таким чином, що її вивчення дає нам нову інформацію про цей об'єкт" [2, с.8]. Саме такого тлумачення феномену "модель" ми дотримувалися в ході дисертаційного дослідження.

У нашому дослідженні, ґрунтуючись на системному підході до моделювання, будемо виходити з того, що модель являє собою "...упорядковану сукупність якісно визначених елементів, між якими існує закономірний зв'язок чи взаємодія, і яка спрямована на досягнення певної мети" [5, с. 135].

Побудова теоретичної моделі формування прогностичних умінь майбутніх керівників ДНЗ у процесі їх професійної підготовки передбачає виконання ряду завдань, серед яких:

- розгляд даної моделі як системи, відокремлено від інших систем, які створюють відповідне середовище;
- визначення структури та ієрархії побудови системи, її складових та зв'язків між ними;
- прийняття ймовірнісного характеру причинно-наслідкових зв'язків у середині системи;
- пошук базового системоутворюючого фактора;
- визнання природних внутрішніх суперечностей між структурними компонентами, окремими ієрархічними рівнями тощо.

Відтак базуючись на результатах аналізу досліджень науковців, під *моделлю формування у майбутніх керівників* розуміємо описово-схематичну характеристику педагогічного процесу, в якій сукупність педагогічних умов, методологічних підходів, принципів, методів, засобів спрямована на формування прогностичних умінь з урахуванням основних етапів методики їх формування та критеріїв і показників їх оцінювання.

Відзначимо, що педагогічна наука пропонує багато різних підходів до організації процесу формування прогностичних умінь. Так, А.В. Антоненко обґрунтував та експериментально перевіряв модель формування прогностичних умінь на основі взаємодії цільового, змістового, діяльнісного та діагностико-коригувального компонентів [1, с.9].

С.В. Гальцова розробила модель цілеспрямованого розвитку прогностичних умінь як чинника прийняття педагогічних рішень майбутніми вчителями, яка передбачає два напрями

роботи. Основу першого напрямку роботи складає спецкурс з елементами тренінгу "Розвиток прогностичних умінь", метою якого є набуття майбутніми вчителями досвіду самостійного прийняття педагогічного рішення, уміння прогнозувати під час прийняття рішень шляхом розвитку прогностичних умінь. Другий вид навчальної діяльності студентів – це виробнича педагогічна практика, метою якої є подальший розвиток прогностичних умінь, сформованих у майбутніх учителів у процесі опанування спецкурсу з елементами тренінгу.

Другий напрямок створеної моделі цілеспрямованого розвитку прогностичних умінь як чинника прийняття педагогічних рішень майбутніми вчителями передбачає роботу з викладачами та кураторами студентських груп у ВНЗ і включає виступи та обговорення актуальних проблем на наукових семінарах, проведення міні-лекції, круглих столів. Як зазначає С.В.Гальцова, співробітництво студента, викладача, куратора в реальних міжособистісних контактах і є тим соціальним середовищем, в якому відбувається становлення особистості спеціаліста з вищою освітою і подальший розвиток особистості фахівця [3, с.14].

Модель С. А. Наход щодо формування прогностичних умінь у майбутніх практичних психологів засобами інтерактивних технологій являє собою взаємозв'язок структурно-функціональних блоків: **цільового** (з'ясування мети, завдань, методологічних підходів, принципів та педагогічних умов формування прогностичних умінь майбутніх практичних психологів); **діагностичного** (визначення наявного стану сформованості прогностичних умінь у студентів); **змістово-організаційного** (упровадження змісту, форми і технології навчання); **рефлексивно-аналітичного** (аналітико-оцінна діяльність, рефлексія власних досягнень у професійному й особистісному зростанні; самодіагностика, самоконтроль); **оцінювально-коригувального** (контроль, аналіз, та коригування отриманих результатів) [4, с.9-11].

Проектуючи структурно-функціональну модель формування прогностичних умінь у майбутніх керівників дошкільних навчальних закладів, послуговувалися загальновідомими елементами наявних моделей. Зважаючи на вищезазначене, у структурі основних складових розробленої моделі виділено три блоки: *методологічно-цільовий, змістово-процесуальний, моніторинговий.*

**Методологічно-цільовий блок** моделі визначає діяльність суб'єктів професійної підготовки – майбутніх керівників ДНЗ, спрямовану на реалізацію мети – задоволення потреб суспільства у фахівцях із сформованими прогностичними умінями, інтегрованими у професію, що характеризується задоволенням особистісних потреб студентів у підготовці до прогностичної діяльності. Ця мета конкретизується низкою завдань:

- виробляти усвідомлення значущості опанування прогностичними вміннями для майбутньої управлінської діяльності;
- виховувати усвідомлення відповідальності за результати прийнятих управлінських рішень;
- домагатися засвоєння системи теоретичних і прикладних знань із питань, що визначають контекст прогностичної діяльності керівника навчального закладу;
- організувати навчально-виховний процес, спрямованого на розкриття управлінського потенціалу студентів-керівників та набуття первинного професійного досвіду

В основі процесу формування прогностичних умінь лежать певні закономірності, при визначенні яких послуговуємося дослідження С.А.Наход.

Перша закономірність: ефективність формування прогностичних умінь залежить від повноти забезпечення всього комплексу умов, необхідних для досягнення мети: нормативне, науково-методичне, організаційне, моніторингове забезпечення. Цій закономірності відповідають такі принципи: системності, науковості, єдності освітніх, розвивальних і виховних функцій.

Друга закономірність: ефективність формування прогностичних умінь керівників залежить від повноти реалізації структурно-функціональних зв'язків між окремими компонентами пропонованої моделі. Цій закономірності відповідають принципи інтегративності, систематичності, послідовності, гуманізму. Відповідно, формування розглядається як система, побудована на єдності загального, групового та індивідуального навчання.

Третя закономірність: ефективність формування прогностичних умінь майбутніх керівників залежить від особистісного ставлення студента до професійної підготовки. Принципи, які відповідають цій закономірності, такі: внутрішньої свободи особистості, полісуб'єктної взаємодії, професійної спрямованості, зворотного зв'язку, рефлексивності [4, 125].

Ми переконані, що ефективність функціонування моделі формування прогностичних умінь значною мірою обумовлюється ступенем реалізації основних дидактичних принципів, а саме:

- *принцип професійної спрямованості*, який передбачає можливість застосування отриманих знань у майбутній управлінській діяльності;
- *принцип цілісності*, що реалізується у спрямованості всіх компонентів моделі на формування прогностичних умінь майбутнього керівника;

– *принцип проблемності* за своєю суттю відображає теорію розвивального навчання, який передбачає постановку перед майбутніми керівниками проблемно-пошукових завдань прогностичної спрямованості, створення проблемних ситуацій, що, в свою чергу, сприяє активізації їх навчально-пізнавальної діяльності, розвитку творчого, критичного й прогностичного мислення, самостійності, рішучості, реалізації власного потенціалу;

– *принцип системності*, що полягає в об'єднанні всіх форм і методів навчання в єдину систему, спрямовану на досягнення поставленої мети;

– *принцип комплексності* втілюється у здійсненні комплексного дослідження підготовки майбутніх керівників до прогностичної діяльності як системи; здійснення комплексного впливу на всі складові прогностичних умінь майбутніх керівників; формування у них не тільки сукупності практико-орієнтованих знань і здатності до розв'язання різного роду управлінських проблем, але й розвиток світогляду, здатності до індивідуальних креативних рішень, саморозвитку, самодетермінації, саморегуляції та саморефлексії;

– *принцип варіативності* полягає в гнучкості та варіативності змісту, форм і методів навчання, що забезпечує якісне зростання рівня сформованості прогностичних умінь майбутніх керівників ДНЗ з урахуванням їх індивідуальних можливостей, запитів та потреб; дозволяє усвідомлено будувати процес власного професійного розвитку і брати участь в управлінні цим процесом.

– *принцип гуманізації*, що має сприяти розвитку особистісних якостей і здібностей студентів, які необхідні їм для того, щоб зайняти активну позицію в суспільстві. Це сприятиме формуванню у керівника цілісної картини світу і дасть йому змогу розглядати події і явища в усіх можливих аспектах;

– *принцип зв'язку теорії та практики в навчанні* полягає у створенні зв'язків між наукою та управлінською діяльністю, тобто у вивченні наукових основ прогнозування, умов і шляхів їх застосування в процесі управління повсякденною діяльністю педагогічного колективу. Реалізація цього принципу передбачає таку організацію освітнього процесу, при якій навчальний матеріал максимально підкріплений прикладами, ситуаціями з реальної управлінської діяльності керівника дошкільного навчального закладу;

– *принцип інтеграції* – наскрізна складова системи опанування відповідними дисциплінами в процесі підготовки майбутніх керівників, що спрямована на формування прогностичних знань, умінь, навичок і досвіду їх практичного застосування в майбутній діяльності.

**Змістово-процесуальний компонент** включає структуру прогностичних умінь (мотиваційний, змістовий, процесуальний та рефлексивний компоненти); передбачає організацію оптимального навчального процесу, що сприяє формуванню прогностичних умінь майбутніх керівників і розкриває методiku їх формування, відповідні етапи, методи та засоби.

Зміст навчання – педагогічно обґрунтована, логічно упорядкована та текстуально зафіксована в навчальних програмах наукова і технічна інформація про навчальний матеріал, яка визначає діяльність педагогів і навчально-пізнавальну діяльність майбутніх фахівців для оволодіння всіма компонентами професійної освіти відповідного рівня й профілю. Зважаючи на це, зміст кожної навчальної дисципліни, що представлений у вигляді навчальної програми, підручника, посібника, методичних рекомендацій щодо теоретичної, практичної, самостійної роботи магістрів має передбачати формування прогностичних умінь майбутніх керівників ДНЗ [1].

Підготовку майбутніх керівників до прогностичної діяльності, в першу чергу, забезпечує зміст таких навчальних дисциплін, як: "Менеджмент в освіті", "Психологія управління", "Стратегічне управління освітніми системами", "Теорія та техніка управління", "Проектний менеджмент в освіті". Вибір цих дисциплін обмовлений їхніми потенційними резервами щодо формування прогностичних умінь майбутніх керівників дошкільних навчальних закладів.

На наше переконання, знання з вищезазначених дисциплін мають стати для студента основою для здійснення організаційно-управлінської діяльності, формування прогностичних умінь. Для цього зміст має проектуватися як предмет діяльності студента, що зможе забезпечити його засвоєння у контексті цієї діяльності. За такого підходу форми організації навчальної роботи студентів виступатимуть як форми відтворення змісту, що засвоюється.

З метою забезпечення зв'язку між теоретичною і практичною підготовкою передбачено гармонійне поєднання таких технологій: *діалогічно-дискусійних* (мозковий штурм, круглий стіл, симпозиум, судове засідання), *тренінгових* (передбачають включення взаємопов'язаних змістових блоків – особистісного, комунікативного та професійного, надання психологічної (змістовної та емоційної) підтримки в організації та проведенні роботи, реалізації аналітичної позиції щодо проведення ходу тренінгу у вигляді зворотного зв'язку), *ситуативних* (вирішення ціннісно-змістових, комунікативно-рефлексивних ситуацій ціннісно-смыслових конфліктів), *ігрових* (ділові, рольові, ситуаційно-рольові, інтерактивні, симуляційні), *проектних* (дослідні, науково-пошукові,

креативно-пошукові, міжпредметні та позапредметні проекти), *технології накопичення організаційно-управлінського досвіду* (забезпечують формування стратегій поведінки в різноманітних організаційно-управлінських ситуаціях). Реалізація інтерактивних технологій навчання потребує організації освітнього процесу в режимі співробітництва, ненав'язливої координації, створення ситуацій успіху, умов для самоосвіти й самореалізації.

Складовою змістово-процесуального компоненту є педагогічні умови, дотримання яких забезпечує ефективність процесу формування прогностичних умінь у майбутніх керівників ДНЗ: використання інтерактивних технологій щодо формування прогностичних умінь майбутніх керівників ДНЗ; мотивування майбутніх керівників дошкільних навчальних закладів до опанування прогностичними уміньми; створення інноваційного освітнього середовища.

Останній блок моделі (*моніторинговий*) відображає процеси оцінювання, аналізу і корекції результатів системного формування прогностичних умінь у майбутніх керівників ДНЗ; поєднує критерії (*організаційно-пізнавальний, когнітивний, операційно-діяльнісний, контрольнорефлексивний*) з відповідними показниками, що в комплексі характеризують три рівні сформованості складного багатофакторного процесу формування прогностичних умінь майбутнього керівника дошкільного навчального закладу: репродуктивний, продуктивний, креативний.

*Підводячи підсумок*, зазначимо, що реалізація запропонованої моделі є ефективним інструментарієм організації системи підготовки кваліфікованого фахівця сфери управління. Модель постійно розвивається, є відкритою, може бути доповнена новими компонентами.

### Література

1. Антоненко А.В. Формування прогностичних умінь майбутніх менеджерів як педагогічна проблема / А.В.Антоненко // Science and Education a New Dimension: Pedagogy and Psychology. – 2013. – Vol. 7. – С.7-11 : Режим доступу: [http://dspace.pdaa.edu.ua:8080/bitstream/123456789/710/1/antonets\\_a.v.\\_formation\\_of\\_predictive\\_skills\\_of\\_future\\_managers\\_as\\_a\\_pedagogical\\_problem.pdf](http://dspace.pdaa.edu.ua:8080/bitstream/123456789/710/1/antonets_a.v._formation_of_predictive_skills_of_future_managers_as_a_pedagogical_problem.pdf)

2. Волкова Н. П. Моделювання професійної діяльності у викладанні навчальних дисциплін студентам вищих навчальних закладів / Н. П. Волкова, О. Б. Тарнопольський [Під загальною та науковою редакцією О. Б. Тарнопольського]. – Д. : Вид-во Дніпропетровського ун-ту ім.Альфреда Нобеля, 2013. – 267 с.

3. Гальцова С.В. Особливості формування прогностичних умінь у майбутніх вчителів. // Nowoczesna edukacja: filozofia, innowacja, doświadczenie – Nr 2. – Łódź : Wydawnictwo Naukowe Wyższej Szkoły Informatyki i Umiejętności. – 2015. – s. 14-18.

4. Наход С. А. Щодо зв'язку між закономірностями та принципами, які використано при обґрунтуванні технології формування прогностичних умінь практичних психологів / С. А. Наход // Освітні інновації : філософія, психологія, педагогіка : матеріали Міжнародної науково-практичної конференції, 3 грудня 2014 року : у 4 ч. – Суми : видавничо-виробниче підприємство "Мрія", 2014. Ч.1. □ 256 с. □ С. 123-127.

5. Сидоренко В. К. Основи наукових досліджень : навч. посіб. / В. К. Сидоренко, П. В. Дмитренко. – К. : РННЦТ "ДІНІТ", 2000. – 259 с.

УДК 371.4:844

### ДОСЛІДЖЕННЯ СТАНУ СФОРМОВАНOSTІ ІНФОРМАЦІЙНОЇ КУЛЬТУРИ У МАЙБУТНІХ МЕНЕДЖЕРІВ

**Кравченко Л.І.**, магістрантка факультету психології та соціальної роботи

Науковий керівник – канд. пед. наук, доц. **Новгородська Ю.Г.**, кафедра педагогіки, початкової освіти та освітнього менеджменту

*У статті розкрито проблему розвитку інформаційної культури майбутніх менеджерів. Розкрито різні підходи до розгляду інформаційної культури. Показано, що вирішальним чинником досягнення основних цілей реформування освіти є її інформатизація. Визначені та науково обґрунтовані критерії та показники, які лежать в основі здійснення діагностики процесу формування інформаційної культури майбутніх менеджерів.*

*Ключові слова:* інформаційна культура, інформаційні технології, структурні компоненти інформаційної культури (когнітивно-праксеологічний, мотиваційно-рефлексивний, професійно-адаптивний).

**Постановка проблеми.** У сучасному світі домінантами суспільного розвитку стають знання та інформаційні технології, а інформаційний потенціал нації визначає її соціально-

економічне становище в міжнародному співтоваристві. Не випадково XXI століття пов'язують з інформатизацією і формуванням інформаційного суспільства, розглядаючи їх як процес ефективного опанування накопичених людством інформаційних ресурсів. Ознака інформаційного суспільства – затвердження культу знань, усвідомлення того, що жодну важливу економічну, соціальну, технічну задачу неможливо успішно розв'язати без опрацювання значних обсягів інформації. Людина сьогодення немислима без постійної взаємодії з величезним потоком інформації, а отже, і без постійного поповнення багажу знань.

Перед сучасним вищим навчальним закладом в умовах переходу до інноваційної парадигми освіти, адаптації до основних загальноєвропейських принципів болонської системи, що передбачає збільшення обсягів індивідуальної самостійної роботи з інформацією, стоїть важливе завдання – навчити майбутнього менеджера орієнтуватися в масивах інформації, аналізувати і порівнювати факти, підготувати його до життя і діяльності в умовах інформаційного суспільства. Значну роль у цьому відіграють критерії, показники та рівні сформованості інформаційної культури майбутнього менеджера.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Вивченню феномена інформаційної культури присвячено ряд наукових робіт, що розглядають проблему в таких аспектах інформаційна культура як складова загальної культури особистості (В. Г. Кремень, Н. І. Гендіна, С. А. Сисоєва); інформаційна культура як елемент професійної компетентності (В. Н. Кузьмін, А. К. Маркова, О. Є. Коваленко, В. Ф. Орлов). У наукових працях С. Анісімова, М. Астаф'єва, І. Казакова, О. Рацула та ін., інформаційна культура розглядається як фактор професійного становлення особистості.

Визначаючи загальну плідотворність існуючих наукових робіт із зазначеної проблеми необхідно констатувати той факт, що питання впливу інформаційної культури на навчальну діяльність майбутніх менеджерів до цього часу не отримало належного висвітлення, рідко порушувалося чи залучалося вибірково. Тому **метою цієї статті** є проаналізувати критерії, показники та рівні інформаційної культури майбутнього менеджера та запропонувати методiku її діагностики.

**Виклад основного матеріалу.** Інформаційна культура особистості – одна із складових загальної культури людини; сукупність інформаційного світосприйняття і системи знань та вмінь, що забезпечують цілеспрямовану самостійну діяльність із оптимального задоволення індивідуальних інформаційних потреб із використанням як традиційних, так і нових інформаційних технологій, що є найважливішим чинником успішної професійної і непрофесійної діяльності, а також соціальної захищеності особистості в інформаційному суспільстві [11, с. 312].

Сучасне суспільство засноване на виробництві та використанні інформації, товарів і послуг. Діяльність пов'язана з безпосереднім виробництвом, виконавча праця, що потребує достатньо простих операцій з обробки матеріалу, поступаються місцем якісно новим формам творчої виробничої діяльності. Інформаційний вибух, що характеризує сучасний стан суспільного виробництва, диктує необхідність якісно нових змін у цілях, формах і засобах освітнього процесу. Суспільство потребує підготовки людей, здатних до активної діяльності в новому світі, до розуміння складності соціальних відносин і уміння в них орієнтуватися, людей, здатних брати на себе відповідальність в умовах свободи вибору, що означає не тільки розширення можливостей, але й посилення нестабільності. Сучасна система освіти орієнтована переважно на відтворення знань та їх засвоєння. Діяльна парадигма входження в нову культуру, що забезпечує подальше творче професійне і культурне зростання, до цього часу ще не затвердилась як переважаюча в традиційній системі освіти. Зараз же виникла необхідність переносу акцентів з акумуляції репродуктивного знання до формування особистості, що володіє технологією творчої праці і здатна не тільки засвоювати, але і генерувати нові зразки інформації [9, с. 172].

Під інформаційною культурою менеджерів С. Алексєєва, О. Гуменний, В. Паржницький, розуміють системну професійну властивість фахівця-управлінця, яка: актуалізується та проявляється в процесі практичної професійної управлінської; характеризує специфіку професійно-управлінської свідомості та самосвідомості, поведінки, а також стиль та особливості його інформаційної взаємодії з іншими суб'єктами у процесі управлінської діяльності; забезпечує осмисленість інформаційно-аналітичної діяльності і характеризує рівень культури його управлінської діяльності; стимулює творчий розвиток як суб'єкта інформаційно-аналітичної діяльності в системі освіти, оскільки її основу складає інформаційна культура [13, с. 159]

Сучасні дослідження [2; 3; 4] доводять, що особливе значення в подоланні кризи освіти надається використанню інформаційних технологій у навчальному процесі, у першу чергу технологій навчання, виховання, заснованих на використанні комп'ютерної техніки і спеціального програмного інформаційного і методичного забезпечення. Досвід інформатизації вищої освіти в нашій країні демонструє, що засоби, спрямовані на обладнання комп'ютерних залів, створення програмних продуктів значною мірою не виправдовують себе. Це пов'язано переважно з тим, що

процес інформатизації засновувався здебільшого на технократичному підході до нього, що сформувався в історичних умовах генезису цього процесу. Сучасні засоби спілкування – комп'ютерні мережі, факс, електронна пошта – перетворились у теперішній час на значний елемент культури. Поле можливих контактів між людьми завдяки, наприклад, Інтернету розширюється незрівнянно з можливостями безпосередньо особистісних контактів. Кількість індивідуальних контактів на побутовому а професійному рівнях не піддається жодному обчисленню. Тут можуть бути реалізовані освітні проекти, створені спільними зусиллями студентів і викладачів [6, с. 59].

Ось чому сьогодні особливо актуальною видається необхідність діагностики рівня інформаційної культури майбутніх менеджерів для своєчасної її корекції, через критерії та їх показники.

Критерії та показники системного розвитку ІК майбутніх менеджерів мають велике теоретичне та практичне значення, оскільки концентрують сучасні детермінанти цього явища, і тим самим мають практичний інтерес.

Спираючись на тематику нашого дослідження, ми послуговуємось критеріями, які виокремив О. Рацул, відповідно до яких можна оцінити рівень системного розвитку ІК майбутніх менеджерів. Для кожного критерію характерна сукупність кількох показників. Ступінь їхнього розвитку в конкретного майбутнього менеджера й визначатиме його інформаційну культуру.

Під поняттям "критерій", як правило, розуміють якості, властивості, ознаки об'єкта вивчення, котрі дають змогу говорити про його стан, рівень розвитку, функціонування. Таке розуміння майже збігається з визначенням, наведеним у словнику "Професійна освіта", де критерій (від грец. *kriterion* – засіб судження, мірило) дефіновано як ознаку, на основі якої дається оцінка якого-небудь явища, дії, ідеї; ознаку, взяту за основу класифікації [11, с. 163].

Серед найбільш загальних вимог до критеріїв науковці називають такі: критерії мають бути об'єктивними; включати найсуттєвіші, основні моменти досліджуваного явища; охоплювати типові сторони явища; формулюватися ясно, коротко, точно; характеризувати саме те, що хоче перевірити дослідник [8, с. 65]; відображати динаміку вимірюваної якості в просторі і часі; по можливості охоплювати основні види професійної діяльності; розкриватися через ряд показників, за мірою прояву яких можна судити про більший чи менший рівень виразності конкретного критерію [9, с. 48].

Показник – 1) свідчення, доказ, ознака чого-небудь; 2) наочні дані про результати якоїсь роботи, якогось процесу; дані про досягнення чого-небудь; 3) явище або подія, на підставі яких можна робити висновки про перебіг якого-небудь процесу; 4) кількісна характеристика властивостей процесу, виробу" [11, с. 124]. Критерій виражає найбільш загальну суттєву ознаку, за якою може відбуватися оцінювання, порівняння педагогічних явищ, процесів, якісна сформованість. Ступінь вияву "критерію" відображений у конкретних показниках, тому "критерій" за своїм обсягом – ширше поняття від "показника". В свою чергу, показник як компонент критерію слугує типовим і конкретним виявом сутності якостей процесу чи явища, що підлягає вивченню [10, с. 426].

Згідно тематики нашого дослідження, ми взяли за основу критерії, показники та рівні, які виокремив О. Рацул. Адже саме вони дадуть нам змогу виявити та дослідити стан сформованості інформаційної культури у майбутніх менеджерів.

Визначаючи критерії інформаційної культури, О. Рацул, дотримався основних вимог: критерії об'єктивні, значущі, чіткі, конкретні, точні для вимірювання [12, с. 308].

*Когнітивно-праксеологічний* критерій стосується пізнання, процесів мислення й виконання практичних дій. Цей критерій охоплює знання теоретичного (декларативного) характеру і технологічного (процедурного) характеру: сукупність знань, що відображають систему сучасного інформаційного суспільства; знання, що становлять інформаційну основу пошукової пізнавальної діяльності; теоретичні знання про основні поняття й методи інформатики як наукової дисципліни; знання інформаційних технологій, їхніх можливостей для розв'язання професійних завдань тощо.

Когнітивний складник передбачає знання законів і засобів отримання інформації; знання механізмів розвитку сучасної комп'ютерної техніки для практичної інформаційної з розрахунком використання в практичній діяльності; знання апаратного та програмного забезпечення на рівні користувача; знання основ спілкування з використанням інформаційних засобів і технологій тощо. Праксеологічний складник цього критерію відображає процеси оброблення даних на основі розумових операцій аналізу повідомлень, які надійшли для опрацювання, формалізації, порівняння, узагальнення, синтезу з наявними базами знань, розроблення варіантів використання інформації, прогнозування наслідків реалізації розв'язку проблемної ситуації, генерування й прогнозування використання нової інформації та взаємодії її з наявними базами знань, організації зберігання її в пам'яті. Означений критерій ґрунтований на загальних прийомах і способах інтелектуальної діяльності (аналіз, синтез, порівняння, абстрагування, узагальнення, конкретизація), загальних та специфічних (опосередкованих комп'ютером) умінь робити з даними, що у своїй сукупності становлять інформаційні вміння.



*Показники когнітивно-праксеологічного критерію:* комп'ютерна грамотність (система фундаментальних знань, умінь із комп'ютерної дидактики та інформатики, система знань, умінь, навичок роботи з комп'ютерною технікою; знання основних принципів оптимального поєднання засобів інформатизації з іншими освітніми технологіями; наявність умінь створювати, удосконалювати, оновлювати інформаційно-методичні системи, дидактично доцільні електронні засоби навчання їх експертизи й дослідницької апробації); інформаційна грамотність (система інформаційних знань, умінь, навичок роботи з інформацією, її застосування в практичній діяльності; наявність інтелектуальних здібностей для провадження різних видів інформаційної діяльності на основі використання ІКТ; здатність ефективно використовувати доступні апаратні та програмні засоби ІКТ для роботи з інформаційними ресурсами, обміну інформацією; здатність критично оцінювати інформацію за моральними критеріями, формувати інформаційні потреби); інформаційне мислення (децентрація теоретичного та практичного інтелекту, а також наявність вибору різноманітних інтелектуальних стратегій мисленнєвої діяльності для пошуку, аналізу, переосмислення інформації, її творчого використання в усіх видах професійної діяльності через комплекс засобів ІКТ; наявність алгоритмічного й рефлексивного типів мислення; оволодіння методами аналітико-синтетичного опрацювання та оброблення великого обсягу інформації); інформаційний світогляд (володіння способами інформаційного пізнання; здатність до узагальнення, систематизації, оцінювання інформації; розуміння законів інформаційного розвитку суспільства для побудови ефективної взаємодії); інформаційна поведінка (знання термінологічного тезаурусу; уміння й навички спілкування, раціональної поведінки в інформаційно-освітньому середовищі; навички використання мультимедійних навчальних засобів; уміння генерувати авторське інформаційне наповнення або його запозичення для досягнення комунікаційної співпраці з іншими учасниками соціальної спільноти; навички комп'ютерної етики; система взаємопов'язаних реакцій на контакт з інформаційно-освітнім середовищем) [12, с. 312].

*Показники мотиваційно-рефлексивного критерію:* інформаційна толерантність (власна система професійних цінностей, прагнень, орієнтацій, пізнавальних якостей; здатність до емпатії, вірувань, інтересів, переконань, звичок і поведінки віртуальних членів співтовариства; уміння визнавати помилки в ставленні до інших комунікацій; ставлення до інформації, об'єктів і явищ в інформаційному суспільстві; стиль професійного спілкування й дотримання правил мережевого етикету); інформаційна відповідальність (усвідомлення потреби в актуальній інформації; наявність інтересу до роботи з інформацією, усвідомлення потреб роботи з ІКТ; система мотивів необхідності спеціальної інформаційної підготовки; потреба в постійному оновленні знань про можливості застосування ІКТ); інформаційна рефлексія (система власних суджень, поглядів і поведінки; здатність до саморегуляції й самоаналізу власного інформаційного поля та інформаційної поведінки; сформована самооцінка й рефлексія на рівні інформаційних контактів; критичне ставлення до інформаційного споживання; здатність виходити за рефлексивні межі проблемної ситуації; здатність до самопізнання, усвідомлення результатів, можливих наслідків інформаційної діяльності; здатність обстоювати та змінювати рефлексивну позицію щодо ситуації й інформації; здатність протистояти психоемоційному впливу засобів масових комунікацій і комп'ютерних технологій; уміння виконувати самоаналіз інформаційної діяльності). Тим самим потрібно наголосити на соціальних цінностях, що виражені в потребі одержання запропонованої інформації, потребах, які спрямовані на пошук нових шляхів найбільш ефективного розв'язання інформаційних професійних проблем; цінностях, що зорієнтовані на подолання суперечностей, зумовлених неузгодженістю між індивідуальним досвідом студента, внутрішніми спонуканнями його особистості та інформаційно-професійно-освітніх норм; мотивах іміджу майбутнього менеджера, заснованих на бажанні утвердити себе як інформаційно-грамотну особистість; пізнавальних мотивах, спрямованих на задоволення потреби в одержанні нової інформації; мотивах інформаційних досягнень, що допускають можливість оптимально реалізувати свій професійний та особистісний потенціал засобами інноваційної діяльності [12, с. 314-315].

*Професійно-адаптивному критерію властиві такі показники:* інформаційна активність, гнучкість і мобільність (технологічна готовність до інформаційного спілкування; здатність до професійного саморозвитку, саморегуляції, само детермінації в царині ІКТ; здатність сприймати, обробляти, фільтрувати, систематизувати, засвоювати та використовувати інформацію різної модальності, перетворювати її на знання й далі – на засоби розв'язування професійних завдань; уміння виявляти переваги, недоліки, аналізувати їх причини, передбачати результати професійної діяльності; здатність адаптуватися до стрімко змінюваних умов інформаційного суспільства; готовність до використання інформаційних можливостей соціуму в розв'язанні професійно важливих завдань, здатність до культури творчості, групової діяльності, співпраці в інформаційному просторі). Водночас цей критерій характеризує творчість, яка вимагає таких особистісних якостей, як ініціатива, індивідуальна свобода, самостійність і відповідальність, готовність до ризику,

незалежних суджень [12, с. 318]. Творча діяльність майбутнього менеджера – інноваційна діяльність, спрямована на усвідомлення й розв'язання, які постійно з'являються в процесі професійної діяльності. Ідеться про уміння творчо використовувати наявну інформацію, уміння брати участь у наукових експериментах, оцінювати їх; створювати й моделювати інноваційні системи, розвивати сучасні технології; спрямованість на творчі досягнення; досвід творчої діяльності у формі вмінь ухвалювати ефективні рішення в проблемних ситуаціях. Становлення творчої позиції менеджера – взаємна еволюція його цінностей і потенціалу [8, с. 181].

Проведений нами змістовний аналіз досліджуваного утворення дозволяє виділити наступні рівні сформованості особистісного вияву інформаційної культури майбутніх менеджерів (за О. Рацулом): низький (*баловий*), середній (*репродуктивний*), високий (*продуктивний*) [12, с. 319].

*Для низького (балового) рівня характерними є:* несформованість інформаційних потреб й інтересів; мінімальний обсяг тезаурусу; наявність початкових (базових) умінь для провадження інформаційної діяльності; вмотивованість на невдачу; переважання мотивів зовнішньої привабливості; відсутність пізнавального інтересу до набуття нових знань і вмінь, прагнення до самоосвіти й саморозвитку; сформованість навчально-пізнавальних умінь і навичок на рівні дій за аналогією, що базовані переважно на життєвому досвіді; нездатність оцінити якість педагогічних програмних засобів; неготовність до використання сучасних засобів наочності й мультимедіа в інформаційно-освітньому середовищі; відсутність рефлексивності, самокритичності, наявність неадекватної самооцінки.

*Для середнього (репродуктивного) рівня* характерним є підвищення творчої активності майбутніх менеджерів. Обсяг тезаурусу – великий, знання мають продуктивний характер. Для даного рівня характерним є: активний пошук різних форм інформаційного спілкування, адекватних до інформаційних інтересів (неперервний ціннісний добір норм інформаційної поведінки, свідоме прагнення керувати міжособистісним спілкуванням); здатність оцінювати власні дії й чужу поведінку в інфосередовищі; володіння навичками дискусійного спілкування, надбання особистих якостей відповідальності, організованості, цілеспрямованості; здатність до самовиховання; застосування на практиці отриманих знань; прагнення до поглиблення знань про ІКТ; уміння практично використовувати знання в інформаційно-освітньому середовищі; знання технології використання інформації на достатньому рівні; належний рівень інформаційної та комп'ютерної грамотності; здатність різнобічно підходити до аналізу ситуацій залежно від цілей і умов, використовуючи ІКТ; уміння використовувати засоби мережі для взаємодії під час виконання професійних завдань; уміння послуговуватися отриманими знаннями для розв'язання проблем і завдань інформаційної діяльності на основі самоаналізу й саморегуляції.

Крім того, середньому рівню притаманний і ситуативний пізнавальний інтерес до набуття нових знань і вмінь у царині ІКТ, налаштованість на самовираження, зацікавленість у подальшому саморозвитку; наявність фрагментарних знань сутності ІК, сформованість навчально-інформаційних умінь і навичок, які активно, але не завжди творчо застосовують у професійній діяльності; здатність частково оцінити педагогічні програмні засоби для управлінської діяльності, бажання використовувати ІКТ, сучасні засоби наочності й мультимедіа в інформаційно-освітньому середовищі; певною мірою рефлексивність, самокритичність, часткова здатність до самооцінювання.

*Високий (продуктивний) рівень* виділяється найвищою творчою активністю, розвиненою широкою системою стійких і спрямованих інформаційних потреб й інтересів, розпредмеченими знаннями, умінням оцінювати процеси і явища, що відбуваються в інформаційно-освітньому середовищі на ґрунті індивідуально-осмислених, особистісно-прийнятих культурних цінностей; автономність та самостійність у оцінках та судженнях щодо інформаційних явищ та процесів; свідомий та відповідальний вибір мети діяльності, соціально прийнятні засоби її досягнення; здатність до активного обстоювання власних переконань та позиції; володіння прийомами творчого саморозвитку; сформованість мотивів особистісного зростання; наявність повних і глибоких знань сутності ІК та її складників, сформованість навчально-інформаційних умінь і навичок, здатність швидко й об'єктивно оцінити якість педагогічних програмних засобів, вільне володіння ІКТ; висока саморефлексія й самооцінювання; чітка мотиваційна позиція щодо необхідності використання ІКТ для підвищення професійного рівня; набуття ціннісних орієнтацій, мотивів, адекватних до цілей і завдань; знання алгоритмів і методів оброблення інформації; знання можливостей сучасних інформаційних технологій; здатність класифікувати знання за типами й обирати певні засоби ІКТ для розв'язання професійних завдань; наявність професійного досвіду й професійної позиції.

В основу методики діагностики та самодіагностики сформованості досліджуваного утворення слід покласти ідею вимірювання стану сформованості інформаційної культури майбутніх менеджерів на основі критеріїв, показників та рівнів.

Методика діагностики сформованості інформаційної культури передбачає реалізацію такої сукупності методів науково-педагогічного дослідження:

1. Робота з навчальною, діловою і звітною документацією з метою визначення рівня інформаційної культури учасників експерименту;
2. Спостереження і аналіз результатів навчальної, позааудиторної, самоосвітньої та соціокультурної діяльності студентів;
3. Метод незалежних характеристик;
4. Методи самооцінки;
5. Діагностичні методи: тести;
6. Анкетування (відкритого і закритого типу);
7. Шкалування змісту критеріїв інформаційної культури;
8. Психологічні тести;
9. Методи математичної статистики.

Методика діагностики стану сформованості інформаційної культури дозволяє виявити рівень інформаційної культури опитуваних і ранжирувати одержані результати за шкалою співвідношення кількісних показників, що відносять опитуваного до однієї з трьох основних груп у діапазоні – низький, середній, високий рівень інформаційної культури.

Найбільш поширеним методом у нашому дослідженні посів метод тестування. Тестування є однією з найбільш ефективних форм перевірки і самоперевірки знань майбутніх менеджерів. Як свідчить аналіз публікацій спеціальних видань [3; 5; 6; 7], а також освітньої практики, у сфері формування основ інформаційної культури до цього часу існує дефіцит ефективних засобів діагностики знань і вмінь студентів. Зокрема це стосується тестів, що відображають сутність сучасної інтерпретації поняття "інформаційна культура" і створюють цілісне враження про її зміст. Відсутність прийнятного варіанта тестової оцінки рівня інформаційної культури особистості стримує вдосконалення процесу навчання в цьому напрямку і підвищення його результативності. Усе це зумовило необхідність розробки нами тестових завдань з виявлення інформаційної культури майбутніх менеджерів, таких як: "Діагностика вольового потенціалу майбутнього менеджера"; "Діагностика рівня емпатії" (І. М. Юсупов); "Діагностика рівня творчого потенціалу особистості"; "Діагностика рівня результативності здійснення інформаційної діяльності"; тест "Інформаційна культура майбутнього фахівця"; тест "Готовність до керівної діяльності"; тест "Визначення рівня розвитку рефлексії" (А. Карпов).

У сукупності вищеперераховані тести дозволяють діагностувати в опитуваних не тільки орієнтацію в понятійно-термінологічному апараті, але й наявність спеціальних знань та вмінь.

Основною метою перевірки знань та вмінь у галузі інформаційної культури з використанням запропонованої системи тестів є формування в опитуваних стійкої позитивної мотивації (Тест-опитувальник "Вимірювання мотивації досягнення (модифікація тесту А. Мехрабіана запропонована М. Магомед-Еміновим)") до навчання в даному напрямку професійного зростання на основі адекватної самооцінки отриманих результатів ("Самооцінка виражених якостей, знань, умінь, що характеризують інформаційну культуру особистості (занижена, адекватна, завищена)), а також реалізації диференційованого підходу до опитуваних, що враховує особливості їх підготовки.

З метою одержання більш чітких даних про рівень сформованості інформаційної культури у майбутніх менеджерів та перевірки коректності одержаної інформації можна застосовувати анкети ("Діагностика рівня інформаційної культури майбутніх менеджерів у процесі їх магістерської підготовки"; "Діагностика знань теоретичних відомостей у майбутніх менеджерів про інформаційну культуру"; "Анкета для визначення рівня інформаційної компетентності у майбутніх менеджерів"; "Анкета для визначення рівня сформованості знань та вмінь у майбутніх менеджерів з використання інтерактивних технологій"), що передбачають оцінку сформованості досліджуваного утворення за критеріями та окремими показниками за допомогою визначеної шкали оцінювання та прийнятою системою числових проміжків.

Крім того, при дослідженні стану виявлення інформаційної культури у респондентів, можна використовувати і набір інших методик, таких як: "Діагностика особистісної креативності" (Е. Тунік); методика "Хто Я?" (М. Куна); методика "Ціннісні орієнтації" (М. Рокича); "Оцінка здатності до саморозвитку, самоосвіти" (В. Анреєв); "Оцінка організованості менеджера".

**Висновки.** Отже, для оцінки стану сформованості інформаційної культури майбутніх менеджерів необхідно реалізувати програму науково-педагогічного експерименту. Відповідно діагностика досліджуваного утворення має передбачати реалізацію сукупності методів науково-педагогічного дослідження, передбачати як комплексну оцінку інформаційної культури, так і її окремих компонентів та критеріїв.

## Література

1. Бабенко Т.В. Формування інформаційної культури майбутніх учителів історії у процесі професійної підготовки: автореф. дис. На здобуття наук. Ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.04 / Т.В. Бабенко. – Кіровоград, 2008. – 22 с.
2. Бібік Н. М., Ващенко Л. С., Локшина О. І., Овчарук О. В., Паращенко Л. І. Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи: Бібліотека з освітньої політики / О. В. Овчарук (заг. ред.). – К.: К. І. С., 2004. – 112 с.
3. Гендина Н. И., Колкова Н. И., Скипор И. Л., Стародубова Г. А. Информационная культура личности в библиотеках и образовательных учреждениях / Н. И. Гендина (общ. ред.). – М.: Изд-во "Школьная библиотека", 2005. – 296 с.
4. Герцик В. Я. Современное образовательное пространство. – М.: Новое литературное обозрение. 2001. – 216 с.
5. Дворецкий С. И. Формирование информационной культуры специалиста // Информатика и образование. – 2001. - №4. – С. 21-31.
6. Ильганова В. А. Влияние информатизации на культурогенез современного общества // Бібліотекознавство. Документознавство. Інформологія. – 2004. - №1. – С. 58-62.
7. Казаков И. С. Информационная культура будущего педагога // Высшее образование. – 2006. - №10. – С. 47-48.
8. Кульневич С.В. Педагогика самоорганизации: феномен содержания / С.В. Кульневич. – Воронеж, 1997. – 230 с.
9. Пономарьов В. О. Критерії сформованості професійно-педагогічної компетентності тренера з атлетичної гімнастики / В.О.Пономарьов // Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах. – 2009. – №4. – С. 425-429. Режим доступу: [http://www.nbu.gov.ua/portal/soc\\_gum/pfto/2009\\_4/files/ped904\\_73.pdf](http://www.nbu.gov.ua/portal/soc_gum/pfto/2009_4/files/ped904_73.pdf)
11. Професійна освіта: Словник: навч. посіб. / уклад. С.У. Гончаренко та ін.; заред. Н.Г. Ничкало. – К.: Вицашк., 2000. – 380 с.
12. Рацул О. А. Зміст і структура інформаційної культури майбутніх соціальних педагогів / О.А.Рацул // Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах. – 2014. – Вип. 37 (90). – С.312-319.
13. Развитие информационной культуры педагогических работников профессионально-технических учебных заведений / [Алексеева С. В., Гуменний О. Д., Паржницький В. В.] – К.: 2015. – 188 с.

УДК 364.4:001

### ПОНЯТТЯ "ЗДОРОВ'ЯЗБЕРІГАЮЧІ ТЕХНОЛОГІЇ" В НАУКОВОМУ ПРОСТОРІ

**Кушнір А. В.** магістрантка факультету психології та соціальної роботи.

Науковий керівник - канд. пед. наук, доц. **Новгородський Р.Г.**, кафедра соціальної педагогіки і соціальної роботи

*У даній статті автор розглядає проблему здоров'язберігаючих технологій в психолого-педагогічних тлумаченнях сучасних науковців. Зокрема, автор розкриває погляди різних сучасних дослідників на сутність, зміст та розуміння означеного поняття. Розкрито сутність таких понять як технології, педагогічні технології, виховні технології, оздоровчі технології, технології навчання здоров'ю здоров'язберігаючі технології.*

*Ключові слова: технологія, педагогічні технології, виховні технології, оздоровчі технології, технології навчання здоров'ю здоров'язберігаючі технології.*

Сучасна система освіти на сьогодні характеризується широким впровадженням технологічного підходу, що є об'єктивним процесом, новим етапом в еволюції освіти. На даному етапі будуть переглянуті підходи до супроводу і забезпечення процесу природного розвитку дитини та людини в цілому.

**Аналіз актуальних досліджень.** Вивчення й аналіз науково-педагогічних джерел свідчить про те, що проблема здоров'язберігаючих освітніх технологій постійно перебуває в центрі уваги науковців. Теоретико-методологічні засади здоров'язберігаючих освітніх технологій у навчальних закладах можна ознайомитися у працях І.В. Волкова, О.Є. Марінушкіна, Л.Д. Покроєва, З.В. Рябова ; проблема формування здоров'язбережувальної компетентності майбутніх фахівців у вищих навчальних закладах розглядали Ю. Ажиппо, Н. Башавець, Н. Белікова, О. Біда, Г. Бойко, Ю. Бойчук, С. Гаркуша, М. Гончаренко, Б. Долинський, Г. Єдинак, Г. Мешко, О. Міхеєнко, Л. Сущенко та ін. Науковий доробок науковців, в яких висвітлювалися питання удосконалення системи військової освіти (О. Діденко, Т. Івашкова, М. Козяр, А. Кучерявий, В. Манько,

М. Медвідь, О. Островерх, С. Полторак, В. Садковий, Н. Радванський, Ю. Сердюк, О. Федоренко, Г. Яворська, В. Ягулов та ін.); формування різних аспектів культури здоров'я та здорового способу життя курсантів вищих військових навчальних закладів (В. Бондаренко, Ю. Бородин, Б. Клименко, Ю. Компанієць, В. Кузьмінський, П. Мельник, П. Приходько та ін.).

**Мета даної статті** полягає у теоретичному обґрунтуванні та узагальненні сутності поняття "здоров'язберігаючі технології".

Поняття "здоров'язберігаючі технології" дещо нове в соціально-педагогічній літературі і нерідко сприймається спільнотою як необхідність появи в навчальних закладах чогось яскравого, гарного і незвичайного, наприклад, фітобарів, кабінету фізіотерапії, забезпечення дітей кисневими коктейлями і т. п. Все це, звичайно, відноситься до охорони здоров'я учнів, але називати окремі заходи, пов'язані зі здоров'ям "здоров'язберігаючою технологією" не є доречним.

На нашу думку, найвищою метою освітньої технології є досягнення заданого освітнього результату в триєдиному процесі – навчанні, вихованні та розвитку особистості дитини. На сьогодні наукою доведено, що здоров'я і навчання взаємопов'язані і взаємозумовлені і чим міцніше здоров'я школяра, тим продуктивніше його навчання, а відповідно тим вище його активність і протистояння негативним впливам оточуючого середовища, і таким чином успішніше протікає його соціалізація. Тому, здоров'язберігаючі технології одноосібно не можуть виступати в якості основної і єдиної мети освітнього процесу, а тільки в якості умови, однією з важливих завдань, пов'язаних з досягненням головної мети.

На сьогодні поняття "технологія" в соціально-педагогічній літературі з'явилося з виробництва, де його розглядали як сукупність різних елементів, зокрема прийомів, операцій, дій, процесів та їхню послідовність, тобто це своєрідна майстерність людини. Можна сказати, що технологія виступає як алгоритм, за допомогою якого отримується запланований результат.

Технологія – це, перш за все, системний метод створення, застосування знань з урахуванням технологічних і людських ресурсів та їх взаємовпливу, що має на меті оптимізацію форм освіти [3, с.55-57].

Слово "технологія" грецького походження і трактується як "вчення про мистецтво". Досліджуючи термін "технологія" Л. Гаращенко наголошує, що він є своєрідною конкретизацією методики, змістовою техніки реалізації фізкультурно-оздоровчої роботи з дітьми; системним педагогічним процесом, спрямованим на досягнення прогнозованих індивідуальних показників здоров'я, фізичного, рухового, загального розвитку дітей, побудованим на певних алгоритмах діяльності [2].

Інше поняття нашого дослідження за визначенням ЮНЕСКО, **педагогічна технологія** розглядається як системний метод створення, застосування і визначення всього процесу викладання і засвоєння знань з урахуванням технічних і людських ресурсів і їх взаємодії, що своїм завданням вважає оптимізацію форм освіти.

Сьогодні науковці зазначають, що основна мета педагогічної (освітньої) технології – це досягнення конкретного освітнього результату в навчанні, вихованні та розвитку. Це ті основні процеси, які взаємопов'язані і взаємозумовлені. Чим міцніше здоров'я школяра, тим продуктивніше його навчання, а отже, чим вище активність і протистояння можливому негативному впливу ззовні, тим успішніше протікає соціалізація до умов середовища. Здоров'язберігаючі технології не можуть за визначенням виступати в якості основної і єдиної мети освітнього процесу, а тільки в якості умови, однією з важливих завдань, пов'язаних з досягненням головної мети [4].

На сьогодні у класифікації освітніх технологій науковці виокремлюють нову групу – здоров'язберігаючі технології.

Слід зазначити, що здоров'язберігаюча педагогіка не може бути представлена як конкретна освітня технологія. Разом з тим, поняття "здоров'язберігаючі технології" об'єднує в собі всі напрями діяльності загальноосвітнього закладу з формування, збереження та зміцнення здоров'я учнів.

Більшість науковців притримуються думки про те, що поняття "здоров'язберігаючі технології" об'єднують у собі всі напрями діяльності установи чи закладу щодо формування, збереження та зміцнення здоров'я особистості.

Деякі науковці розглядають це поняття, виходячи з розуміння технології як певного прийому, методу, методики; інші розуміють його як сукупність певних технік, за допомогою яких реалізується освітнє чи інше педагогічне завдання; як опис процесу досягнення запланованих результатів, сукупність яких відображає певні зміни в здоров'ї учасників педагогічної взаємодії.

Вітчизняні та зарубіжні науковці вважають, що під здоров'язберігаючими освітніми технологіями треба розуміти всі педагогічні технології, які не шкодять здоров'ю школяру. Так, Н. Смирнов наголошує на тому, що якщо здоров'язберігаючі технології пов'язати з вирішенням тільки здоров'яохоронного завдання, то до них будуть належати педагогічні проблеми, методи та

технології, які не шкодять прямо чи побічно здоров'ю учню чи вчителю, забезпечують їм безпечні умови перебування, навчання та роботи в загальноосвітньому закладі.

Інші науковці пропонують виокремити поняття "здоров'яформуючі виховні технології", розуміючи під ним ті психолого-педагогічні технології, програми, методи, які спрямовані на виховання в учнів культури здоров'я, особистісних якостей, що сприяють його збереженню та зміцненню, формування уявлень про здоров'я як цінність, а також мотивацію на здоровий спосіб життя.

Ще віднаходимо й такі погляди науковців, які під здоров'язберігаючими технологіями пропонують розуміти:

- сприятливі умови навчання дитини в школі (без стресових ситуацій, адекватність вимог, методик навчання та виховання);
- оптимальну організацію навчального процесу (відповідно до вікових, статевих, індивідуальних особливостей та гігієнічних вимог);
- необхідний достатній та раціонально організований руховий режим.

Інший дослідник поняття "здоров'язбережувальні технології" А.Скиба розглядає його як сукупність певних технік, за допомогою яких реалізується освітнє чи інше педагогічне завдання; як опис процесу досягнення запланованих результатів, сукупність яких відображає певні зміни в здоров'ї учасників педагогічної взаємодії [5, с.194-201].

О. Московченко розуміє здоров'язбережувальні технології як сукупність наукових знань, засобів, методів і прийомів, що дозволяють оцінити функціональні та психофізіологічні параметри здоров'я індивіда; на основі оцінки параметрів здоров'я підібрати адекватне тренувальне навантаження, що дозволяє підвищити функціональні можливості організму з метою переходу його на новий рівень функціонування для збереження та зміцнення творчого потенціалу, підвищення рівня працездатності й соціальної активності, вирішення завдань спортивної підготовленості [5, с.197].

Окрім вищезгаданої здоров'язберігаючих технологій в класифікації О.Ващенко віднаходимо й наступні:

**Оздоровчі технології**, спрямовані на зміцнення фізичного здоров'я учнів, підвищення потенціалу (ресурсів) здоров'я: фізична підготовка, фізіотерапія, ароматерапія, загартування, гімнастика, масаж, фітотерапія, музикотерапія.

Деякі методи (наприклад, фітотерапія та гімнастика) залежно від характеру впливу та способів застосування і категорій учнів можуть використовуватись як у межах здоров'язберігаючих, так і в межах оздоровчих технологій.

**Технології навчання здоров'ю** – гігієнічне навчання (раціональне харчування, догляд за тілом тощо); формування життєвих навичок (керування емоціями, вирішення конфліктів тощо); профілактика травматизму та зловживання психоактивними речовинами; статеве виховання. Ці технології реалізуються завдяки включенню відповідних тем до предметів загально-навчального циклу; введенню до варіативної частини навчального плану нових предметів; організації факультативного навчання та додаткової освіти.

**Виховання культури здоров'я** – виховання в учнів особистісних якостей, які сприяють збереженню та зміцненню здоров'я, формування уявлень про здоров'я як цінність, посилення мотивації на ведення здорового способу життя, підвищення відповідальності за особисте здоров'я, здоров'я родини.

Ці технології можуть бути представлені за ієрархічною структурою з урахуванням того, яким чином кожен учень залучений до навчального процесу:

- позасуб'єктні: технології раціональної організації навчального процесу, формування здоров'язберігаючого виховного середовища, форми організації здорового харчування (включаючи дієтичне);
- ті, що відзначаються пасивною участю учнів: фітотерапія, офтальмо-тренажери тощо;
- ті, що здійснюються за активної позиції учнів: різні види гімнастики, технології навчання здорового способу життя, виховання культури здоров'я.

Про те слід зауважити, що теоретичні знання, володіння і застосування здоров'язберігаючих технологій є необхідною та важливою складовою професійної компетентності сучасного фахівця соціальної сфери. Необхідність тісного взаємозв'язку з учнями, батьками, медичними працівниками, практичними психологами, соціальними педагогами та соціальними працівниками, усіма тими, хто зацікавлений у збереженні і зміцненні здоров'я дітей, спроможні створити здоров'язберігаюче освітнє середовище.

**Висновки.** Звичайно, вирішення проблеми збереження здоров'я дітей та підлітків потребує пильної уваги всіх зацікавлених у цьому: педагогів, соціальних працівників, медиків, батьків, представників громадськості. Однак особливе місце та відповідальність в оздоровчій діяльності відводиться освітній системі, 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. Також дана проблема не висчерпує всіх досліджень, потребують розгляди питання здоров'язберігаючого середовища різних установ та організацій, використання здоров'язберігаючих технологій у роботі з військовослужбовцями та інше.

### Література

1. Використання здоров'язбережувальних технологій для зміцнення фізичного здоров'я студентів напряму підготовки "швейне виробництво" / А.Скиба // Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології, 2014, № 3 (37). С. 194-201.

2. Гаращенко Л. Здоров'язбережувальні технології фізичного виховання дітей дошкільного віку: реальність та перспективи / Л. Гаращенко // Вісник Інституту розвитку дитини. Вип. 9. Серія: Філософія, педагогіка, психологія: збірник наукових праць. – К.: Видавництво Національного педагогічного університету ім. М.П. Драгоманова, 2010. – 157 с.

3. Гуменюк С.В. Здоров'язберігаючі технології в системі освіти / Сергій Гуменюк // Науковий вісник Ужгородського національного університету: Серія "Педагогіка, соціальна робота". Випуск 26. С.55-57.

4. Здоров'язберігаючі технології [електронний ресурс] // Режим доступу: <http://www.novapedahohika.com/noloms-331-1.html>.

5. Скиба А.О. Використання здоров'язберігаючих технологій для зміцнення фізичного здоров'я студентів напряму підготовки "швейне виробництво" / А.О.Скиба // Педагогічні науки: теорія, історія та інноваційні технології, 2014, №3(37). С.194-201.

УДК 37.013.42:159.928-053.5

## СУПРОВІД ЯК НАПРЯМОК РОБОТИ СОЦІАЛЬНОГО ПЕДАГОГА З ОБДАРОВАНИМИ ДІТЬМИ У ШКОЛІ

**Лазоренко Ю.О.**, магістрантка факультету психології та соціальної роботи

Науковий керівник – канд. пед. наук, доц. **Останіна Н.С.**, кафедра соціальної педагогіки та соціальної роботи

**Актуальність.** Розбудова незалежної України та прагнення до європейської моделі освіти потребує зміни в структурі вітчизняної системи освіти з метою відтворення інтелектуального потенціалу народу, виходу вітчизняної науки на світовий рівень; входження в світове співтовариство, що передбачає широку інтеграцію в міжнародну систему освіти. Державі потрібні енергійні, талановиті люди, які можуть ставити і творчо розв'язувати не лише поточні завдання, а й такі, що відносяться до майбутнього. Обдаровані діти – це наше майбутнє, інтелектуальна еліта, гордість, честь України, її світовий авторитет.

Україна сьогодні, як ніколи, зацікавлена в інноваційному розвитку суспільства, а тому особливого значення набувають проблеми виявлення та підтримки обдарованої учнівської молоді, створення соціального середовища, сприятливого для виховання особистості з високим рівнем сформованості творчих здібностей, оскільки саме обдарована учнівська молодь у майбутньому формує імідж країни на міжнародній арені, її інноваційний людський капітал, відкриваючи свої досягнення світовій спільноті.

**Постановка проблеми.** Проблема обдарованості, таланту, геніальності сягає своїм корінням у глибину віків і безпосередньо пов'язана з проблемою розуміння сутності та природи людини, багатогранністю її проявів. Наявність у загальноосвітній школі значної кількості дітей з високим рівнем загальних і спеціальних здібностей вимагає комплексної роботи з їх розвитку і підтримки.

**Формулювання мети статті.** Метою статті є аналіз супроводу обдарованості у школярів.

**Виклад основного матеріалу статті.**

На сьогодні нема чіткого поняття обдарованості. О. Кульчицька розглядає обдарованість як системно-особистісне утворення, зумовлене природними особливостями організму людини (сенсорні, моторні, інтелектуальні компоненти високої енергетичності). Вона відзначає що, обдарованість складається з високого рівня інтелекту, творчих здібностей і мотиваційного компонента [4; 18]

На думку Т.Д. Седової, найкращою системою роботи з такими дітьми є така, в якій виявляється і розвивається кожна обдарована дитина. Система має бути спрямована, перш за все, на те, щоб пізнати талант кожного і розвинути його. Соціальні педагоги, помічаючи обдарованість дитини (інтелектуальну, творчу, соціальну, будь-яку) і прокладаючи лінію її майбутнього розвитку,

мають розширювати діапазон педагогічної підтримки можливого вибору обдарованої дитини, а не звужувати і наперед не визначати його, не маніпулювати, а давати можливість обирати. Свідомо йти шляхом нетрадиційного, інколи невідомого, але педагогічно виправданого з точки зору такого явища, як обдарованість [8].

Організація навчально-виховного процесу в загальноосвітньому закладі має бути спрямована не на максимальне навантаження учнів навчальним матеріалом, а на розвиток їх здібностей. Творчість учнів, новизна та оригінальність їхньої навчальної діяльності виявляються тоді, коли вони самостійно ставлять проблему і знаходять шляхи її вирішення. При цьому необхідно створювати умови для постійного зростання рівня творчості обдарованих дітей, знаходити оптимальні співвідношення всіх видів їх діяльності, щоб одержати бажані результати [1]. Одним із напрямів цієї роботи є педагогічний супровід – система підтримки та допомоги обдарованій дитині у навчально-виховному процесі.

М. Качан підкреслює, що педагогічний супровід створює умови для того, щоб дитина та дорослий повірили у свої різноманітні здібності. М. Батіянова трактує супровід як систему професійної діяльності педагога, соціального педагога та психолога, спрямовану на створення умов для позитивного розвитку відносин дітей і дорослих у шкільній освітній ситуації. Саме тому для здійснення супроводу психологу та соціальному педагогу спочатку необхідно органічно влитися у педагогічний колектив при природному дотриманні власної професійної автономності [3, с. 4].

У новому тлумачному словнику української мови під супроводом розуміється "те, що супроводить яку-небудь дію, явище, товариство, оточення; група людей, яка супроводжує когось" [5]. С. Гончаренко відмічає багатоаспектність поняття "супровід", розрізняючи його як: дію зі значенням супроводжувати, супроводити; те, що супроводить якусь дію, явище; поєднання дії з іншою, побічною дією; додавання чогось до чогось, доповнення до чогось [2].

Загальною метою супроводу дитини в навчально-виховному процесі є забезпечення повноцінного розвитку дитини. Для цього необхідно:

1. Забезпечити умови для самореалізації особистості, використовуючи сучасні технології навчання.

2. Скорегувати програми, які задовольняють пізнавальні потреби різного рівня через систему основного й додаткового навчання (інваріантна частина навчальних програм, додаткові години, цикли занять розвивального навчання).

3. Спрямувати роботу з батьками на виявлення та розвиток здібностей їхньої дитини.

4. Скоординувати роботу щодо надання кожному учневі індивідуальних рекомендацій щодо створення карт просування здібних дітей [6, с. 89].

За такого підходу завдання супроводу полягають у:

- попередженні виникнення проблем розвитку дитини;
- допомозі (сприянні) дитині у вирішенні актуальних завдань розвитку, навчання, соціалізації (труднощі у навчанні, проблеми з вибором освітнього і професійного маршруту, порушення емоційно-вольової сфери, проблеми взаємин з однолітками, учителями, батьками);
- психологічному забезпеченні освітніх програм;
- розвитку психолого-педагогічної компетентності (психологічної культури) учнів, батьків, педагогів.

Супровід передбачає:

- інтелектуальний, соціальний і духовний розвиток особистості дитини з урахуванням її індивідуальних особливостей, стану здоров'я, потреб суспільства;
- оптимальну реалізацію цілісного розвивального впливу навчання, виховання та освіти на особистість учня;
- максимальну мобілізацію психічних ресурсів особистості, спрямовану на інтенсивний саморозвиток, що водночас забезпечуватиме і повну самореалізацію, творчу налаштованість.

І. Ромазан, Т. Чередникова вважають, що дорослий повинен цінувати природні механізми розвитку дитини, не руйнувати їх, а розкривати, при цьому самому бути і спостерігачем, і співучасником, і дослідником. Залежно від ситуації розвитку групи, міжособистісних відносин окремих дітей психолого-педагогічний супровід проявляється в різних формах [7, с. 14].

Видами робіт з педагогічного супроводу є профілактика, діагностика (індивідуальна і групова (скринінг), консультування (індивідуальне і групове), розвивальна робота (індивідуальна і групова), коректувальна робота (індивідуальна і групова), психологічна освіта і освіта (формування психологічної культури, розвиток психолого-педагогічної компетентності учнів, адміністрації освітніх установ, педагогів, батьків), експертиза (освітніх і навчальних програм, проектів, посібників, освітнього середовища, професійної діяльності фахівців освітніх установ).

**Висновки.** Рішення завдань психолого-педагогічного супроводу дитини не може бути обмежене безпосередньою взаємодією соціального педагога з дитиною, а вимагає організації



роботи з педагогами і батьками як учасниками навчально-виховного процесу. Реалізація передбачених заходів дозволяє сформувати систему роботи з обдарованими і здібними дітьми, створити базу для розвитку здібностей, удосконалювати форми роботи з цією категорією дітей, публікувати найцікавіші роботи у шкільному друкованому виданні, створити банк даних обдарованих учнів, підвищити кваліфікацію педагогів, що працюють з обдарованими дітьми.

### Література

1. Веліканова О.Г., Дзюбенко О.М. Система роботи з обдарованими учнями // Організація роботи з обдарованими учнями: досвід харківських шкіл : Методичний посібник для заступників директорів ЗНЗ та вчителів, які працюють з обдарованими дітьми. – Харків, 2009. – 40 с.
2. Гончаренко С. У. Український педагогічний словник. – К.: Либідь, 1997. – 376 с.
3. Жукова А., Мальцева В. Організація психологічного супроводу // Вопросы психологии. – 2002. – № 2. – С. 2-6.
4. Кульчицька О. І. Специфіка дитячої обдарованості [Текст] / О. І. Кульчицька // Обдарована дитина. – 2001. – № 1. – С.18-21.
5. Новий тлумачний словник української мови. – Т. 4. – К.: АКОНІТ, 1999. – 684 с.
6. Організація роботи з обдарованими дітьми // Управління школою. – 2005. – № 22-24. – С. 88-96.
7. Психологічний супровід школярів / Упорядник Т. Гончаренко. – К.: Редакції загальнопедагогічних газет, 2005. – 128 с.
8. Сєдова Т.Д. Ціннісні орієнтації педагогічного супроводу обдарованих учнів в освітньому середовищі гімназії // Організація роботи з обдарованими учнями: Методичний посібник для заступників директорів ЗНЗ та вчителів, які працюють з обдарованими дітьми. – Харків, 2009. – 40 с

УДК 37.07:005

### ТЕОРЕТИЧНІ ТА ПРАКТИЧНІ ОСНОВИ НАЛАГОДЖЕННЯ СОЦІАЛЬНОГО ПАРТНЕРСТВА ЗАКЛАДУ ОСВІТИ З ГРОМАДОЮ

**Лисак К.О.**, магістрантка факультету психології та соціальної роботи  
Науковий керівник - канд. пед. наук, доц. **Самойленко О.В.**, кафедра педагогіки, початкової освіти та освітнього менеджменту

*У статті розглянуто основи соціального партнерства; з'ясовано особливості соціального партнерства у сфері освіти; визначено партнерів закладів освіти у реалізації проектів соціального партнерства.*

Ключові слова: соціальне партнерство, освіта, заклади освіти, молодь.

*В статье рассмотрены основы социального партнерства; выяснены особенности социального партнерства в сфере образования; определены партнеры учебных заведений в реализации проектов социального партнерства.*

Ключевые слова: социальное партнерство, образование, учебные заведения, молодежь.

*In this article is described the deals with the basics of social partnership; are clarified the features of social partnership in the sphere of education; have been identified partners of educational institutions in the implementation of social partnership projects.*

Keywords: social partnership, education, educational institutions, youth.

**Постановка проблеми.** Сучасні заклади освіти все впевненіше стають повноцінною складовою соціальної сфери життя суспільства. Вони відображають сьогодні характерні ознаки нашого часу - широкі можливості індивідуального вибору для людини, реалізації її професійних та інших потреб; зростаючу роль суб'єкта в забезпеченні власних інтересів і можливостей, розмаїтість моделей діяльності. Найважливішим завданням сучасного закладу освіти є формування світогляду особистості – широкої системи її поглядів на світ людей і явищ – як основа зовнішньої та внутрішньої культури. Світогляд формується не стільки шляхом передачі культурного досвіду від одного покоління до іншого, скільки за допомогою набуття підростаючим поколінням соціального та морального (різного реального) досвіду. Вирішення цього завдання залежить від багатьох факторів, зокрема й від розвитку соціального партнерства закладу освіти з громадськістю.

**Аналіз останніх досліджень та публікацій.** У сучасній педагогіці присутні дослідження соціального партнерства як особливого виду практики у системі загальної освіти (І.Г. Єрмаков,

Л.Л. Качинська, Є.П. Голобородько, П.П. Кононенко, О.В. Кузьменко, О.В. Киричук, Л.М. Назаренко, П.М. Щербань); соціального партнерства школи з сім'єю (Є.К. Кашленко, Ю.В. Медова, Б.С. Ступарик, І.Д. Курляк). Однак наразі відчувається брак робіт щодо соціального партнерства закладів освіти з громадою.

**Мета** дослідження – визначити теоретичні та практичні основи налагодження соціального партнерства між закладами освіти та громадським суспільством.

**Виклад основного матеріалу.** Сьогодні соціальне партнерство розглядається як нова модель управління, що включає в себе один загальний принцип – об'єднання ресурсів бізнесу, держави та суспільства. Тобто, соціальне партнерство – це спільна діяльність різних соціальних груп (громадських секторів), що призводить до позитивних результатів, які поділяють усі учасники даної діяльності, і яка являє собою шлях побудови громадянського суспільства [8, с. 278].

Соціальне партнерство або інша форма структурованого співробітництва між бізнесом, державою та громадським суспільством на основі зближення інтересів спрямовані на досягнення синергетичного ефекту у загальних цілях на шляху своєї життєдіяльності. Партнерство існує на різних рівнях і приймає різні форми, але вважається, що учасники можуть досягти своїх цілей більш ефективно через стратегічні альянси з іншими секторами, ніж діючи самостійно. Перевага досягається за рахунок об'єднання ресурсів, розподілу ризиків, вигоди та перетворення цього в єдиний організм.

Основа соціального партнерства полягає у:

- зацікавленості кожної із взаємодіючих сторін у пошуку шляхів вирішення соціальних проблем;
- об'єднанні зусиль і можливостей кожного з партнерів для їх реалізації;
- конструктивному співробітництві між сторонами у вирішенні спірних питань;
- прагненні до пошуку реалістичних рішень соціальних завдань, а не до імітації такого пошуку;
- децентралізації рішень, відсутності державного патерналізму;
- взаємоприйнятому контролі і врахуванні інтересів кожного з партнерів;
- правовій обґрунтованості "кооперації", що надає вигідні кожній стороні та суспільству в цілому умови взаємодії [4, с. 16].

Тобто, в соціальному партнерстві спільно створюються умови для зацікавленості кожної зі сторін таким чином, щоб це стало вигідно населенню території, а результат взаємодії дав синергетичний ефект. Соціальне партнерство, як модель високого потенціалу соціального розвитку, збільшує можливості кожної з партнерських сторін у вирішенні першочергових проблем. Для державного сектору партнерство із громадськими організаціями підвищує потенціал у розробці та реалізації політики, що здатна поліпшити легітимність державного сектору. Для громадських організацій партнерство дає організаційний розвиток, появу додаткових ресурсів, навички лобізму, визнання та посилення статусу. Для бізнесу партнерство дає поліпшення репутації бренду, сприяє росту лояльності до нього на місцевих ринках, розширює можливості управління ризиками, надає переваги в залученні, мотивації й утриманні працівників, а також сприяє гуманізації бізнесу.

В умовах переходу до "суспільства знань" особливу роль здобуває соціальне партнерство в сфері освіти, оскільки в стратегічному плані сфера освіти розглядається не тільки як сфера трансляції культурних цінностей і норм, але і як сфера їх створення, важливий сектор економіки знань, що забезпечує, у свою чергу, зростання освіченості, зайнятості й розвитку наукомістких галузей у регіонах [3, с. 14].

Перетворення освіти в соціальний інститут розвитку, вимога залучення до управління освітою всіх зацікавлених сторін і забезпечення умов для становлення державно-громадського управління освітою актуалізують завдання створення умов для розвитку соціального партнерства в сфері освіти.

Соціальне партнерство в сфері освіти виступає як фактор випереджального розвитку системи освіти, а через нього – й суспільства, забезпечення безпеки країни й якості життя її громадян. Партнерство в сфері освіти включає:

- а) партнерство зсередини системи освіти між соціальними групами даної професійної спільності;
- б) партнерство, в яке вступають суб'єкти освітньої діяльності, контактуючи із представниками інших сфер суспільного відтворення – міжсекторне партнерство;
- в) партнерство, яке ініціює система освіти як особлива сфера соціального життя, що робить внесок у становлення громадського суспільства – освітньо-соціальне партнерство [5, с. 11].

Призначення соціального партнерства в системі освіти полягає в тому, щоб учителі, учні та їх батьки разом управляли школою, що сприятиме соціально-економічному розвитку шляхом залучення засобів для розвитку закладу, розширення можливостей пропозицій ресурсів зацікавленими сторонами [2].

Партнери співробітництва сфери освіти із представниками інших сфер суспільного відтворення – це держава, органи місцевого самоврядування, підприємства та ВНЗ, некомерційні та комерційні організації й інші суб'єкти соціальної практики в регіоні [6, с. 121].

Держава – це партнер особливого роду. Вона виступає каталізатором змін у соціально-економічному житті, фінансово й інституціонально підтримує громадські ініціативи, на яких засноване партнерство, створює законодавчі та нормативні умови для реалізації інновацій, розвитку місцевого самоврядування, некомерційного сектору, благодійної діяльності; формує цільові програми розвитку соціальної сфери та об'єднує для реалізації різні ресурси; залучає місцеве самоврядування, некомерційні організації та бізнес для здійснення цільових програм, використовує різні організаційні та фінансові механізми, у тому числі – соціальне замовлення.

Місцеве самоврядування – це явище громадського життя, а не державної влади, в партнерстві з освітою воно представляє інтереси місцевого співтовариства. У рамках своїх повноважень органи місцевого самоврядування забезпечують можливість найбільш ефективного вирішення соціальних проблем через реалізацію конкретних проектів; діють разом із громадськими об'єднаннями та представниками бізнесу, зацікавленими в розвитку місцевого співтовариства [6, с. 122].

Підприємства та ВНЗ у взаємодії забезпечують громадянам спрощений доступ до інформації про ринок праці та освітніх послуг, здійснюють облік вимог роботодавців до змісту підготовки фахівців, спрощують процедури коректування старих і розробки нових освітніх програм, що відповідають вимогам ВНЗ і роботодавців, відкривають більш широкі можливості для професійної проби та самовизначення випускників, розширюють можливості їх працевлаштування, забезпечують професійну орієнтацію, інтереси місцевого співтовариства.

Некомерційні організації, професійні асоціації, незалежні аналітичні центри пропонують державним структурам та органам освіти нові ідеї та рішення, соціальні технології; забезпечують громадський контроль за діями влади в сфері освіти; залучають до роботи волонтерів; відображають освітні інтереси певних груп населення (молодь, інваліди тощо); висувують нові ціннісні орієнтири (наприклад, екологічний рух, рух за раціональне використання енергетичних ресурсів, рух за здоровий спосіб життя, рух за освіту в інтересах стійкого розвитку й ін.) [6, с. 123].

Бізнес й асоціації підприємців у взаємодії зі сферою освіти надають благодійні пожертвування, можливість використовувати досвід і професіоналізм компетентних менеджерів у вирішенні завдань управління освітою й одержують можливість залучення кваліфікованих консультантів і тренерів для розвитку бізнес-освіти.

Учасники соціального партнерства, відповідно до власних інтересів, у спільній освітній діяльності реалізують різні ролі: комерційні організації розширюють можливості фінансування, державні структури дозволяють використовувати владні повноваження для реалізації спільних рішень у сфері освіти, громадські об'єднання залучають ресурс соціальних освітніх ініціатив громадян, підприємства й ВНЗ забезпечують цілеспрямованість професійної орієнтації школярів, якість вищої освіти, місцеве самоврядування здійснює підтримку партнерства й захищає інтереси місцевого співтовариства [7, с. 33].

Важливою умовою ефективності соціального партнерства в сфері освіти є прийняття його учасниками на себе цих ролей. Навіть якщо проблема в сфері освіти виявлена й всіма усвідомлюється, це ще не означає, що можливе виникнення соціального партнерства в інтересах розвитку освіти, а з його допомогою й суспільства. Необхідно, щоб партнери мали погоджені цінності, прийняли загальне рішення й взяли на себе відповідальність за виконання певних ролей. Соціальне партнерство виникає тоді, коли представники трьох секторів (або будь-яка пара з них) починають працювати спільно, усвідомивши, що це вигідно кожному з них і суспільству в цілому [4, с. 20].

Партнерство буде ефективним, якщо дотримуватимуться відносини рівної відповідальності партнерів за підвищення якості життєдіяльності співтовариств, а спільна соціальна дія буде заснована на почутті людської солідарності. Причина партнерства – соціальна або освітня проблема – виникає при наявності неантагоністичного конфлікту інтересів різних груп населення щодо якогось загального ресурсу. Ситуація ускладнюється, якщо це групи з нерівними можливостями. Проблемою також може бути конфлікт інтересів населення й влади, коли попит яких-небудь груп населення на задоволення їх освітніх потреб, що не суперечать суспільним інтересам, не забезпечується пропозицією з боку органів влади в силу якихось причин, і виникає серйозна соціальна напруженість.

Партнерство в освіті націлене на перетворення трьох засобів системи управління в аспекті державно-громадського управління освітою:

- кадри (засіб, зміна якого спрямована на ініціацію активності професійно-педагогічних об'єднань);
- фінанси (засіб, зміна якого спрямована на забезпечення відкритості й раціональності фінансових потоків);
- інформація (засіб, який спрямований на трансляцію громадськості позитивних, конструктивних і перспективних уявлень про освіту) [1, с. 18].

Інтеграція ресурсів партнерів здійснюється шляхом участі в спільних партнерських освітніх проектах і програмах, для реалізації яких здійснюється об'єднання партнерів у різних неформалізованих і формалізованих структурах (робочі й ініціативні групи, партнерські мережі, форуми, товариства, асоціації, фонди, агентства й ін.).

Функції суб'єктів ініціатив на локальному рівні можуть полягати у:

- забезпеченні часткового фінансування освітніх програм;
- формуванні замовлення на якість освіти;
- підвищенні кваліфікації викладачів;
- здійсненні функцій соціальної підтримки осіб, що навчаються;
- працевлаштуванні випускників;
- захисті та підтримці прав та інтересів учасників шкільних співтовариств, реклами їх діяльності;
- встановленні заохочувальних стипендій і премій за навчальні та педагогічні досягнення осіб, що навчаються, й педагогів;
- сприянні встановленню та розвитку внутрішньорегіонального, міжрегіонального та міжнародного ділового та культурного співробітництва тощо [4, с. 19].

Для посилення соціальної ролі освіти, збагачення на її основі духовного й інтелектуального життя населення, використання ресурсів освіти в програмах соціального розвитку необхідно реалізовувати партнерські проекти за пріоритетними напрямками:

- формування трудової та технологічної культури учасників місцевих співтовариств;
- підвищення рівня економічної та організаційної культури, культури споживання в жителів регіону;
- підвищення рівня екологічної культури для охорони навколишнього природного середовища, раціонального природокористування та забезпечення екологічної безпеки;
- підвищення культури сервісу в регіонах [5, с. 13].

**Висновки.** Функціями закладу освіти як соціальної інституції є створення середовища для розвитку підростаючого покоління. Соціалізуватися сучасна молодь може не лише в закладі освіти, а й в рамках соціального партнерства, здійснюваного цим закладом освіти із представниками різних сфер – державою, органами місцевого самоврядування, підприємствами та ВНЗ, некомерційними та комерційними організаціями тощо. Соціальне партнерство, як модель високого потенціалу соціального розвитку, збільшує можливості кожної з партнерських сторін у досягненні сумісно поставлених цілей.

### Література

1. Алещенко С. Соціальне партнерство: теорія та практика / С. Алещенко. – Суми : СОМГО "Матриця", 2004. – 44 с.
2. Голиков Н.А. Школа как пространство социального партнерства / Н.А. Голиков // Демократическая школа. – 2005. – №1. – С. 99-107.
3. Добрецова Н. В. Ключевые проблемы социального партнерства в образовании / Н.В. Добрецова // Экологическое образование. – 2008. – № 4. – С. 13-21.
4. Кисельная Э.В. Особенности развития социального партнерства в системе образования / Э.В. Кисельная, М.Ф. Короваева // Образование и общество. – 2011. – № 5. – С. 14-22.
5. Мамедов Н.М. Социальное партнерство как предпосылка устойчивого развития / Н.М. Мамедов // Образование и саморазвитие – 2010. – № 2. – С. 10-15.
6. Менеджмент громадських організацій: вибрані питання теорії та практики / А. Ю. Жулавський, О. Г. Дегтяренко, Є. В. Кірсанова та ін. – Донецьк : ТОВ "Цифрова типографія", 2007. – 262 с
7. Степихова В. И. Социальное партнерство в решении актуальных проблем воспитания / В. Степихова // Социальная педагогика. – 2006. – № 2. – С. 31-36.
8. Шугальский С. С. Социальные практики: интерпретация понятия // Знание. Понимание. Умение. – 2012. – № 2. – С. 278.

## ТРЕНІНГОВА ТЕХНОЛОГІЯ В РОБОТІ СОЦІАЛЬНОГО ПРАЦІВНИКА

**Лобурцова О. О.**, магістрантка факультету психології та соціальної роботи.

Науковий керівник – канд. пед. наук, доц. **Володченко Ж. М.**, кафедра соціальної педагогіки і соціальної роботи

Сучасне українське суспільство переживає трансформацію системи цінностей, яка обумовлена глобалізаційними процесами в економічній, політичній і культурній сфері. Саме молоде покоління відчуває себе найбільш незахищеною категорією населення, яка знаходиться в своєрідному ціннісному і духовному вакуумі. Вчені констатують, що поряд з позитивними характеристиками молодого покоління "Z", такими як: прагнення до індивідуальності і самовираження, нове сприйняття інформації, нові методи навчання, існування в світі цифрових технологій, а значить володіння ними вже не як інструментами, а частиною життя стали проявлятися і негативні характеристики: тривожні симптоми соціального інфантилізму, агресивності, втрати національної і гендерної ідентичності, девіантної і делінквентної поведінки, диверсифікації духовних і сенсожиттєвих цінностей, втрати відчуття грані між реальним і віртуальним життям. Актуальною інноваційною технологією, яка сприяє оптимальному забезпеченню позитивної соціалізації дітей та молоді в сучасному освітньому просторі є тренінг, зорієнтований на динамічні перетворення в навколишньому середовищі і на інтерактивні не директивні методи роботи. Термін "тренінг" походить від англійського "to train" й перекладається як "навчати, тренувати". Тренінг це метод активного навчання, спрямований на розвиток та актуалізацію знань, умінь та навичок, соціальних установок, який розглядається з точки зору різних парадигм:

- тренінг, як своєрідна форма дресування, в якій за допомогою позитивного підкріплення формуються потрібні патерни (шаблони, зразки, моделі) поведінки, а за допомогою негативного - "стираються" небажані;

- тренінг, як форма активного навчання, метою якого є передача знань, розвиток умінь і навичок, необхідних для подолання проблем, які виникають і для подальшого успішного життя;

- тренінг, як метод створення умов для саморозвитку і розкриття потенціалу учасників до самостійного пошуку ними способів вирішення проблем.

Тренінгові технології як форма інтерактивного навчання, має на меті розвиток компетентнісної, міжособистісної і професійної поведінки. Важливою перевагою є її спроможність оптимізувати процес інтеграції молоді у суспільні відносини, адаптації, та постійного забезпечення рівня соціалізованості молодого покоління, що виявляється у здатності до передачі соціальної інформації, задоволеності міжособистісними стосунками, особистісно-професійному самовизначення, просоціальної активності, розвиненості лідерських якостей та творчих здібностей.

В нашій статті ми розглядаємо тренінг, як метод групового консультування. Саме консультування є одним з напрямів роботи соціального працівника, що допомагає клієнту зрозуміти та проаналізувати його життєву ситуацію та запропонувати різні варіанти вирішення його проблем. За змістом соціальне консультування – це технологія надання соціальної допомоги, шляхом цілеспрямованого інформаційного впливу на людину чи групу людей з метою відновлення та оптимізації соціальних функцій, розробки соціальних норм спілкування. Під час групового консультування фахівець може використовувати різні види тренінгів: комунікативні, особистісного росту, соціально-просвітницькі, перцептивні, ситуаційні, тренінги рішення проблем, впевненості, партнерського спілкування, попередження агресивної поведінки, релаксаційні та ін.

Групи для проведення тренінгового заняття, як правило складаються з 8-12 чоловік, що дає змогу проаналізувати проблеми кожного учасника тренінгового процесу та згуртувати колектив групи. Основною особливістю тренінгу є відчуття на власному досвіді нових ідей та являється однією з умов професійної компетентності спеціаліста. Стиль проведення та спосіб організації тренінгового процесу повинен бути зорієнтований на створення сприятливої психологічної атмосфери у групі та поваги до думки кожного його учасника. Люди, які збираються в групу, як правило не орієнтовані на аналіз процесу з точки зору створення сприятливої атмосфери для роботи. Вони звикли вважати, що найголовніше - це саме робота, а не атмосфера, у якій вона відбувається. Тому учасники тренінгового процесу, як правило не налаштовані обговорювати свої думки, переживання, поведінку, засоби та способи спілкування вважаючи це непродуктивним марнуванням часу. Як правило люди не звикли думати про те, що саме їх манера спілкування, ставлення до оточуючих створює реальність життя не менше, ніж матеріальні предмети середовища.

Учасники тренінгових занять оволодіваючи різними способами міжособистісної взаємодії, стають більш компетентними у сфері спілкування. Компетентність у сфері спілкування

на сьогодні є однією з головних складових високого професіоналізму всіх типів професій. Не підготовленій людині дуже важко вирішувати проблеми "без втрат" чи нервових зривів. Це виникає із – за того, що вона боїться звернутися за допомогою, оскільки просто не вміє спілкуватися або боїться широкого спілкування.

Однією з основних позитивних сторін тренінгу є те, що під час занять людина почуває себе прийнятою та активно приймає інших. Вона відчуває довіру групи, а головне не боїться довіряти свої почуття та переживання іншим. В правильно організованій групі кожен учасник оточений людською повагою і душевним теплом та має можливість піклуватися про інших учасників тренінгового процесу, допомагати їм та розраховувати на їхню допомогу і підтримку.

Отже ефективність тренінгу як форми консультування обумовлена тим, що робота з клієнтом базується на методиці участі. Це означає, що вся група є активним учасником процесу навчання, при якому кожен має можливість поділитися власними думками, життєвим досвідом та проблемами, а також разом обрати оптимальний спосіб вирішення усіх проблем.

Працюючи в тренінговій групі, учасник має можливість активно експериментувати з різними стилями спілкування, освоювати та відпрацьовувати не використані раніше комунікативні вміння та знання, відчуваючи при цьому психологічну підтримку і особисту захищеність. При цьому особа може не боятися зробити помилку, образити свого партнера по спілкуванню чи виглядати недосвідченою в сфері спілкування. Це все дає можливість учаснику тренінгового процесу бути самим собою (в рамках установлених правил) та не думати про те, що скажуть інші.

Останнім часом тренінг ефективно застосовується в соціальній сфері, під час надання соціальної допомоги найбільш незахищеним верствам населення, людям, які потрапили в складні життєві обставини, молоді, яка піддалась тій чи іншій формі залежності. Соціальна допомога має два провідні напрями – превенція (профілактика, попередження) та інтервенція (корекція, подолання, реабілітація).

Варто зазначити, що під час тренінгових занять використовуються наступні методи, як індивідуальної так і групової роботи: презентація, мозковий шторм в міні-групі, рольова (ділова) гра, вирішення кейсів, міні-лекція, перегляд відео, тести, творчі (арт) методи, індивідуальна робота, методи зворотнього зв'язку. Модель активного навчання під час тренінгу включає: активізацію досвіду учасника тренінгу і групи. в якій він працює; аналізу цього досвіду, визначення стійких моделей поведінки. постановка завдань, визначення цілі, місії; озброєння новими знаннями. уміннями і навичками із зовнішніх джерел і створення програми взаємодії з ними; обробка нової інформації та шляхів її використання.

До основних переваг групових форм роботи можна віднести:

- набутий досвід перебування у спеціально створених групах допомагає у вирішенні проблем міжособистісної взаємодії;
- можливість отримати зворотний зв'язок, підтримку та розуміння від учасників тренінгового процесу, що мають схожі проблеми;
- людина має можливість бути не тільки учасником, але й глядачем;
- тренінгові група сприяють особистісному росту, набуттю нових навичок та підвищенню самооцінки;
- в групі кожен учасник відчуває себе рівноправним партнером у спілкуванні та в будь якій взаємодії;
- особливе значення полягає в тому, що робота в групі має ще й економічні переваги для учасників. [2, с. 19].

Тренінговий процес реалізується в межах шести пов'язаних між собою компонентів, що складають схему взаємодії учасника і тренера, запропонований В.Д. Веблером [2, с. 17]:

- мета - підвищення рівня інформованості щодо виниклої проблеми та зміна ставлення до неї, допомога у формуванні позитивної мотивації та адаптації;
- зміст – визначається з поставленої мети та цільової групи;
- метод тренінгу – спосіб за допомогою якого реалізується досягнення мети тренінгу, через взаємодію його суб'єктів (наприклад метод навчання);
- рамкові умови – організаційні моменти, від яких залежить ефективне проведення тренінгу (стан приміщення де проходить тренінг, обумовлений час початку і закінчення тренінгового процесу та роздаткові матеріали);
- учасники – цільова аудиторія на яку спрямований тренінг;
- педагог - тренер. Від багажу умінь, знань і класифікації спеціаліста залежить успіх тренінгу.

Мета будь-якого тренінгу полягає в активному аналізі та розумінні проблеми з метою подальшого її усунення та в свідомому навчанні бажаної поведінки. Тренінг допомагає у просвітництві, профілактиці та подоланні негативних явищ, які впливають на особистість, він розкриває комунікативні навички, у процесі його проведення порушуються проблеми відповідальної пове-

дінки. Головною функцією такого тренінгу є інформування. Разом з тим, науковці додають, що тренінг спрямований на те, щоб дати людині можливість отримати знання і навички, які необхідні для виконання конкретного завдання чи роботи. [1, с.15]

Отже, тренінг – це організаційна форма навчально-групової роботи, яка спирається на досвід і знання її учасників, забезпечує ефективне використання різних педагогічних методів, зокрема активних, за рахунок створення позитивної атмосфери в групі та спрямовується на отримання сформованих навичок, життєвої компетенції та формування культури спілкування. З цієї точки зору тренінг слід розглядати як цілеспрямовану та інтенсивну підготовку до більш активного та повноцінного життя у суспільстві.

### Література

1. Бакли Р. Теория и практика тренинга / Бакли Р., Кэйпл Дж. – СПб. : Питер–Пресс, 1997. – 225 с. Сидоров В. Н. Профессиональная деятельность социального работника: ролевой поход / Сидоров В. Н. – Винница: Глобус-пресс, 2006. – 408 с.
2. Організація і методика соціально-педагогічного тренінгу : Навчальний посібник // Уклад. : О. М. Шевчук. – Умань : ПП Жовтий, 2011. – 133 с.
3. Страшко С. В. Соціально-просвітницькі тренінги з формування мотивації до здорового способу життя та профілактики ВІЛ/СНІДу : [Навч.-метод. посібник для викладачів валеології, основ медичних знань та безпеки життєдіяльності, вчителів основ здоров'я, студентів вищих педагогічних навчальних закладів] / Страшко С. В., Животовська Л. А., Гречишкіна О. Д., Міненко А. О., Савонова О. В., Гаврилюк В. О. / За редакцією Страшка С. В. – [2-е вид., переробл. і допов]. – Київ : Освіта України, 2006. – 260 с.

УДК 372. 3

## ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНЕ ВИВЧЕННЯ ПРОЯВІВ АГРЕСІЇ ДОСЛІДЖУВАНИХ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

**Магнушевська І.О.**, магістрантка факультету психології та соціальної роботи,  
Науковий керівник – доктор психол. наук, проф. **Кононко О.Л.**, кафедра дошкільної освіти

*Автор в статті розглядає проблеми агресивності у дітей дошкільного віку. Виділено критерії та показники сформованості у дітей старшого дошкільного віку уміння долати агресію та подано експериментальне дослідження визначення проявів агресії досліджуваних дітей старшого дошкільного віку.*

Ключові слова: агресія, агресивність, агресія дітей дошкільного віку.

**Постановка проблеми.** Відхилення у поведінці дітей – одна з центральних психолого-педагогічних проблем, що потребує розв'язання. Поєднання несприятливих біологічних та соціальних чинників, особливостей сімейного виховання та характеру зростаючої особистості по-різному впливають на її спосіб життя, стиль діяльності, стратегію поведінки, емоційні відносини з оточуючими. Термін "порушення поведінки" часто сприймають як синонім понять "важка дитина", "порушення в афективній сфері", "девіантна поведінка", "негативні прояви" тощо. Предметом нашої уваги буде одна з форм прояву порушень у поведінці дошкільника – агресія.

Проблема дитячої агресивності є однією з актуальних у дошкільній педагогіці. За даними фахівців, сьогодні суттєво збільшилася кількість проявів дітьми агресивної поведінки у різних сферах життя. Це обумовлюється знеціненням моральних орієнтирів, ускладненням та високою інформатизацією сучасного життя, динамічним характером змін, що відбуваються, агресивним характером більшості телевізійних передач, формалізацією взаємин людей. Сьогодні, на жаль, бракує вітчизняних досліджень дитячої агресії, її причин та шляхів долання. Педагогічна практика очікує від науки конкретних методичних рекомендацій, що дозволять вплинути на негативну тенденцію, що й зумовлює актуальність даної статті.

**Мета нашої статті** полягає у дослідженні особливостей прояву та міри сформованості у дітей старшого дошкільного віку вміння долати агресію як особистісного феномену.

**Аналіз останніх досліджень та публікацій.** Вивченню сутності поняття "агресія" та характеристикі видів агресивної поведінки присвячені дослідження відомих психологів та педагогів, зокрема Г. Андрєєвої, О. Кононко, В. Лебединського, О. Никольської, Е. Фромма, І. Фурманова та інших. У вітчизняній психології проблема агресії висвітлена в працях Б. Братуся, С. Єніколопова, Л. Іванової, А. Налчаджяна, Н. Ратінової, А. Реана, Т. Рум'янцевої, І. Фурманова, О. Хреннікова. Деструктивний характер даного явища підкреслюється низкою наукових

досліджень, в яких агресія розглядається в контексті девіантної поведінки та злочинності (Н. Алікіна, С. Єніколопов, Л. Конишева, Н. Ратінова, В. Степанов, В. Устінова).

**Виклад основного матеріалу.** Точкою відліку в організації констатувального експерименту визначено ідею про дитину старшого дошкільного віку як *свідому особистість*, здатну до суб'єктної активності, актуалізації своїх внутрішніх сутнісних сил. Розробляючи комплексну методику констатувального етапу дослідження ми базувалися на узагальненнях провідних фахівців, зокрема визначенні О.Кононко, згідно з яким під "умінням дошкільника долати агресію" ми розуміли "здатність свідомо аналізувати, більш-менш реалістично оцінювати конфліктну ситуацію та наслідки свого вчинку; докладати вольових зусиль для регуляції та підтримки доцільної поведінки, збереження емоційної рівноваги, прийняття адекватних рішень".

Мета дослідження потребувала формулювання основних завдань констатувального етапу. На етапі констатації розглядалися наступні питання:

1. Визначити критерії, показники та компоненти, які засвідчували міру сформованості у досліджуваних уміння долати агресію.

2. Розробити адекватну предмету та завданням дослідження комплексну методику діагностики досліджуваного явища.

3 Схарактеризувати рівні сформованості уміння долати агресію у досліджуваних старшого дошкільного віку.

4. Визначити вплив на досліджуване явище віково-статевих відмінностей та особливостей виховання дітей в сім'ї, та виховання дітей в дошкільному закладі.

Відповідно до поставлених завдань програмою констатувального експерименту передбачалася реалізація роботи у трьох напрямках:

- експериментальна робота з дітьми старшого дошкільного віку;
- експериментальна робота з вихователями ДНЗ;
- експериментальна робота з батьками досліджуваних.

З метою розробки адекватних методів дослідження уміння дітей п'яти-семи років долати агресію як особистісного феномену необхідно було уточнити критерії, показники та компоненти, за якими визначатимуться рівні його сформованості. Оцінюючи сформованість у досліджуваних старшого дошкільного віку уміння долати агресію, ми орієнтувалися на поданий у табл. 1 перелік критеріїв та показників.

Таблиця 1

**Критерії та показники сформованості у дітей старшого дошкільного віку уміння долати агресію**

<b>Критерії</b>	<b>Показники</b>
1. Розуміння змісту понять "агресивність" та "уміння долати агресію"	Дитина може пояснити зміст обох понять, назвати їх відмінності, основні прояви, схарактеризувати себе та інших людей
2. Позитивне ставлення до уміння долати агресію	Дитина усвідомлює значення для життя даного уміння, прагне ним оволодіти, поважає себе та інших за уміння вирішувати конфлікти у мирний спосіб, не ображати й не здійснювати ти тиск на інших.
3. Саморегуляція поведінки у соціально прийнятний спосіб	Дитина з власної ініціативи здійснює контроль та регулює поведінку у конфліктній ситуації: утримується від образливих слів, погроз; орієнтується на соціально-моральні стандарти поведінки; поводить себе за умов відсутності поряд дорослого.

Окрім зазначених критеріїв та показників уміння долати агресію оцінювалася за когнітивним (уявлення, знання), емоційно-ціннісним (ставленням) та поведінковим компонентами та стабільністю їх прояву та модальністю. Відповідно до кожного з означених компонентів розроблялася методика констатувального етапу дослідження. Зупинимось на ній детальніше. Методи, які адресуватимуться дітям, характеризуватимуться за кожним компонентом:

*Когнітивний компонент* визначає міру поінформованості дитини про суть, прояви та негативну роль агресивної поведінки у взаєминах з людьми; про критерії та показники сформованості уміння долати агресію та чинники їх розвитку; про засоби і форми виховання соціально схвалюваних та прийнятних форм поведінки; про власні особистісні якості, які уможливають або гальмують процес формування уміння долати агресію; про важливість оволодіння уміннями попереджати та вирішувати конфлікти.

*Емоційно-ціннісний компонент* засвідчує міру зацікавленості дитини у вихованні уміння долати агресію; усвідомлення важливості для конструктивних та гармонійних взаємин уміння поводитися соціально прийнятно, не вдаватися до асоціальної поведінки; повага до себе та



інших; позитивне ставлення до здатності утримуватися від імпульсивної поведінки, негативних емоцій; ціннісне ставлення до себе, об'єктивна оцінка своїх дій, вчинків, результатів, якостей; прагнення до особистісного самовдосконалення (тест "Графічна методика "Кактус").

*Поведінковий компонент* характеризує процес реалізації дошкільником свого природного потенціалу; здатність визнавати свої чесноти та вади; уміння об'єктивно оцінювати причини та наслідки агресивної поведінки (своїї та однолітків); здатність виявляти культуру поведінки у взаємодії з іншими людьми; уміння орієнтуватися на моральні норми і правила, контролювати та регулювати свою поведінку у конфліктній ситуації, налагоджувати гармонійну взаємодію; спроможність обирати оптимальні для конкретної ситуації рішення (спостереження; моделювання експериментальної ситуації). Розроблена О. Кононко методика спрямована на визначення характеру поведінки дітей старшого дошкільного віку в ситуації зіткнення інтересів та вивчення особливостей емоційно-вольової сфери й моральної спрямованості учасників сумісної діяльності.

#### *Робота з батьками та вихователями*

Характеристика рівнів сформованості у дошкільників уміння долати агресію

З огляду на те, що у процесі проведення констатувального експерименту застосування комплексу методів актуалізує необхідність деталізації одержаних за їх допомогою діагностичних даних.

Цікавими виявилися дані графічного тесту, який дозволив схарактеризувати як малюнки досліджуваних старшого дошкільного віку, так і їхні відповіді на запитання тесту.

Виявилось, що близько двох третин досліджуваних старшого дошкільного віку (66,5%) схилилися до думки, що на малюнку зображують домашній кактус, а 33,5% - дикий. Перші переважно малювали кактуси у горщиках, а другі – без них, хоча в окремих випадках коментар і зображення не співпадали.

Аналізуючи дитячі малюнки, ми керувалися тим, що схильні до агресії дошкільники зображували кактуси у центрі сторінки, великими за розміром із великою кількістю гострих зовнішніх колючок, які, за їхніми словами "дуже-дуже колються. Так, що не можна до них доторкнутися". Таких дітей нараховувалося 41%. До їх складу не включено дошкільників, які зобразили кактуси із середньою або невеликою кількістю голок. Варто зазначити, що 28,7% дітей п'яти-шести років зобразили голки всередині кактусу або замінили їх крапками. 12,3% дошкільників взагалі не зобразили голок на рослині. Таким чином. Робимо висновок, що схильними до агресії, згідно графічної методики, є понад третини дітей старшого дошкільного віку.

Встановлено, що досліджувані були одноставними щодо свого ставлення до догляду за кактусом – їм це подобається. Тривожним є той факт, що 75% старших дошкільників не лише зобразили "одинокий" кактус, але й прокоментували своє зображення відповідями типу: "Зовсім один", "Сам", "Немає інших". Це засвідчує, що почуття самотності більшість дітей п'яти-шести років відчують досить часто. Лише чверть досліджуваних вказаного віку зображували поряд або маленькі кактуси або інші квітки у горщиках.

Доцільно зупинити увагу на тому, що характеризуючи, яким стане кактус, коли виросте, лише 16,4% досліджуваних вказали: "він стане красивим, з квіточками", "буде високим, сильним"; водночас 83,67 % інших підкреслили: "зростуть колючки", "він буде ще сильніше колотися". Це може свідчити про тривожні очікування дітей старшого дошкільного віку, пов'язані з їхнім дорослішанням. Аналіз даних, отриманих у ході моделювання експериментальних ситуацій (викладання квітки з мозаїки та конструювання будинку з будівельного матеріалу) дозволив отримати інформацію щодо того, як розподіляли діти між собою ділянки роботи, наскільки співпрацювали один з одним у ході спільної діяльності, поводитися самостійно чи залежно; чи виявляли агресію по відношенню до партнера; як вирішували непорозуміння та конфлікти; наскільки адекватною була самооцінка.

З'ясувалося, що у ході виконання конструктивних завдань досліджувані експериментальної та контрольної груп суттєво вирізнялися між собою здатністю налагоджувати взаємодію з однолітком, домовлятися, виробляти з ним спільну позицію, поступатися, розв'язувати конфлікт у мирний спосіб, утримуватися від проявів агресивності власними силами, без втручання дорослого.

Узагальнені дані спостережень за досліджуваними під час виконання ними двох експериментальних завдань подано у табл. 2.

**Таблиця 2**

#### **Кількісний розподіл досліджуваних за умінням долати агресію у двох експериментальних ситуаціях (у %)**

Долання агресії	Будівельний матеріал	Мозаїка
Долає самостійно	32,3	50,8
Долає після втручання дорослого	53,3	41,0
Довго не може впоратися з агресією	16,4	8,2

Якісний аналіз поданих у таблиці 2 кількісних даних дозволяє говорити про те, що дані поведінки дітей у ситуації зіткнення їхніх інтересів певним чином коливається, що визначається змістом виконуваної роботи, інтересом до неї, настроєм виконавців, симпатією (антипатією) по відношенню до партнера спільної діяльності. Водночас можна зробити такі попередні висновки:

- близько третини досліджуваних п'яти-шести років в обох ситуаціях виявилися спроможними уникати конфліктів, укладати між собою певні угоди, домовлятися з однолітком без втручання дорослого, розв'язувати конфлікти у мирний спосіб;

- близько половини дітей старшого дошкільного віку долають свою агресію завдяки втручання дорослого, досить швидко заспокоюються, визнають свої помилки, вибачаються за образи і непорозуміння;

- від 8% до 16% досліджуваних важко відходять від конфлікту навіть після втручання дорослого, вирізняються злопам'ятністю, бажанням через певний час помститися.

Дані графічної методики та моделювання експериментальних ситуацій були співставлені з даними, одержаними нами під час 120 сеансів спостережень за досліджуваними у різних життєвих ситуаціях – під час ігор, спілкування, самостійної діяльності.

У ході спостережень було встановлено, що від 25% до 35% дітей відносяться до категорії неагресивних, доброзичливих, таких, що уникають конфліктів, намагаються вирішувати проблеми самостійно та у мирний спосіб. Це здебільшого самостійні, впевнені у собі хлопчики та дівчатка, які посідають в групі високий статус, характеризуються високою самооцінкою, емоційною стабільністю, чималим практичним досвідом, зокрема досвідом успішних досягнень. Від 40% до 50% старших дошкільників характеризуються ситуативною агресивністю, радше захисного та прихованого характеру; вони легко заспокоюються, виявляють готовність порозумітися з однолітками, вислухати думку дорослого та взяти її до уваги. Водночас близько 12%- 15 % старших дошкільників можна віднести до категорії агресивних, войовничих, які радше нападають, ніж захищаються, їм важко довести їхню неправоту, оскільки в них домінує егоцентрична спрямованість, демонстративний характер поведінки.

Узагальнення усіх поданих вище даних дозволило нам, орієнтуючись на визначені критерії та показники, схарактеризовані компоненти, з урахуванням стабільності та модальності проявів, виділити три рівні сформованості у дітей старшого дошкільного віку уміння долати агресію. Відповідні якісно-кількісні дані подано у табл. 3:

Таблиця 3

**Кількісний розподіл досліджуваних старшого дошкільного віку за рівнями сформованості уміння долати агресію**

Рівні сформованості уміння долати агресію	Характеристика поведінки представників кожного рівня	Кількість (у %)
Високий	Володіє елементарною системою знань про агресію як негативну якість та її наслідки для оточуючих; знання збалансовані з позитивним ставленням до себе і своєї соціально-моральної діяльності; сформовані уміння налагоджувати взаємодію з однолітками, ділитися, виявляти приязнь, домовлятися, узгоджувати позиції, розв'язувати непорозуміння та конфлікти у мирний спосіб; характеризується адекватною самооцінкою, здатністю самостійно вирішувати свої проблеми, не звертатися до дорослого із скаргами та за допомогою; вирізняється оптимістичним світовідчуттям, стабільним позитивним настроєм, довірою власним можливостям та самооцінним судженням; орієнтується на моральні правила та норми поведінки, усвідомлює їх доцільність, визнає свої помилки, бере до уваги зауваження авторитетних дорослих; товаришує з певним колом дітей.	32,8
Середній	Знання про агресію та її наслідки правильні, проте спрощені; цінує уміння поводитись згідно моральних норм і правил, виявляти доброзичливість; поводитьсь по-товариському з широким колом однолітків, довірливо – до певного; ставлення вибіркове, залежить від ситуації, настрою, інтересу, ставлення до партнера; рідко конфліктує, намагається зайняти під час конфлікту ухильну та угодовську позицію; частіше захищається, ніж нападає; у присутності сильнішого за себе однолітка поводитьсь залежно, може змінити свою думку; з слабшими за себе почувається впевненіше, бере на себе керівництво діяльністю; зорієнтований на зовнішнє схвалення та заохочення, звертається, у разі потреби, з скаргами й по допомогу до дорослого; обережний у прийнятті рішень, виявляє ініціативи, покладає на себе відповідальності, визнанні помилок..	49,2

Низький	Уявлення про агресію та її наслідки для оточуючих вельми схематичні, недостатньо усвідомлені та обґрунтовані; рівень домагань завищений, самооцінка неадекватна, переважають демонстративний характер поведінки та егоїстичні інтереси; до слабших за себе ставиться із зневагою, виявляє недобррозичливе ставлення; із дітьми з високим соціальним статусом конкурує, змагається, намагається заслужити їхню повагу; часто конфліктує, одержує задоволення від своїх перемог; емоційно імпульсивний, неврівноважений, не здатний до саморегуляції; з недовірою ставиться до оточуючих, перекладає відповідальність на інших.	18,0
---------	---	------

Як засвідчують представлені у таблиці 2.2. кількісні дані, 67,2 % дітей старшого дошкільного віку характеризуються недостатнім та низьким рівнями сформованості уміння долати агресію. Це засвідчує необхідність організації формувального експерименту, спрямованого на оптимізацію уявлень досліджуваних п'яти-шести років про агресію, її негативні наслідки та важливість для життя уміння її долати; необхідність плекання позитивного ставлення до цього уміння та ціннісного ставлення до себе як неагресивної, товариської особи; формування необхідних умінь – діяти свідомо, впевнено, цілеспрямовано; налагоджувати взаємодію з однолітками власними зусиллями; звертатися до дорослого по допомогу лише у разі об'єктивної необхідності; виявляти почуття власної гідності.

У ході подальшої виховної роботи візьмемо до уваги дані констатувального експерименту щодо того, що найслабшою складовою уміння долати агресію виявилось *невміння* значної кількості старших дошкільників *регулювати* власну поведінку у конфліктній ситуації, утримуватися від негативних емоційних, вербальних та дієвих впливів, не дратуватися, повірити у власні можливості. Саме цьому напрямку виховної роботи слід буде приділити найбільше уваги на етапі формування.

Завдяки застосуванню комплексної методики констатувального етапу дослідження здійснено аналіз емпіричних даних, одержано цікаву інформацію, яка уможливила визначення особливостей сформованості у старших дошкільників уміння долати агресію. Визначено критерії, показники та компоненти розвитку досліджуваного явища; встановлено рівні вихованості у досліджуваних п'яти-шести років уміння долати агресію як особистісного феномену; зафіксовано відмінності у когнітивному, емоційно-ціннісному та поведінковому компонентах уміння долати агресію; схарактеризовано кожний з трьох рівнів вихованості досліджуваного явища: високий, середній та низький; враховано стабільність поведінки та її модальність.

Встановлено чинники, які впливають на характер поведінки дітей старшого дошкільного віку у конфліктній ситуації. До них віднесено вік, статеву належність та особливості сімейного та суспільного виховання. Ці вектори було обрано в якості провідних для здійснення якісно-кількісного аналізу емпіричних даних, пов'язаних із впливом вказаних чинників.

Констатовано, що вік дитини до певної міри впливає на характер поведінки – дії стають більш координованими, поведінка – впевненою, ціннісні орієнтації – соціально-моральними. Водночас встановлено, що деякі молодші діти виявлялися більш соціалізованими, ніж їхні старші одногрупники. Отже, вік не є тим чинником (особливо різниця в один рік), що однозначно гарантує позитивну динаміку розвитку особистості, її свідомості та поведінки.

Встановлено, що статеву належність певним чином позначається на умінні дітей старшого дошкільного віку долати агресію. Хлопчики виявилися більш сміливими, ризикованими, агресивними й водночас конструктивними та самостійними, ніж дівчатка. Вони потребували визнання, радше характеризувалися індивідуалістичною, ніж альтруїстичною активністю. Представниці слабкої статі виявилися більш старанними, обачливими, виваженими, ніж хлопчики. Водночас вони частіше вдавалися до компромісів, поводитися залежно від підтримки і допомоги дорослого, потребували уваги та захисту. Зафіксовано, що статеву належність певним чином позначається на характері комунікативних умінь дітей п'яти-шести років, проте однозначно її не визначає.

Визначено, що система сімейного і суспільного виховання відіграє провідну роль у формуванні досліджуваного особистісного феномена у старшому дошкільному віці. Вимогливе й водночас шанобливе ставлення вихователів і батьків до дитини, висловлювання довіри її можливостям, надання права на вибір, уміння підтримати не лише інструментально, але й емоційно під час зіткнення з труднощами, сприяє ефективному формуванню у дитини старшого дошкільного віку регулювати свої негативні емоції, докладати для цього вольових умінь, орієнтуватися на моральні норми і правила.

#### Висновок

Отже, дана стаття не вичерпує всіх поставлених питань і потребує розгляду не тільки особливостей саме дитячої агресії, її причин та шляхи подолання у дітей старшого дошкільного віку, а й вироблення практичних умінь та навичок у самих дітей щодо подолання різних форм агресії.

## Література

1. Кононко О. Л. Соціально-емоційний розвиток особистості (у дошкільному дитинстві) / О. Л. Кононко. – К. : Освіта, 1998. – 256 с.
2. Кононко О. Л. Плекаймо культуру потреб дитини / О. Л. Кононко // Дошкільне виховання. – 2013. – №5. – С. 2-8.
3. Кононко О. Л. Психологічні основи особистісного становлення дошкільника (Системний підхід) / О. Л. Кононко. – К. : Стило, 2000. – 336 с.
4. Курінна С. М. Особливості соціалізації дітей 6-7 років в різних умовах життєдіяльності : дис. .... канд. пед. наук: 13.00.05 / С. М. Курінна / Слов'янський держ. педагогічний ун-т. – Слов'янськ, 2004. – 246 с.
5. Федорченко Т. Є. Рання профілактика негативних проявів у поведінці дітей : навч.-метод. посібн. / Т. Є. Федорченко. – К., 2003. – 128 с.

УДК 37.013.42

### ДО ПИТАННЯ СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ ПРОФІЛАКТИКИ НАСИЛЬСТВА ЩОДО ДІТЕЙ В СІМ'І

**Мамич В.Е.**, магістрантка факультету психології і соціальної роботи

Науковий керівник - канд. пед. наук, доц. **Хлеб'як С.Р.**, кафедра соціальної педагогіки і соціальної роботи

*У статті розкриваються поняття "насильство", види насильства над дітьми (фізичне, сексуальне, психічне (емоційне) насильство, нехтування потребами дитини), надаються характерні ознаки різних видів насильства у дитини і особливості поведінки батьків по відношенню до дитини під час здійснення насильства; аналізуються основні підходи до пояснення причин насильства над дітьми, обґрунтовуються шляхи профілактики цього явища в родині.*

*Ключові слова: насильство, профілактика, види і завдання профілактики насильства щодо дітей в сім'ї.*

**Постановка проблеми.** Насильство щодо дітей в сім'ї є гострою та актуальною проблемою сучасного суспільства, в аналізі літератури та наукових праць можна визначити, що вона є не достатньо розробленою та дослідженою у соціально-педагогічній літературі. Саме тому, **метою** статті є узагальнити наукові дослідження з проблеми насильства щодо дітей у сім'ї, охарактеризувати види та завдання профілактики цього явища в українському суспільстві.

**Стан дослідження.** Проблема насильства щодо дітей в сім'ї досліджується багатьма вченими, зокрема: загальнотеоретичні засади проблеми насильства щодо дітей досліджували І. Зверєва, Н. Максимова, К. Мілютіна; природу та наслідки сімейного насильства розкривають Т. Сафонова та Е. Цимбал. Процес аналізу наукової літератури доводить, що соціально-педагогічні умови, причини і фактори виникнення, виявлення та подолання сімейного насильства щодо дітей досліджують такі вчені, як Т. Гончарова, О. Коломієць, О. Кочемировська та ін. Правові, соціальні, психологічні та медичні аспекти попередження насильства в сім'ї представлені в роботах В. Бондаровської, О. Кочемировської, Г. Лактіонової, Ю. Онишко, Р. Хаар, Г. Христова та ін. Розробляють методичні рекомендації та корекційні програми для працівників соціальної сфери, використовуючи вітчизняний і світовий досвід, С. Буров, І. Дубиніна, В. Міленко, С. Мосієнко, Ю. Онишко, Л. Сміслова, М. Ясиновська та ін. Проте, поява нових соціальних проблем у суспільстві негативно позначаються на стані родини, стимулює виникнення нових форм і методів здійснення насильства щодо дитини, інших членів родини, що також негативно впливає на соціальний розвиток дитини. Пошук нових засобів профілактики цього явища в Українському суспільстві стає актуальним для науково-теоретичних досліджень і практичної роботи соціальних педагогів країни.

**Виклад основного матеріалу.** Насильство щодо дітей в сім'ї дуже поширене явище в Україні і це доводить статистика. Від психологічного чи фізичного насильства в сім'ї страждає майже 60% дітей у віці від 2 до 14 років.

Словник української мови визначає "насилья" як те саме, що і "насильство": застосування сили до кого-небудь, для досягнення чого-небудь, примусовий вплив.

Філософ А. Гусейнов подає своє визначення поняття "насильство" – як застосування сили, опору на силу, дію за допомогою сили. Загалом, насильство означає, що одні індивіди нав'язують себе, свої цілі і норми іншим, прагнуть підкорити їх своїй волі.

Правознавець В. Іванова визначає насильство як небезпечний протиправний фізичний або психічний вплив на іншу людину, що здійснюється умисно, проти або поза її волею, здійснює шкоду для життя або здоров'я.

Також дослідник Г. Киреев відмічає, що насильство – це особливий тип відношення між людьми наявний там, де має місце підкорення волі, тиск, привласнення, а психолог-соціолог Е. Фромм розуміє насильство як соціально-психологічний механізм поведіння.

Відомий польський спеціаліст Л. Аларкон, дає таке визначення поняттю насилля – це дії, які чиняться однією (або декількома) особами й характеризуються такими ознаками:

- здійснюються свідомо, спрямовані на досягнення певної мети;
- завдають шкоду (фізичну, моральну, матеріальну тощо) іншій особі;
- порушують права й свободи людини;
- той, хто здійснює насилля, має значні переваги (фізичні, психологічні, адміністративні тощо), це унеможлиблює ефективний захист жертви насилля [2; 3].

Розрізняють чотири основні форми жорстокого поведіння з дітьми: фізичне, сексуальне, психічне насильство, нехтування основними потребами дитини (моральна жорстокість).

1. Фізичне насильство – це навмисне нанесення фізичної шкоди дитині батьками або особами, що їх заміщають, яке може призвести до смерті дитини, а також серйозним (що потребують медичної допомоги) порушенням здоров'я (фізичного та/або психічного), або до відставання в розвитку. Характерні ознаки фізичного насильства у дитини: множинні специфічні ушкодження (відбитки пальців, ременя, сигаретний опік, крововилив в очне яблуко, ділянки облисіння на голові, вибиті або розхитані зуби, розриви і порізи у роті, пошкодження кінцівок і внутрішніх органів); затримка фізичного розвитку; ознаки поганого догляду (гігієнічна занедбаність, неохайний зовнішній вигляд, висип); пасивне реагування на біль, прагнення приховати причину ушкоджень і травм; побоювання іти додому; відсутність друзів, небажання спілкуватися з однолітками, дорослими; лякливе ставлення до зауважень, критики, негативізм, агресивність; надмірна поступливість; брехливість, злодійство, жорстоке поведіння з тваринами; вживання алкоголю, наркотиків, суїцидальні спроби. Особливості поведінки батьків або опікунів, які застосовують фізичне насильство по відношенню до дитини: суперечливі, плутані пояснення причин травм у дитини чи відмова дати пояснення; пізні звернення за медичною допомогою (іноді ініціативу звернутися за допомогою виявляють сторонні особи); перекладання відповідальності за травму на саму дитину; неадекватна реакція батьків на тяжкість пошкоджень; неухважність, холодність до дитини; байдужість до долі дитини; занепокоєння, головним чином, власними проблемами; розповіді про те, як їх карали у дитинстві [4].

2. Сексуальне насильство – залучення дитини з її згоди або без неї в сексуальні дії з дорослими для отримання останніми задоволення, або вигоди. Згода дитини на сексуальний контакт не дає підстав вважати його ненасильницьким, оскільки дитина не володіє свободою волі і не може передбачити всі негативні для себе наслідки. Можливі ознаки сексуального насильства: характерні пошкодження (генітальної, анальної або оральної області, пошкодження шкіри грудей або стегон); захворювання, що передаються статевим шляхом; вагітність; повторні або хронічні інфекції сечостатевої системи, вагінальні або анальні кровотечі; різкі зміни ваги (втрата або збільшення); замкнутість, прагнення уникати будь-яких фізичних контактів, страхи, погіршення взаємин з однолітками; зміна рольової поведінки (бере на себе функції батьків у грі, спілкуванні або проявляє регресивну поведінку, тобто форми поведінки, характерні для дітей молодшого віку); невластива за віком, сексуально забарвлена поведінка; прагнення повністю закрити тіло одягом, навіть якщо в цьому немає необхідності; скарги на болі в животі; нічні кошмари; "безпричинні" нервово-психічні розлади, депресії, низька самооцінка, суїцидальні спроби або висловлювання, вживання алкоголю або наркотиків, безладні статеві зв'язки [4].

3. Психічне (емоційне) насильство – періодичний, тривалий чи постійний психічний вплив на дитину, гальмує розвиток особистості і призводить до формування патологічних рис характеру. Форми психологічного насильства: відкрите неприйняття і постійна критика дитини; погрози на адресу дитини, які проявляються в словесній формі; зауваження, висловлені в образливій формі, що принижують гідність дитини; навмисна фізична або соціальна ізоляція дитини; пред'явлення до дитини вимог, що не відповідають її віку і можливостям; брехня і невиконання обіцянок з боку дорослих, порушення довіри дитини; грубий психічний вплив, що викликає у дитини психічну травму. Ознаки психічного (емоційного) насильства: затримка фізичного і розумового розвитку; наявність різних соматичних захворювань (різка втрата маси тіла, ожиріння, виразка шлунка, шкірні захворювання, алергічні реакції); нервові тики, енурез, порушення апетиту; занепокоєння або тривожність, порушення сну, довгостроково зберігається пригнічений стан; схильність до самоти, труднощі у встановленні контактів з дорослими, однолітками, низька самооцінка; агресивність або надмірна поступливість; низька успішність. Особливості поведінки дорослих, що дозволяють запідозрити психологічне насильство по відношенню до дитини: публічні образи,

звинувачення або приниження дитини; відмова від втіхи, коли вона перелякана або пригнічена; критичне ставлення до дитини; негативна характеристика дитини; ототожнення дитини з нелюбом або ненависним родичем; перекладання на дитину відповідальності за власні невдачі; відкрите визнання нелюбові до дитини [4].

4. Нехтування потребами дитини – відсутність з боку батьків або осіб, які їх замінюють, елементарної турботи про дитину, в результаті чого порушується її емоційний стан і з'являється загроза її здоров'ю або розвитку. До нехтування елементарними потребами дитини належать: відсутність адекватного віку і потребам дитини харчування, одягу, житла, освіти, медичної допомоги (включаючи відмову від лікування дитини); відсутність належної уваги і турботи, в результаті чого дитина може стати жертвою насильства, нещасного випадку, залученим до вживання алкоголю, психоактивних речовин, у вчинення злочинних дій. Можливі ознаки зневаги потребами дитини: низький зріст або відставання у фізичному розвитку; недостатня для віку дитини маса тіла, збільшується при регулярному, достатньому харчуванні (наприклад, під час перебування у лікарні); затримка мовного і моторного розвитку, яка усувається при зміні ситуації і при турботі про дитину; повторювані випадки травм або отруєнь; уповільнені хронічні та/або часті інфекційні захворювання; гігієнічна занедбаність; втомлений, сонний вигляд дитини; постійний голод і/або спрага, крадіжка їжі; прагнення будь-якими засобами повернути до себе увагу дорослих; пригнічений настрій, апатичність, низька самооцінка; агресивна та/або імпульсивна поведінка; прояви девіантної поведінки, аж до вандалізму; порушення соціальних контактів; не відповідне віком поведінку; труднощі в навчанні, часті пропуски навчальних занять [4].

Окремо варто виділити чинники виникнення насильства щодо дітей у сім'ї з боку батьків або осіб, які їх замінюють. Такі чинники найчастіше пов'язані зі здоров'ям, культурою батьків та іншими особливостями родини, а саме:

- алкоголізм або наркоманія одного чи обох батьків. У таких сім'ях якщо не фізичному, то психологічному стану дитини однозначно завдається шкода;

- порушення емоційної сфери батьків (у тому числі, внаслідок психічного розладу), за яких людина виявляється нездатною адекватно контактувати з оточенням, у т.ч. з власною дитиною. До 60 % батьків дітей, які зазнали жорстокого поводження, мають депресії, тяжкі тривожні розлади, алкоголізм, гострі психози;

- власний негативний досвід дитинства, пов'язаний з насильством. Люди, які в дитинстві зазнали фізичне або емоційне насильство, набагато частіше схильні до жорстокості;

- хронічне безробіття батьків, яке має суб'єктивні причини – мається на увазі не тимчасова або вимушена незайнятість, а систематичні й свідомі, неспроможність чи небажання батьків працювати й забезпечувати основні потреби дитини у їжі, одязі, медобслуговуванні тощо;

- невиправдані батьківські очікування, пов'язані з фізичними вадами дитини, її статтю, інтелектуальними здібностями тощо;

- педагогічна безграмотність, перекручене уявлення про виховання дітей. Велику роль у розповсюдженні жорстокості до дітей відіграє необізнаність батьків або піклувальників у тому, які заходи впливу на дитину є неприпустимими; багато дорослих не розуміють, що не кожне покарання йде на користь. Групу ризику складають неповнолітні батьки та батьки віком до 21 року, що пояснюється не стільки їх віком, скільки неадекватним рівнем знань про дитину, відносно низьким рівнем освіти, часто скрутною фінансовою ситуацією;

- низька правова культура, недостатня обізнаність у нормах, стосовних охорони прав дитини та системи санкцій за жорстоке поводження з нею [4].

Соціально-педагогічна робота з профілактики насильства щодо дітей – це різновид соціально-педагогічної діяльності, що здійснюється рядом уповноважених структур, спрямований на попередження, усунення та подолання чинників ризику виникнення насильства щодо дітей; раннє виявлення насильства; організацію системи заходів, спрямованих на надання допомоги дитині, яка постраждала від насильства, а також на роботу із агресором з метою недопущення повторних випадків насильства [3].

Соціально-педагогічна робота з профілактики насильства щодо дітей включає в себе первинну, вторинну та третинну профілактику насильства щодо дітей [2].

Первинна профілактика насильства щодо дітей – це сукупність заходів, спрямованих на попередження розвитку чинників ризику виникнення насильства щодо дітей; формування в суспільстві ненасильницького світогляду, культури толерантності та чуйності (у тому числі – гендерної); неприйняття насильницької моделі виховання дітей та насильницьких стосунків між людьми загалом.

Інструментом первинної профілактики можуть бути превентивні програми різного рівня.

Основні завдання первинної профілактики насильства щодо дітей:

1. розроблення та впровадження освітніх та просвітницьких програм з метою змінення соціальних і культурних моделей відповідальної, ненасильницької поведінки чоловіків і жінок (дітей

та дорослих); викорінення упереджень, звичаїв та інших практик, базованих на ідеях меншовартості або зверхності, нетолерантності;

2. широке впровадження програм підготовки молоді до сімейного життя; програм для молодого подружжя або тих, хто збирається до шлюбу; формування усвідомленого батьківства; підвищення батьківської компетенції; раннього розвитку дитини тощо;

3. розроблення превентивних шкільних програм для обов'язкового впровадження їх в позакласне виховання, спрямованих на формування у дітей ненасильницького світогляду;

4. організація та проведення громадських акцій на національному та місцевому рівнях, спрямованих на формування ненасильницького світогляду серед населення, культури толерантності та чуйності (у тому числі – гендерної), культури миру (зокрема акції "16 днів без насильства");

5. скорочення кількості (аж до повної ліквідації) зон підвищеного ризику (погано освітлені або погано контрольовані зони); розташування зупинок громадського транспорту (автобус, метро, вокзали) в безпечних зонах; поліпшення патрулювання вулиць;

6. створення та запровадження постійно діючих програми підвищення кваліфікації для всіх категорій фахівців (міліціонерів, лікарів, вчителів, соціальних педагогів/працівників, психологів, суддів, працівників прокуратури, голів сільських рад, працівників управлінь та відділів в справах сім'ї та молоді тощо), які працюють у сфері захисту дітей та попередження насильства, а також з дітьми, які зазнали насильства, та особами, які вчиняють насильство [2].

Вторинна профілактика насильства щодо дітей – це сукупність заходів, спрямована на раннє виявлення ситуацій підвищеного ризику виникнення насильства щодо дітей; виявлення, усунення та подолання чинників, які сприяють скоєнню насильства щодо дитини конкретними особами.

Основні завдання вторинної профілактики насильства щодо дітей:

1. розроблення та впровадження системи раннього виявлення ситуацій підвищеного ризику виникнення насильства щодо дитини;

2. виявлення та нейтралізація чинників, які сприяють скоєнню насильства щодо дитини конкретними особами;

3. підтримка сімей, які перебувають у складних життєвих обставинах, організація їх соціального супроводу;

4. підвищення кваліфікації педагогів, вихователів, інших фахівців, які працюють в установах для дітей (інтернати, у тому числі – спеціалізовані, для дітей з вадами розвитку, будинки дитини, притулки для дітей, центри соціально-психологічної реабілітації дітей, приймальницько-розподільники для дітей, виховні колонії тощо), щодо збагачення арсеналу методів виховання дітей, які мають девіантну поведінку, психічні відхилення тощо, що дають позитивний результат та виключають будь-яке насильство над дитиною.

Третинна профілактика насильства щодо дітей – це сукупність засобів втручання у тих ситуаціях, коли насильство щодо дитини вже здійснено, та спрямованих на недопущення рецидиву, реабілітацію дитини, яка зазнала насильства, та роботу з агресором.

Основні завдання третинної профілактики насильства щодо дітей:

1. кризове втручання та вилучення дитини із ситуації насильства;

2. надання комплексної допомоги дитині, яка зазнала насильства, та її сім'ї;

3. розроблення та забезпечення ефективного функціонування реабілітаційних програм для дітей, які зазнали насильства;

4. розроблення та забезпечення ефективного функціонування програм соціальної реабілітації для осіб, які вчиняють насильство (насамперед – для батьків) з урахуванням їх статі, віку та інших особистісних характеристик [2].

Поліпшення ефективності соціально-педагогічної роботи щодо подолання с насильства щодо дітей в сім'ї, на переконання О. Коломієць, відбудеться за умови, якщо роботу соціального педагога будуть здійснювати за такими напрямками:

– вивчення медико-психологічних та соціально-педагогічних особливостей учнів, умов їхнього життя в сім'ї, специфіки мікросередовища; – виявлення дітей, які стали жертвами сімейного насильства;

– здійснення профілактичної роботи щодо попередження насильства до дітей в сім'ї;

– здійснення правової просвіти школярів та їхніх батьків;

– розробка й реалізація програм реабілітації дітей, які стали жертвами сімейного насильства;

– взаємодія із сім'ями школярів з метою спільного вирішення проблем виховання та розвитку дитини;

– взаємодія з психологами, учителями, класними керівниками з метою створення умов для реалізації прав та свобод учнів;

– взаємодія з правоохоронними органами, службами соціального захисту, медичними закладами [5].

**Висновки.** Отже, насильство щодо дитини є феноменом, який має свої передумови та тягне за собою руйнівні наслідки як для особистості конкретної дитини, так і для всього суспільства в цілому. За умови комплексного та компетентного підходу до профілактики цієї проблеми, усуненню та подоланню чинників ризику виникнення насильства щодо дітей, можна мінімізувати прояви насильства у суспільстві загалом та зокрема щодо дітей.

### Література

1. Стан системи попередження насильства в сім'ї в Україні: правові, соціальні, психологічні та медичні аспекти / В. М. Бондаровська, О. О. Кочемировська, Г. М. Лактіонова, Ю. В. та ін. – К. : Вид. ФОП, 2010. – 372 с.

2. Алексеева Л. С. Технологи работы с детьми, пострадавшими от семейного насилия / Л. С. Алексеева. – М. : Академия, 2001. – 203 с.

3. Трубавіна І. М. Соціально-педагогічна робота з неблагополучною сім'єю/ І. М. Трубавіна. – К. : ДЦССМ, 2002. – 216 с.

4. Алексеева И. А. Жестокое обращение с ребенком. Причины. Последствия. Помощь / И. А. Алексеева, И. Г. Новосельский. – М. : Генезис, 2005. – 256 с.

5. Коломієць О. Г. Соціально-педагогічні умови подолання сімейного насильства щодо дітей / О. Г. Коломієць. – Режим доступу : [http://www.nbuv.gov.ua/portal/soc\\_gum/vchu/N122/N122p071-077.pdf](http://www.nbuv.gov.ua/portal/soc_gum/vchu/N122/N122p071-077.pdf).

УДК 364-053.9

## СОЦІАЛЬНА ПІДТРИМКА ЛЮДЕЙ ПОХИЛОГО ВІКУ ЯК ОБ'ЄКТ ДЕРЖАВНОЇ ПОЛІТИКИ УКРАЇНИ

**Матюха Є.О.** магістрант факультету психології та соціальної роботи

Науковий керівник - канд. пед. наук, доц. **Хлебїк С.Р.**, кафедра соціальної педагогіки та соціальної роботи.

*У статті висвітлено аналіз теоретичних досліджень з питань соціальної підтримки людей похилого віку та виділено мету і завдання державної політики України у сфері соціальної підтримки даної категорії громадян. Висвітлено зміст та форми соціальної роботи з даною категорією клієнтів. Представлено принципи соціальної роботи з людьми похилого віку, орієнтовані на допомогу їм вести повноправне і повноцінне життя в суспільстві.*

*Ключові слова:* соціальна робота з людьми похилого віку, соціальна підтримка, соціальне обслуговування літніх людей

Соціальний захист будь якої категорії населення нерозривно пов'язаний з державним управлінням. Одним з провідних інститутів сучасності є інститут соціальної політики, який являє собою соціальний інструмент управління суспільством, що в свою чергу спрямований на помякшення або подолання соціальних проблем.

Соціально-демографічна група людей похилого віку стає все більш значущою. Демографічні зрушення призвели до того, що ця група стає однією з провідних в суспільній структурі. Згідно з прогнозами спеціалістів, до 2030 року частка людей похилого віку складатиме близько 29% від загальної чисельності населення. В обставинах, що складаються в Україні, необхідність соціальної підтримки людей похилого віку з боку держави, територіальних громад стає очевидною. Під соціальною підтримкою щодо осіб похилого віку мається на увазі система заходів суб'єктів соціальної роботи, що спрямована на вирішення проблем особистості, яка перебуває в складних життєвих обставинах шляхом надання їй допомоги або необхідних соціальних послуг.

Проблеми соціальної підтримки літніх людей є об'єктом дослідження різних наук: психології, медицини, соціології, соціальної геронтології, теорії соціальної роботи та інших.

Теоретико-методологічні аспекти організації соціальної роботи з людьми похилого віку розглядається великою когортаю науковців, серед яких: С.А. Белічев, С.І. Григор'єв, Л.Г. Гуслякова, Н.Ф. Дементьєва, П.Д. Павленок, В.Г. Попов, М.П. Лукашевич, Є.І. Холостова, Т.В. Шелег, В.М. Шахрай і ін.

Є.І. Холостова вважає, що соціальна підтримка людей похилого віку – це комплекс заходів, що спрямований на надання індивідуальної допомоги літній людині, яка опинилась в скрутному



життєвому становищі, через інформування, діагностику, консультування, пряму натуральну та фінансову допомогу [5, с.56-73].

В свою чергу В. М. Шахрай стверджує, що люди похилого віку є соціальною спільністю, яка має притаманні для неї особливості, переконання та досвід, і бере участь у житті суспільства [7, с.87-90].

М.П.Лукашевич досліджує рівні, на яких здійснюється соціальна робота з людьми похилого віку та принципи цієї діяльності. Робота з людьми похилого віку відбувається на двох рівнях – це: 1) макрорівень (формування соціальної політики з урахуванням інтересів людей похилого віку, створення пенсійних та інших фондів підтримки, формування комплексної системи соціального страхування, медичного, психологічного та консультаційного обслуговування); 2) мікрорівень (вивчення умов життя людей похилого віку, рівня та якості надання їм соціальної допомоги. Науковець стверджує, що головним у роботі з даною віковою групою є залучення їх до "соціальної самодіяльності" і розроблення відповідних програм [3, с. 251].

На п'ятдесятій сесії Генеральної Асамблеї ООН у березні 1995 р. для підготовки і проведення Міжнародного року літніх людей (1999 р.) були виведені додаткові принципи соціальної роботи щодо цієї категорії людей що об'єднані у наступні групи:

1. Принципи групи "незалежність" передбачають, що люди похилого віку повинні мати доступ до основних благ суспільства і державного обслуговування, можливість працювати чи займатися іншими видами діяльності, що приносить прибуток, брати участь у визначенні термінів припинення трудової діяльності, зберігати можливість участі у програмах освіти і професійної підготовки, жити в безпечних умовах з урахуванням особистісних запитів, мати можливість проживати в домашніх умовах доти, поки це можливо.

2. Принципи групи "участь" відображають питання залучення людей похилого віку до життя суспільства й активної участі в розробленні і здійсненні політики, яка стосується їхнього добробуту, можливостей створювати рухи чи асоціації людей похилого віку.

3. Принципи групи "відхід" є основою при вирішенні проблеми забезпечення людини похилого віку доглядом і захистом з боку родини, громади, доступу до медичного обслуговування з метою підтримки чи відновлення оптимального стану та запобігання захворюванню, доступу до соціальних і правових послуг, користування послугами піклувальних установ і обов'язкового дотримання в соціальних установах прав людини та основних свобод, включаючи повагу гідності, переконань, а також права приймати рішення щодо догляду та якості життя.

4. Принципи групи "реалізація внутрішнього потенціалу". На ньому базується ідея, яка стверджує, що люди похилого віку повинні мати можливість для всебічної реалізації свого потенціалу, щоб їм завжди був відкритий доступ до суспільних цінностей у галузі освіти, культури, духовного життя і відпочинку.

5. Принципи групи "гідність" несуть ідею недопущення експлуатації, фізичного, психічного насильства стосовно людей похилого віку, забезпечення їм прав на справедливе до них ставлення незалежно від віку, статі, расової чи етнічної приналежності, індивідуальності чи іншого статусу, а також незалежно від їхнього трудового внеску [6, с.57-63].

Принципи які були перераховані орієнтовані на те, щоб допомогти людям старшого покоління вести повноправне і повноцінне життя в суспільстві, забезпечити їм умови, необхідні для підтримання чи досягнення гідного рівня життя.

Аналіз становища громадян похилого віку вітчизняними та зарубіжними дослідниками, свідчить про те, що дана категорія є найбільш соціально незахищеною, оскільки вона стикається з низкою проблем, серед них головні такі: неможливість продовження незалежного й активно життя, що викликано насамперед припиненням або обмеженням трудової діяльності, переглядом ціннісних орієнтирів, а також виникненням різних труднощів як у соціально-побудовій так й у психологічній адаптації до нових умов. Тому саме ця категорія серед тих, хто потребує особливої уваги й соціального захисту з боки держави.

У зв'язку з цим, мета і завдання державної політики України у сфері соціальної підтримки людей похилого віку на даний період полягають в пом'якшенні негативних наслідків бідності, зниженні соціальної нерівності; підвищенні ефективності соціальних допомог і надання допомог на основі принципу адресності; підвищенні якості соціальних послуг, що надаються, в цілях забезпечення свободи вибору громадян, що користуються безкоштовними або субсидійованими соціальними послугами [4, с.104].

В той же час люди похилого віку стикаються з рядом проблем, що обумовлює необхідність щодо соціального обслуговування даної категорії осіб в межах відповідних установ територіальної громади. Згідно Закону України "Про соціальні послуги", соціальне обслуговування це - система соціальних заходів, яка передбачає сприяння, підтримку і послуги, що надають соціальні служби окремим особам чи групам населення для подолання або пом'якшення життєвих труднощів, підтримки їх соціального статусу та повноцінної життєдіяльності.

Літнім людям, з урахуванням їх індивідуальних потреб надаються наступні види соціальних послуг: соціально-побутові, які в свою чергу спрямовані на підтримку життєдіяльності; соціально-медичні, спрямовані на підтримку і збереження здоров'я, шляхом організації та проведення оздоровчих заходів; соціально-психологічні, що передбачають надання допомоги в корекції психологічного стану, наданні психологічної допомоги анонімно з використанням "телефону довіри"; соціально-педагогічні, спрямовані на профілактику відхилень в поведінці та розвитку особистості, формування у них позитивних інтересів (у тому числі в сфері дозвілля), організація їх дозвілля; соціально-трудова, спрямована на надання допомоги в працевлаштуванні та у вирішенні проблем, пов'язаних з трудовою адаптацією; соціально-правові, спрямовані на надання допомоги в отриманні юридичних послуг, в захисті прав і інтересів отримувача соціальних послуг; термінові соціальні послуги.

Особливу увагу хотілося б звернути на термінові соціальні послуги які включають в себе: забезпечення безкоштовним харчуванням; забезпечення одягом, взуттям та іншими предметами необхідності; сприяння в отриманні тимчасового житлового приміщення; та сприяння в отриманні екстреної правової, психологічної допомоги. [2].

Соціальні послуги надаються громадянам у формі соціального обслуговування на дому або в напівстаціонарній формі або в стаціонарній формі. Соціальне обслуговування на дому включає в себе діяльність, яка спрямована на поліпшення умов життєдіяльності при збереженні їх перебування в звичному середовищі-місце їх проживання. Соціальне обслуговування літніх громадян на дому здійснюється, завдяки діяльності відділень соціальної допомоги на дому (при територіальних центрах, відділах соціального захисту). Відділення соціальної допомоги вдома надають мінімально необхідний комплекс послуг з доставкою продуктів харчування, ліків, вугілля, оплати житлово-комунальних рахунків.

Напівстаціонарне соціальне обслуговування здійснюється напівстаціонарною установою. Напівстаціонарна установа – це установа (або відділення установи), яка забезпечує надання соціальних послуг громадянам протягом певного часу доби, тобто в умовах денного або нічного їх перебування в установі.

Стаціонарне соціальне обслуговування організовується стаціонарною установою соціального обслуговування. Стаціонарний заклад соціального обслуговування являє собою установу, яка здійснює соціальне обслуговування громадян в стаціонарних умовах, тобто в умовах постійного перебування, шляхом надання соціальних послуг громадянам які частково або повністю втратили здатність до самообслуговування і які потребують постійного стороннього догляду, в потребі проведення медичних, психологічних, соціальних заходів відповідного характеру. [1].

На основі аналізу наукової літератури, нормативних документів та проаналізувавши соціальну підтримку людей похилого віку як об'єкту державної політики України можна говорити про те, що люди похилого віку зіштовхуються з багатьма проблемами, що лежать в площині економічного, побутового, психологічного, медичного, соціального обслуговування.

Таким чином, люди похилого віку є одним з об'єктів соціальної підтримки. Соціальна підтримка громадян похилого віку спрямована на сприяння у вирішенні їхніх проблем через надання різноманітних видів послуг. А саме соціально-побутові, які в свою чергу спрямовані на підтримку життєдіяльності; соціально-медичні, спрямовані на підтримку і збереження здоров'я; соціально-психологічні, що передбачають надання допомоги в корекції психологічного стану; соціально-педагогічні, котрі спрямовані на профілактику відхилень в поведінці та розвитку особистості; соціально-трудова, що мають на меті надання допомоги в працевлаштуванні та у вирішенні проблем, пов'язаних з трудовою адаптацією; соціально-правові, які спрямовані на надання допомоги в отриманні юридичних послуг; термінові соціальні послуги. Послуги літнім людям надаються в стаціонарній, напівстаціонарній формі і в формі соціального обслуговування на дому.

В той же час, незважаючи на існування в Україні великої мережі різноманітних установ, організацій, служб, котрі спеціалізуються на наданні соціальних послуг людям похилого віку, соціальна робота з цією категорією населення потребує подальшого вдосконалення і врахування досвіду зарубіжних країн.

### Література

1. Закон України від 16.12.1993 № 3721-XII (ред. Від 19.12.2017) "Про основні засади соціального захисту ветеранів праці та інших громадян похилого віку" [Електронний ресурс]. – Режим доступу: [http://search.ligazakon.ua/l\\_doc2.nsf/link1/T372100.html](http://search.ligazakon.ua/l_doc2.nsf/link1/T372100.html)
2. Закон України від 19.06.2003 № 966-IV (ред. від 07.12.2017) "Про соціальні послуги" [Електронний ресурс]. – Режим доступу: [http://search.ligazakon.ua/l\\_doc2.nsf/link1/T030966.html](http://search.ligazakon.ua/l_doc2.nsf/link1/T030966.html)
3. Лукашевич М.П. Соціальна робота (теорія і практика): підручник/ Т.В.Семигіна, М.П.Лукашевич. – К.:Каравела, 2011. – 368 с
4. Право соціального забезпечення в Україні: підручник / за заг. ред. С. М. Прилипка, О. М. Ярошенка. – Х. : ФІНН, 2009. – 434 с.
5. Холостова Е. И. Пожилой человек в обществе / Е.И. Холостова. -ч.1, М.,1999.

6. Чайковська В.В., Стаднюк Л.А. та ін. Старіюче суспільство України: запити та рішення // Проблеми старения и долголетие. – 2011, т.20, №2, с.57-63

7. Шахрай В.М. Технології соціальної роботи. Навчальний посібник . - К.: Центр навчальної літератури, 2006. - 464 с.

УДК 159.92273-053.6:316.647.5

## РОЗВИТОК ТОЛЕРАНТНОСТІ ПІДЛІТКІВ У ШКІЛЬНОМУ СЕРЕДОВИЩІ

**Медвідь С.С.**, магістрантка факультету психології та соціальної роботи

Науковий керівник - канд. пед. наук, доц. **Хлєбїк С. Р.**, кафедра соціальної педагогіки та соціальної роботи.

*У статті представлено аналіз теоретичних досліджень з питань толерантності та визначенні ефективні педагогічні умови виховання толерантності учнівської молоді. Представлено комплекс методів які можна використовувати в шкільному середовищі для розвитку толерантності підлітків.*

*Ключові слова: толерантність, педагогічні умови, розвиток толерантності, підлітковий вік.*

Глобалізація сучасного світу постійно нагадує людині про те, що світ різноманітний і в той же час єдиний, що різні підходи до одних і тих процесів неминучі через відмінність культур, але вже небезпечні як для конкретних соціальних суб'єктів, так і для світу в цілому. У зв'язку з цим в даний час актуальним є вивчення толерантності як основного принципу взаємин людей, а особливо підлітків. Сучасні діти далекі від систематичного й цілеспрямованого виконання та дотримання тих чи інших норм взаємостосунків як з однолітками, так і з дорослими. Терпимість до іншої людини, нації чи культури, які відрізняються за своїми цінностями і стилем життя, є однією з передумов гармонії в світі, гарантією якої є формування у молодого покоління соціально-цінних якостей людяності і доброзичливості.

Толерантність розглядається як вища людська цінність для будь-якої особистості, тим більше якщо ми говоримо про підростаюче покоління. Вона є важливим компонентом в життєвій позиції зрілої особистості, яка має свої цінності й інтереси та одночасно з повагою відноситься до позиції і цінностей інших людей. Толерантність передбачає готовність прийняти інших такими, якими вони є, і взаємодіяти з ними на основі згоди.

Толерантність носить динамічний характер, забезпечуючи стійкість суб'єктів незалежно від взаємодії з оточуючими. Вона має визначений початковий рівень, із якого безпосередньо під цілеспрямованим впливом можливий перехід на якісно новий рівень. При цьому її доцільно розглядати на рівнях індивіда (особиста толерантність) і на рівнях суспільних відносин (соціокультурна, громадська і т. д.) [2; с.40].

Особливо важливим є формування толерантності в підлітковому віці, коли діти активно включаються у доросле життя, формують свою ідентичність, освоюють різні соціальні ролі. Їх подальша життєва орієнтація багато в чому залежить від того, як вони будуть ставитися до світу в цілому, до себе та інших. У підлітковому віці закладаються основи подальшої соціальної поведінки особистості, важливими характеристиками якої є здатність до емпатії, співчуття, співпереживання, позитивне або свідомо негативне ставлення до іншого. З цих позицій, для формування толерантної свідомості підлітковий вік виступає найбільш сприятливим періодом, оскільки він характеризується як позитивною динамікою психофізіологічних, поведінкових, особистісних змін [3; с. 214-220], так і виникненням деструктивних проявів, пов'язаних з порушеннями у сфері соціалізації та адаптації, неадекватному засвоєнню суспільних цінностей, норм, зразків поведінки.

Важливим чинником формування толерантної поведінки підлітків є організація виховної та соціально-педагогічної діяльності, спрямованої на зниження впливу негативних факторів як на особистість, так і на її соціальне оточення. В умовах закладу середньої освіти повинні бути створені відповідні умови, які враховують особливості конкретної підліткової середовища спілкування, стан сформованості її ціннісної та особистісної сфери дітей, їх культурний рівень та інші соціальні та психологічні характеристики.

До вивчення проблем, пов'язаних з дослідженням, а також формуванням толерантності, толерантної поведінки і т. д. звертаються багато вітчизняних та зарубіжних дослідників.

Теоретико-методологічні засади сутності толерантності розглядали такі науковці: О.Г. Асмолов, Г.Л. Бардієр, М.К. Бондирєва, С.Л. Братченко, Б.С.Гершунський, О.Ю. Клепцова,

Г.С. Кожухарь, В.А. Лекторський, А. Маслоу, Г. Олпорт, А.О. Реан, Г.У. Солдатова, Л.А. Шайгерова та інші.

О.Г. Асмолов, О.О. Леонтьєв розуміють толерантність як соціальну норму, принцип міжособистісних і міжгрупових відносин, умову збереження людської різноманітності та ефективної взаємодії між людьми. О.Г. Асмолов наголошує, що толерантність – це в першу чергу самовиховання й розвиток у собі здібності до самообмеження, ставлення до "іншого" з позицій рівного [1; с. 255].

В.О. Петрицький вважає, що толерантність є терпимість суб'єкта по відношенню до іншого суб'єкта, незважаючи на можливу спочатку негативну оцінку; визнання права на існування інших смаків, вчинків, стилю поведінки, образу думок; внутрішньо усвідомлена терпимість, заснована на морально-розуміючому співпереживанні [8; с.43–47].

В. О. Лекторський, аналізуючи толерантність, розглядає чотири можливі способи розуміння цього феномену:

- як байдужість до існування різних поглядів і практик;
- як неможливість взаєморозуміння (повага до іншого, якого разом з тим не можливо зрозуміти, з яким не можливо взаємодіяти);
- як поблажливості до слабкості інших, поєднується з деякою часткою презирства до них;
- як розширення власного досвіду і критичний діалог [6; с.14–18].

Аналізуючи толерантність як етичну проблему, Р.Р. Вавілова у своєму дослідженні описує толерантність як утримання людини від агресивних і ворожих проявів [4; с. 38–43].

Г.У. Солдатова зазначає, що толерантність – це інтегральна характеристика індивіда, що визначає його здатність в проблемних і кризових ситуаціях активно взаємодіяти із зовнішнім середовищем з метою відновлення своєї нервово-психічної рівноваги, успішної адаптації, недопущення конфронтації та розвитку позитивних взаємовідносин із собою та з навколишнім світом [9; с. 7].

В цілому під толерантністю можна розуміти як прагнення і здатність до встановлення та підтримання спільності з людьми, що відрізняються у певних аспектах від домінуючого типу або не дотримуються загальноприйнятих норм або думок.

Виходячи з цього, однією з головних психолого та соціально-педагогічних завдань у закладі середньої освіти має бути створення сприятливих умов для розвитку особистості підлітка. При цьому основними положеннями педагогіки толерантності повинні стати такі:

- 1) формування толерантного простору, що характеризує єдність всіх суб'єктів освітнього процесу і форм організації їх відносин, які, з одного боку, є основним компонентом педагогічної етики, а з інший - основою, зразком морального виховання учнів;
- 2) культура спілкування як осягнення іншого в діалозі, взаєморозуміння, взаємоповага, участь і співпереживання, почуття партнерства;
- 3) синергетичне мислення, що дозволяє розуміти широкий спектр особистісних якостей, індивідуальних і етнічних проявів людини;
- 4) особистісно орієнтований підхід до освітнього процесу, основою якого є суб'єкт-суб'єктні відносини в системі "вчитель - учень" [5; с.10–35].

Серед різноманітних форм і методів виховання толерантності важливе місце посідає гра. Саме гра є природним для молодших школярів видом діяльності, де вони не тільки відображають реальне життя, а й перебудовують його. На думку психологів (В. Давидов, К. Френч), у процесі ігрової діяльності в дітей формується орієнтація на загальний зміст людських взаємин і дій, відбувається виділення в них моментів підкорення та керівництва, розвиваються узагальнені переживання та орієнтація в них.

Слід зазначити, що ігри допомагають підліткам виражати власні почуття, розв'язувати внутрішні конфлікти, опанувати маловідомі способи дій, набувати досвіду конструктивної взаємодії, спілкування, що є важливим у формуванні умінь і навичок толерантної поведінки.

По суті, саме гра надає можливість дитині уявити себе на місці інших людей, розширити спектр власних думок і почуттів, сприяє кращому розумінню себе та оточуючих. До того ж програвання ролей дає вихованцю можливість проекспериментувати з різними моделями поведінки і побачити, до яких вони призводять наслідків .

Сюжетно-рольова гра активізує уяву школяра, дозволяє йому виконувати дії не лише за себе, а й за персонажа. При цьому відбувається процес перевтілення дитини на фоні емоційного піднесення, що зумовлює розвиток її емоційної сфери. В ігровій ситуації вихованець наслідує риси, почуття іншої людини. Власні переживання, які заважають дитині у житті, при цьому відходять на другий план і до певного часу не втручаються у поведінку дитини. Також переживання ігрового образу дозволяє молодшим школярам змінити свою позицію у ставленні до емоційних станів ровесників. Завдяки ігровій ситуації змінюється ставлення вихованця до себе і формується толерантне ставлення до однолітків [7; с. 223].

Також в працях А.Нагорної, В. Беспалько виокремлено ряд специфічних методів соціально-педагогічної з формування навичок взаєморозуміння між підлітками, зокрема до них відносяться: профілактична консультативна бесіда; міні-лекція; анкетування; системне спостереження; рольові ігри; профілактичні тренінги; соціальна реклама; відеолекторії; метод підтримки та стимулювання нових навичок, моделей поведінки; метод завчасної нейтралізації конфліктної ситуації; метод профілактичного втручання; дискусійні клуби.

Але, окрім навчальних закладів, значний час підлітки проводять разом із родиною. Приклад батьків та виховання в сім'ї є не менш важливим формування толерантності підлітка. Діти - це дзеркало стосунків, які склалися в родині, особливості характерів їхніх батьків, приклади дорослих у проявах толерантного або не толерантного ставлення до оточуючих. Дуже важливо для підлітка система спілкування саме з ним в родині. Чи діють у вихованні наступні принципи - не ображати, не принижувати, прислухатися до його думок, спілкуватися без сварок і конфліктів, вміти пробачити самим і просити вибачення, якщо завинили.

В умовах закладу середньої освіти з метою збалансування у виховних впливах на розвиток толерантності підлітка соціальний педагог разом з класним керівником і психологом можуть влаштовувати зустрічі з батьками дітей, які навчаються в школі, проводити різноманітні майстер-класи, тренінги, організувати дискусії та флешмоби, темою яких буде роль толерантного спілкування в саморозвитку особистості і суспільства в цілому тощо.

Огляд основних підходів науковців до проблеми педагогічних умов формування толерантності учнівської молоді, дозволив зробити наступні висновки. У педагогічній науці накопичено значну кількість робіт з виховання толерантності теоретичного і прикладного спрямування. Розглядаючи процес виховання як управління формуванням та розвитком особистості через створення сприятливих умов, дослідники обґрунтовують необхідність створювати такі педагогічні умови, які б сприяли формуванню толерантності учнів через формування толерантної свідомості, засвоєння навичок толерантної поведінки.

Особливо сензитивним періодом формування толерантної особистості є підлітковий вік вважають науковці. Основа, закладена в цьому віці, залишається основним критерієм і базою соціалізованості людини у подальшому дорослому житті. Формування позитивних установок стосовно себе та інших людей з метою розвитку у дитини толерантності є важливим напрямком як наукових досліджень, так і практикою роботи соціального педагога закладу середньої освіти.

#### Література

1. Асмолов А.Г. На пути к толерантному сознанию : А.Г. Асмолов : М.: Смысл, 2000 : 255 с.
2. Бондырева С. К., Колесов Д. В. Толерантность (ведение в проблему). М.: МПСИ; Воронеж: МОДЭК, 2011. 240 с.
3. Буравлева Н.А. Развитие толерантности у подростков в условиях объединения дополнительного образования : Вестн. Томского гос. пед. ун-та, 2012. Вып. 6 : С. 214-220
4. Вавилова Р.Р. К истории понятия толерантности : М.: МГУ, 1994 : С. 38-43.
5. Лебедева Н. М. Теоретико-методологические основы исследования этнической идентичности и толерантности в поликультурных регионах России и СНГ : Идентичность и толерантность: сб. ст. М., 2002. С. 10-35.
6. Лекторский В.А. О толерантности : Философские науки : 1997: № 3-4 : С. 14-18.
7. Москальова А. С. Формування психологічної культури дівчат підлітків в умовах поза-шкільного навчального закладу : дис. кандидата психол. наук : 19.00.07 : Москальова Алла Степанівна : К., 2004 : 223 с
8. Петрицкий В.А. Толерантность – универсальный этический принцип. СПб., 1993 : С. 43-47.
9. Психодиагностика толерантности личности. Под ред. Г.У. Солдатовой, Л.А. Шайгеровой. М.: Смысл, 2008 : 172 с.; с. 7.

УДК 159.922

#### ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ПРОЯВУ АГРЕСИВНОЇ ПОВЕДІНКИ У ПІДЛІТКОВОМУ ВІЦІ

**Нагорська Ю. І.**, магістрантка факультету психології та соціальної роботи

Науковий керівник - канд. психол. наук, доц. **Тимошенко О. А.**, кафедра загальної та практичної психології

*У статті аналізуються питання прояву агресії у період підліткового віку. На основі отриманих емпіричних шляхом результатів аналізуються основні форми прояву агресивності у підлітків.*

*Ключові слова:* агресія, агресивність, форми агресії, підлітковий вік.

**Постановка проблеми.** Проблема агресивності особистості постійно привертає до себе увагу науковців. Особливої актуальності вона набула сьогодні, оскільки наше суспільство переходить до ринкової економіки, що сприяє виникненню соціальної напруженості. Найбільш незахищеними від негативних впливів соціально-економічних факторів на сьогодні є психологічно незрілі особистості, особливо ті, які перебувають у межах підлітково: з однієї сторони це вік соціалізації, а з іншої – вік індивідуалізації.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** У психології під агресією розуміють "тенденцію (прагнення), що проявляється у реальній поведінці або фантазуванні, з метою підкорити собі інших, або ж домінувати над ними" [4, 83]. Ця тенденція носить універсальний характер, а сам термін агресія у цілому має нейтральне значення. За своєю сутністю агресивність може бути як позитивною, що слугує життєвим інтересам і виживанню, так і негативною, що орієнтована на задоволення потреби у агресивній поведінці, в основі якої лежать потяги самі по собі.

Агресивність – мотивована деструктивна поведінка, яка суперечить нормам і правилам існування людей у суспільстві, що приносить шкоду об'єктам нападу, що наносить фізичні та моральні збитки людям та викликає у них психологічний дискомфорт (негативні переживання, страх, стан напруги, пригніченості) [2, 51]. Тобто агресивність – вербальна або фізична поведінка, яка спрямована на заподіяння зла будь кому.

Агресія є невід'ємною частиною особистісної динаміки як у нормі так і в патології, як внутрішня стимулююча тенденція, а агресивність є схильністю конкретної особистості проявляти цю тенденцію у формі конкретних внутрішніх і зовнішніх дій, тобто індивідуальна особливість [1, 110]. Цю індивідуальну схильність доволі важко діагностувати, оскільки основним способом оцінки агресивної тенденції є оцінка її поведінкових проявів.

Агресивна поведінка у осіб підліткового віку постає як спосіб: задоволення потреби у спілкуванні; самовираження і самореалізації серед однолітків; реакція на несприятливий клімат у сім'ї і на жорстоке ставлення батьків; досягнення значущої мети; реакція на посягання щодо власної свободи з боку дорослих [3, 16].

У своїй теоретичній концепції Г. Аммон розглядає конструктивний, деструктивний і дефіцитний варіанти агресії, що займають одне із головних місць у побудові між персональних стосунків [5, 83].

**Метою статті** є аналіз основних форм проявів агресії у підлітків за результатами емпіричного дослідження.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** Для дослідження особливостей агресивної поведінки ми обрали 56 підлітків, які є учнями Носівської ЗОШ І-ІІІ ст. Серед них 30 дівчат і 26 хлопців. Діагностичним інструментарієм під час емпіричного дослідження стали тест Баса-Даррки і тест психологічного захисту, адаптований В. Бойко. Зокрема методика Баса-Даррки надає можливість виявити особливості різних видів агресивної поведінки, зокрема: фізичної агресії, опосередкованої агресії, роздратування, негативізму, образливості, підозрливості, вербальної агресії та почуття провини. Тест В. Бойка спрямований на виявлення домінуючої стратегії психологічного захисту, одним із яких є агресія. Всі показники нами було переведено у відсотки.

Наступним показником (у порядку спадання) – 67,5%, який вказує на наявність у поведінці негативізму, який найбільше проявляється при взаємодії з дорослими. Далі слідує показник 57,69%, який вказує на вміст у поведінці юнаків вербальної агресії. Найбільший її відсоток припадає на спілкування з ровесниками, а менший – з дорослими. Майже однакови є показники фізичної та опосередкованої агресій, що вказує на вміст у поведінці молоді фізичних дій, які спрямовані на завдання шкоди іншим людям або їх майну, і не уникають завдати шкоди іншим і опосередкованим шляхом. Ідентичними є показники роздратування і підозрливості – 50%. Вони можуть вказувати на обережність молоді у взаємостосунках із дорослими та її реагування на вторгнення у особистісну сферу. Найнижчим є показник образливості – 44,53%, який може вказувати, що молодь не тримає в собі довго це почуття, що може бути спричинено до їх відкритості у спілкуванні. Виявлені нами психологічні особливості показано на рис. 1.

Отже, найбільший відсоток прояву у поведінці молоді мають негативізм та почуття провини, найменший – образливість, а роздратування, підозрливість, фізична агресія, опосередкована агресія, вербальна агресія мають майже ідентичні показники. Слід підкреслити, що майже всі показники (за виключенням образливості) є доволі високими – біля 50% і вище. Цей факт вказує на те, що агресивність є доволі високою у підлітковому віці.

Простежимо статеві особливості агресивності у підлітковому віці. Для цього показники дівчат і показники юнаків розмістимо окремо та порахуємо відсоток основних видів агресивної поведінки.

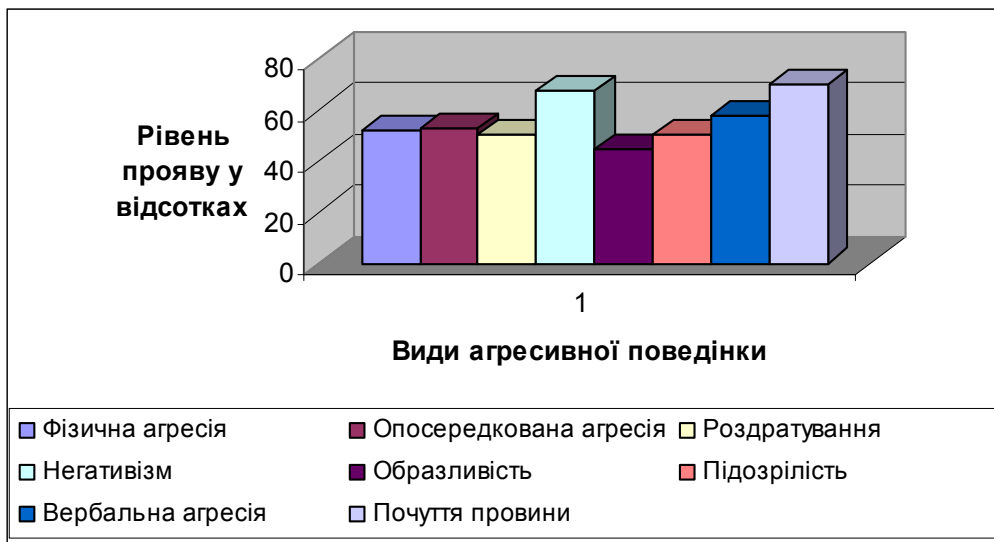


Рис. 1. Психологічні особливості видів агресивної поведінки у підлітковому віці.

Найбільший відсоток агресивної поведінки дівчат припадає на почуття провини – 76,7%, на другому місці (у порядку спадання) знаходиться негативізм – 72%, за нею слідує вербальна агресія – 58,46%, опосередкована агресія – 53,33%, відсоток роздратування становить 51,82%, за нею слідує підозрілість – 47%, фізична агресія – 46% і на останньому місці знаходиться образливість.

У юнаків найбільший показник агресивної поведінки має фізична агресія – 61,67%, далі у порядку спадання негативізм – 60%, почуття провини – 59,25%, вербальна агресія – 56,4%, підозрілість – 55%, опосередкована агресія – 51,85%, роздратування – 46,93% і образливість має найменше значення – 45,83%. Як бачимо на прояви агресії впливають статеві особливості: у дівчат вищий показник негативізму, опосередкованої агресивності у порівнянні із юнаками почуття провини, вербальної агресивності, але мають менші показники підозрілості, образливості, фізичної агресивності.

Проаналізовані статеві відмінності показано на рис. 2 і рис. 3.

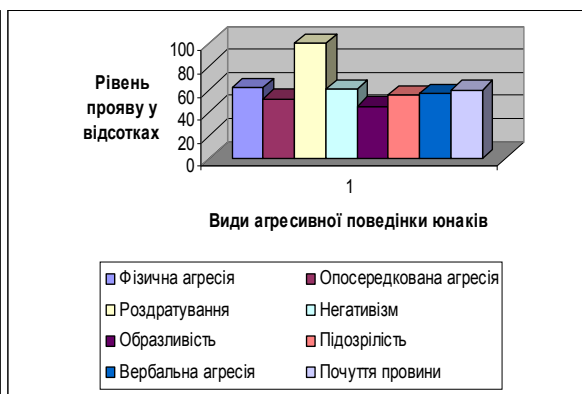
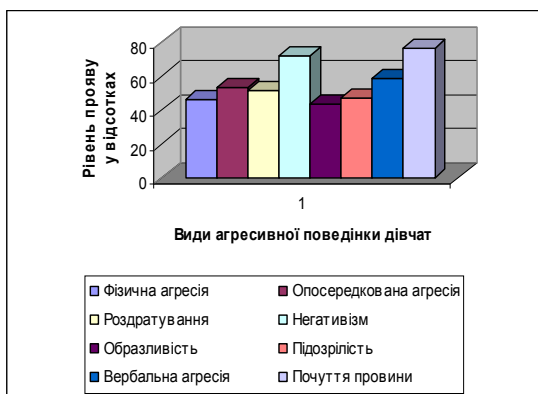


Рис. 2. Особливості агресивної поведінки дівчат Рис. 3. Особливості агресивної поведінки юнаків

Інший аспект агресії: віднесеність феномену до психологічного захисту з'ясували за допомогою методики В. Бойка. Проаналізуємо її результати.

Як бачимо із рис. 4. агресія займає друге місце за частотою прояву після уникання. Графічно результати представлено на рис. 4.

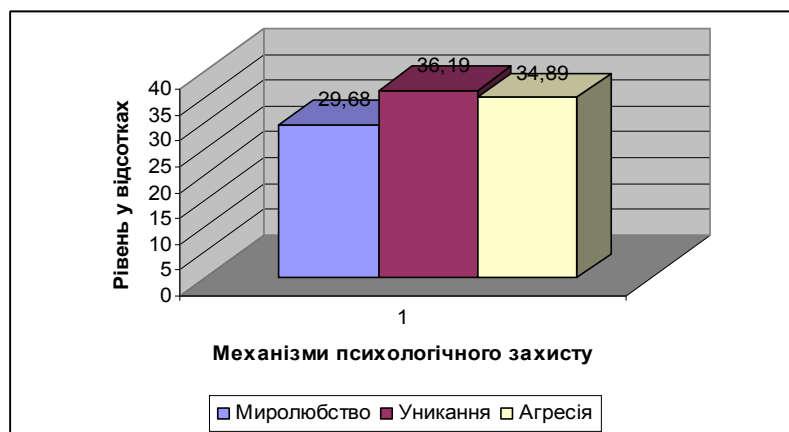


Рис. 4. Особливості психологічного захисту у підлітковому віці

Простежимо статеві особливості агресивності як психологічного захисту у підлітковому віці. Як бачимо юнаків психологічний захист у формі агресії знаходиться на останньому місці 25%, далі слідує у порядку зростання миролюбство 35,42% і на першому місці знаходиться уникання 41,66%. Отже існують статеві особливості психологічного захисту у ранній юності: у дівчат він проявляється найчастіше у формі агресії, менше у формі уникання і найменше у формі миролюбства; у юнаків найчастіше проявляється психологічний захист у формі уникання, менше у формі миролюбства і найменше у формі агресії. Отримані результати представлені на рис. 5.

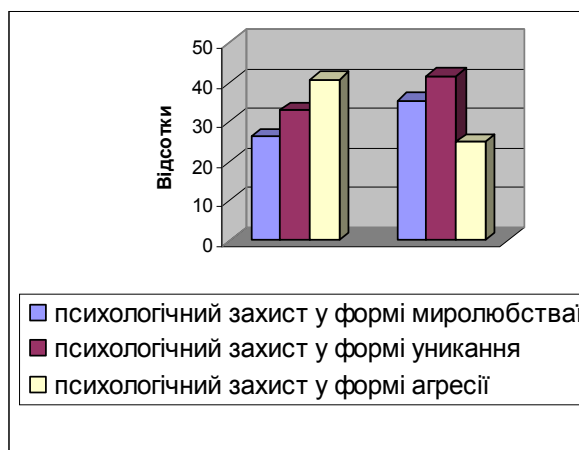


Рис. 5. Статеві особливості психологічного захисту дівчат і юнаків

**Висновки і перспективи подальших досліджень.** Найбільш часто у поведінці підлітків мають місце негативізм та почуття провини, найменший – образливість, а роздратування, підозрілість, фізична агресія, опосередкована агресія, вербальна агресія мають майже ідентичні показники. Всі показники (за виключенням образливості) є доволі високими – біля 50% і вище. Цей факт вказує на те, що агресивність є доволі високою у підлітковому віці. Найбільший відсоток агресивної поведінки дівчат припадає на почуття провини, на другому місці знаходиться негативізм, вербальна агресія, опосередкована агресія, відсоток роздратування становить, за нею слідує підозрілість, фізична агресія і на останньому місці знаходиться образливість.

У хлопців найбільший показник агресивної поведінки має фізична агресія, далі у порядку спадання негативізм, почуття провини, вербальна агресія, підозрілість, опосередкована агресія, роздратування і образливість є найменшою. Як бачимо на прояви агресії впливають статеві особливості: у дівчат вищий показник негативізму, опосередкованої агресивності у порівнянні із юнаками почуття провини, вербальної агресивності, але мають менші показники підозрілості, образливості, фізичної агресивності.

Існують статеві особливості психологічного захисту у ранній юності: у дівчат він проявляється найчастіше у формі агресії, менше у формі уникання і найменше у формі миролюбства; у юнаків найчастіше проявляється психологічний захист у формі уникання, менше у формі миролюбства і найменше у формі агресії.



## Література

1. Алфимова Л. В. Психогенетика агрессивности / Л. В. Алфимова, В. И. Трубников // Вопросы психологии. – 2006. - №6. – С. 112-121.
2. Бовть О. Соціально-психологічні причини агресивної поведінки підлітків/ О. Бовть // Рідна школа. – 1999. – № 2. – С. 17-20.
3. Іванова В. В. Причини та форми агресивної поведінки підлітків/ В. В. Іванова // Практична психологія і соціальна робота. – 2005. - №10. – С. 29-30.
4. Мединська Ю. Агресивна дитина: зрозуміти, щоб допомогти/ Ю. Мединська // Психологія і суспільство. – 2002. - № 1. – С. 107-117.
5. Румянцева Т. Г. Понятие агрессивности в современной зарубежной психологии / Т. Г. Румянцева // Вопросы психологии. – 1991. - № 1. – С. 81-87.

УДК 378.1

### ОСОБЛИВОСТІ СТАНОВЛЕННЯ ПРОФЕСІЙНО ЗНАЧУЩИХ ОСОБИСТІСНИХ ВЛАСТИВОСТЕЙ МЕНЕДЖЕРА

**Никифороенко Я.В.**, магістрантка факультету психології та соціальної роботи.  
Науковий керівник – канд. психол. наук, доц. **Горяньська А. М.**, кафедра психології.

*У статті розглядається проблема визначення особистісних особливостей, що обумовлюють успішність професійної діяльності менеджерів. Визначені основні підходи становлення професійно-особистісних властивостей менеджера. Автором визначені існуючі важливі категорії становлення професійно значущих особистісних властивостей на основі інтелектуального, комунікативного, морально-етичного, духовно-морального потенціалів.*

*Ключові слова: професійна діяльність, індивідуальні властивості, особистість, потенціал особистості, студенти-менеджери, професійно важливі якості особистості.*

**Постановка проблеми.** В умовах сучасної соціально-економічної дійсності ринок праці висуває до потенційних співробітників підвищені вимоги, пов'язані не лише з відповідними професійними знаннями, вміннями і навичками, а й з розвитком у них особистісних якостей і властивостей, що дають можливість оперативної і якісної навчання і проходити перепідготовку, працювати в команді, володіти високою адаптивністю та стресостійкістю, творчим потенціалом і креативним мисленням.

У зв'язку з цим вища школа проводить освітні реформи, покликані вивести систему підготовки фахівців на якісно новий рівень. Тому виникла необхідність в розробці управлінських параметрів особистості менеджера, тобто виявлення загальних характеристик, що лежать в основі властивостей особистості, обумовлених самим характером управлінської діяльності. На перший план виходить розгляд особистості менеджера як носія певних якостей, що у своїй сукупності складають цілісну систему і обумовлених управлінням як особливим феноменом. При такому розгляді особистість менеджера є центром перетину функціональних залежностей управлінського процесу.

Проблеми управління знайшли своє відображення в роботах зарубіжних і вітчизняних вчених (В. Г. Афанасьєв, С.С. Дзарасов, Л. Евенко, Ф. Тейлор, А. Файоль та ін.). Питання підвищення управлінської компетентності широко представлені в роботах таких вчених, як Л.К. Аверченко, Ф.Н. Гоноболін, В. В. Давидов, С.Г. Вершловський, В.Ю. Крічевській, Н. В. Кузьміна, Ю.Н. Кулюткін, В.Г. Онушкін, В.А. Сластьонін, Л.Ф. Спірін, М.А. Чошанов та ін. Всі дослідники, які вивчали і вивчають природу професійних і особистісних компетенцій, звертають увагу на їх системний і багатоплановий характер. У той же час необхідно відзначити недостатню увагу дослідників до таких важливих категорій становлення професійно-значущих особистісних властивостей, як інтелектуальний, комунікативний, духовно-моральний потенціал.

**Метою статті** стало з'ясування особливостей становлення професійно значущих особистісних властивостей менеджера.

**Виклад основного матеріалу.** Успішність професійної діяльності зумовлена високим рівнем розвитку професійно значущих якостей особистості майбутнього менеджера. Ці якості сприяють систематичного пошуку невирішених актуальних завдань; виявлення нових шляхів вирішення виникаючих проблем; вмінню вбачати в масі фактів найбільш істотні; здатності відмовитися від сформованого стереотипу в мисленні і діяльності; швидкому переходу від репродуктивної діяльності до творчої і навпаки; здатності відмовитися від зробленого, якщо воно не є

оптимальним для вирішення професійної завдання; безперервного вдосконалення стилю, методів і прийомів своєї діяльності.

Професійна діяльність майбутніх менеджерів включає в себе наступні етапи: входження в професійну діяльність, аналітико-пошуковий та інтеграційний етапи, утвердження стилю професійної діяльності.

Стиль професійної діяльності має подвійний характер. З одного боку стиль обумовлений особливостями професійної діяльності, з іншого – особистісними якостями менеджера.

Особистісні якості деякі дослідники характеризують, як "індивідуальні властивості суб'єкта діяльності, які необхідні і достатні для реалізації особистості на нормативно заданому рівні, є значимими та позитивно корелюють хоча б з одним (або декількома) її основними результативними параметрами: якістю, продуктивністю, надійністю" [9]. У деяких трактуваннях професійно значущими якостями є усталене відношення до своєї професії, праці людей, речей, природи; певна система мотивів, форм і способів професійно-рольової поведінки, в яких ці відносини реалізуються [7, с. 52].

Поняття "професійно значущого" об'єднує внутрішні і зовнішні чинники особистості і передбачає динаміку суб'єктивності, що виділяє і конкретизує головне в предметному змісті мотивації та регуляції саморозвитку особистості [6]. Професійно значущі особистісні якості розуміються як окремі динамічні риси особистості, певні психічні та психомоторні властивості (виражаються рівнем відповідних психічних і психомоторних процесів), а також фізичні якості, що відповідають вимогам професії до людини і сприяють успішному оволодінню професією [9].

Виділяють чотири групи професійно значущих (важливих) якостей:

- абсолютні властивості (необхідні для виконання діяльності на мінімально допустимому або нормативно заданому рівні);
- відносні (визначають можливість досягнення суб'єктом діяльності високих кількісних і якісних показників);
- мотиваційна готовність (компенсує недостатній рівень розвитку професійно значущих (важливих) якостей);
- антипрофесійно значущі (важливі) якості (властивості особистості, які виступають як професійні протипоказання до тієї чи іншої діяльності).

В контексті професіографії В.О. Сластьонін [10] професійно значущі особистісні якості, визначає як якості, необхідні людині для успішного вирішення професійних завдань. З причини складності понять "праця" і "професія" професійно значущі особистісні якості, як стверджує автор, залежать від природних задатків і професійних знань, набутих у процесі професійного навчання і самонавчання.

При розгляді професійно значущих особистісних якостей використовують терміни: "професійно важливі якості", "професійно важливі ознаки", "професійно цінні якості", "професійні здібності", "психологічні професійні здібності" [9]. Так, наприклад, С.П. Поліщук виділяє "психічні професійні здібності", як "оптимальний ступінь відповідності між психічним складом людини і психологічної професіограмою роботи". На його думку, людина придатна саме для цієї професії лише за повної відповідності її здібностей і особистих якостей характеру роботи, а психічні можливості і спрямованість людини відповідають конкретним вимогам і об'єктивним операційним умовам [7]. Автор Ю.В. Котелова до поняття "професійно важливих ознак" відносить психологічні особливості сенсорної, розумової, моторної діяльності, особливості уваги, мислення, пам'яті, емоційно-вольової сфери та особливості особистості [3]. Ряд дослідників, конкретизуючи поняття "професійно важливі якості", відносять до них індивідуально-типологічні (індивідуальний стиль діяльності), сенсорні і перцептивні (особливості відчуття і сприйняття), атенційні (властивості уваги), психомоторні, мнемічні (властивості пам'яті), властивості уяви, розумові, вольові якості та інтелектуальні вміння [7; 8].

При визначенні професійно значущих особистісних якостей ряд авторів використовують поняття "індивідуально особистісних особливостей" і вводять поняття необхідних і достатніх якостей [1, с. 36]. Необхідні – це особливості суб'єкта, що дозволяють описати його у всьому різноманітті проявів, а достатні – особливості суб'єкта, що відрізняють його від інших. На їхню думку, індивідуально особистісні особливості професіоналів, що зумовлюють ефективність їх діяльності, лише необхідні. Незважаючи на деякі відмінності у визначенні професійно значущих особистісних якостей менеджера, дослідники приходять до одного висновку: основна роль їх полягає в забезпеченні ефективності діяльності та успішності її освоєння.

Треба відзначити, що дослідження професійно значущих особистісних якостей ведуться в двох напрямках. По-перше, багато робіт присвячено вивченню окремих індивідуально-психологічних особливостей особистості в праці менеджера. Інтерес до цього напрямку обумовлений тим, що з експериментальної точки зору простіше здійснити поглиблене вивчення однієї або декількох рис особистості, ніж досліджувати цілісну особистість. Більшість наявних методик

також спрямовано на діагностику окремих рис або їх комплексів. Спостереження однієї властивості особистості менеджера дозволяє більш глибоко і детально простежити прояв цієї властивості в професійній діяльності і її вплив на процес і результат діяльності. Найчастіше роботи цього напрямку йдуть від запитів практики і присвячені певному виду професійної діяльності менеджера. У цьому випадку дослідник найчастіше спирається на концепцію професійно значущих особистісних якостей. Для кожного виду діяльності набір професійно значущих якостей може бути досить специфічним. Увага до певних властивостей особистості дозволяє розробляти практичні рекомендації з відстеження, корекції і цілеспрямованого формування цих якостей у професійній діяльності менеджера.

По-друге, роботи даного напрямку часто є складовими частинами комплексного дослідження, що має на меті розглянути цілісний комплекс професійно значущих особистісних якостей менеджерів, їх формування, взаємозв'язок і взаємовплив в процесі визначеної професійної діяльності. Тут відбувається перехід від аналітичного підходу до вивчення цілісного комплексу професійно значущих особистісних якостей.

Доцільність інтегративного підходу до дослідження професійної спрямованості особистості підкреслювалося давно, що зумовило перехід до багатостороннього опису та дозволяє дати узагальнену особистісну оцінку професіонала. Психологічне вивчення професій має бути націленим охопити всю сукупність властивостей особистості в їх найбільш характерному поєднанні.

В даний час більшість фахівців схиляється до думки, що особистісний підхід – це не просто врахування індивідуальних особливостей особистості в професійній діяльності, а, перш за все, вивчення шляхів професійного розвитку особистості [1, с. 38]. Вагомий аспект становлення професійно-особистісних властивостей менеджера здійснюється через призму розвитку особистості:

1. Гносеологічний напрям представлено дослідженнями пізнавальної діяльності, розумової обдарованості, інтелектуальних здібностей (О.Є. Антонова, Н.В. Беляєва, В.П. Хапілова та ін). Підкреслюється важлива роль мотиваційно-особистісних особливостей і соціальних умов в реалізації інтелектуального потенціалу особистості (А.А. Московченко, І.В. Волков, К.В. Темник, О.М. Харцій та ін.).

2. Аксиологічний напрям представлено дослідженнями мотивації, ціннісних та смислових орієнтацій особистості в контексті поведінки і діяльності (К.А. Абульханова-Славська, А.Г. Асмолов, Ф.Е. Василюк, В.П. Зінченко, В.Е. Чудновський).

3. Комунікативний напрям відображено в дослідженнях спілкування. Більшість існуючих підходів розглядає комунікативні здібності як інструмент впливу та управління, а також виділяється комунікативний потенціал особистості як система властивостей, що забезпечує можливості особистісно-орієнтованого спілкування і співпраці (Т.С. Баташева, Н.А. Ємельянова, Л.О. Петровська й ін.).

4. Творчий напрям відображено в дослідженнях творчого потенціалу особистості. Вивчаються структура, рівні і умови розвитку особистості, засоби і методи формування творчої активності в різних сферах професійної діяльності (Д.Б. Богоявленська, Л. С. Виготський, А. Н. Леонтьєв, А. Маслоу, С.Л. Рубінштейн та ін.).

У структурі професійно активної особистості найбільш істотним і системним компонентом є творчий потенціал, оскільки технічний прогрес вимагає від менеджера не просто виконання певних професійних дій, а й постійного вдосконалення результатів своєї праці в зв'язку з високою конкуренцією на сучасному ринку. В аналізі вивчення творчого потенціалу особистості істотний акцент робиться на процесуальність і продуктивність (В.М. Бехтерев, С. Л. Рубінштейн [8], Л. С. Виготський [2]). При цьому творчість розуміється як специфічний процес, що призводить до створення нового, а креативність – як потенціал і внутрішній ресурс людини. Творчий потенціал особистості нерозривно пов'язаний з іншими компонентами і поєднує їх в єдине ціле, утворюючи творчо активну особистість.

Таким чином, аналіз досліджень особистісного потенціалу дозволяє зробити висновок про системність і детермінованість даного явища, що дає підстави виділити поняття цілісного особистісного потенціалу людини, що сприяє досягненню високого рівня професійного розвитку при засвоєнні знань, умінь і навичок будь-якої значущої діяльності, зокрема і сфери управління.

У той же час необхідно відзначити недостатню увагу дослідників до такої важливої категорії особистісного розвитку, як духовно-моральний (система професійних і особистих цілей, соціальних установок) та морально-етичний (система смислів і життєвих цінностей, ставлення до правил моралі та моральні якості особистості) потенціали.

Частина компонентів, таких як інтелектуальні, емоційно-вольові, комунікативні та творчі властивості особистості є базовими, генетично заданими. Основою цих компонентів є темперамент. Темперамент розуміється як індивідуальні властивості психіки, що визначають динаміку психічної діяльності людини, особливості поведінки і ступінь врівноваженості реакцій на життєві обставини. Він залежить від типу вищої нервової діяльності. Ці властивості особистості можуть

піддаватися лише частковій трансформації в процесі життя. Морально-етичні та духовно-ціннісні властивості, навпаки, динамічно розвиваються в період ранньої юності. Тут предмети гуманітарного, соціального та економічного циклу вищої освіти можуть мати велике значення для формування особистості майбутніх професіоналів. Так, виражена інтроверсія у менеджерів, фахівців у сфері туризму, реклами та журналістів прогнозує відсутність яскраво виявлених лідерських якостей, спрямованості на спілкування і управління колективом. А ці якості для управлінців є професійно важливими. Виражена інтроверсія у студентів, які навчаються за напрямом "Менеджмент та адміністрування" буде значно перешкоджати успішному виконанню професійної діяльності.

Оскільки помилки в коректному виборі професії молодими людьми зустрічаються досить часто (про це свідчать дані моніторингу працевлаштування випускників вузів, які не пов'язані з відсутністю вакансій), то при навчанні студентів в університеті варто виявляти їх індивідуально-особистісні властивості і спрямовувати їх професійний розвиток з урахуванням цих властивостей, не порушуючи загального руслу освітньої програми.

Виходячи з вищевикладеного, при підготовці фахівців у вищій школі необхідно спиратися не тільки на формування професійних компетенцій, визначених в державних освітніх стандартах, а й значною мірою, враховувати особистісний потенціал людини.

**Висновок.** Таким чином, особистісний підхід – це не лише врахування індивідуальних особливостей особистості в професійній діяльності, а й, перш за все, вивчення шляхів професійного розвитку особистості. Важливим при становленні професійно значущих особистісних властивостей менеджера є врахування особистісних якостей та потенціалу особистості, допомога в розвитку у нього певних професійно значущих особистісних властивостей, які дадуть йому можливість бути конкурентоспроможним на ринку праці.

Цілісний особистісний потенціал людини сприяє досягненню високого рівня професійного розвитку в освоєнні знань, умінь і навичок у сфері управління. Вивчення індивідуально-особистісних особливостей менеджера допоможе вчасно уникнути розчарувань, професійного вигорання і знайти свою власну професійну нішу.

#### Література

1. Беляєва Н. В. Робота з обдарованою молоддю у вихованні професійно-етичних якостей майбутніх менеджерів / Н. В. Беляєва // Освіта та розвиток обдарованої особистості. – 2015. – № 4. – С. 35–38.
2. Выготский Л.С. Собрание сочинений: В 6 т. / Л.С. Выготский. – М.: Педагогика, 1982. – Т. 3. – 465 с.
3. Котелова Ю.В. Очерки по психологии труда / Юлия Владимировна Котелова. – СПб, 2000. – 118 с.
4. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность / А.Н. Леонтьев. – М.: Политиздат, 1977. – 304 с.
5. Московченко А. А. Особливості креативності як професійно вагомої якості студентів-менеджерів / А. А. Московченко // Проблеми сучасної психології. – 2016. – Вип. 32. – С. 342–351.
6. Петровский А.В. Проблема развития личности с позиций социальной психологии / Петровский А.В. // Вопр. психологии, 1984. – №4. – С.4–17
7. Поліщук С. П. Психологічні складові професійного самовизначення особистості / С. П. Поліщук, Ю. В. Якименко // Науковий вісник Херсонського державного університету. Серія : Психологічні науки. – 2015. – Вип. 5. – С. 51–55.
8. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии / Рубинштейн С.Л. – СПб.: Питер, 1999. – 705 с.
9. Силкін О.О. Зміст терміну "професійно значущі якості особистості" і технологія визначення цих якостей для окремого фахівця // Наукові праці. Серія: Педагогіка, психологія і соціологія. Випуск 9 (191) – Донецьк: ДВНЗ "ДонНТУ", 2011.
10. Слостенин В.А. Педагогика Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / В. А. Слостенин, И. Ф. Исаев, Е. Н. Шиянов; Под ред. В.А. Слостенина. – СПб.: Издательский центр "Академия", 2013. – 576 с.

## ДИДАКТИЧНІ УМОВИ ЗАСТОСУВАННЯ МУЛЬТИМЕДІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У НАВЧАЛЬНОМУ ПРОЦЕСІ ВНЗ

**Олефіренко В.В.**, магістрантка факультету психології та соціальної роботи.

Науковий керівник - канд. пед. наук, доц. **Демченко Н.М.**, кафедра педагогіки, початкової освіти та освітнього менеджменту

У сучасних наукових вітчизняних і зарубіжних дослідженнях визначенню дидактичних умов застосування мультимедійних технологій у навчальному процесі вищих навчальних закладів приділяється достатньо уваги. Так, дидактичні умови застосування мультимедійних технологій розглядають П. Гевал, Р. Гуревич, Ю. Машбіц, О. Худобець; дидактичним можливостям мультимедійних засобів навчання присвячені праці М. Жалдака та С. Яцюка; класифікацію форм навчання із застосуванням мультимедійних технологій пропонують І. Городинський та Е. Скибицький; проблемам підвищення якості викладання навчальних дисциплін у вищій школі засобами мультимедійних технологій приділяють увагу Н. Морзе, І. Засядько, Л. Скалій, Л. Ястребов.

Необхідно зазначити, що на думку Ю. Машбіця, головна мета навчання – створення умов для досягнення цілей навчальної діяльності. І саме, дидактичні умови є факторами, що впливають на методи і в процесі взаємодії з методом, впливають на його відносну ефективність.

Виходячи з цих позицій, під дидактичними умовами, що визначають успішність просування студентів, зокрема і майбутніх менеджерів освіти, у навчанні, нами розуміються такі обставини процесу навчання, які є результатом відбору, конструювання, застосування елементів змісту, форм, методів і засобів навчання, що сприяють ефективному вирішенню поставлених завдань.

Аналіз сучасних досліджень з проблеми застосування мультимедійних технологій у навчальному процесі вищої школи дає можливість визначити, що більшість дослідників переконані у тому, що досягти успіху у вивченні педагогічних дисциплін з використанням мультимедійних технологій можливо за умов обов'язкового розв'язання наступних завдань:

- ✓ формування психолого-педагогічної готовності студентів до використання персональних комп'ютерів у навчальному процесі;
- ✓ за наявності необхідних умінь і навичок володіння комп'ютером у рамках комп'ютерної навчальної програми за предметами, що викладаються;
- ✓ створення певної методики проведення комп'ютерно-орієнтованих занять та впровадження її в навчальний процес;
- ✓ розробки й апробації комп'ютерних навчальних програм [1; 3].

Водночас О. Худобець, виділяє такі дидактичні умови застосування мультимедійних технологій на заняттях у вищій школі, серед яких:

- ✓ мультимедійна програма повинна бути зрозумілою як викладачеві, так і студентам, інформація, що виноситься на екран, повинна сприйматися однозначно і керування програмою має бути максимально простим;
- ✓ центральною фігурою процесу навчання є і залишається викладач;
- ✓ головним завданням застосування будь-яких нових технологій і мультимедійних зокрема, є надання викладачеві й студентів права вільного вибору форм й методів роботи, полегшення процесу передачі знань, формування вмінь і навичок;
- ✓ комп'ютер доповнює, а не підмінює традиційні навчальні посібники (у тому числі звичайний підручник) [8; 9].

Таким чином, комплексний аналіз сучасної психолого-педагогічної літератури дає нам можливість визначити та розкрили зміст дидактичних умов застосування мультимедійних технологій у навчальному процесі ВНЗ.

Так до дидактичних умов застосування мультимедійних технологій у навчальному процесі ми відносимо *розробку й апробацію комп'ютерних навчальних програм з відповідної навчальної дисципліни*. З метою реалізації цієї умови ми пропонуємо наступну схему створення педагогічних програмних засобів (ППЗ):

- ✓ визначення тематичного спрямування педагогічних програмних засобів, узгодження його з діючою навчальною програмою;
- ✓ змістовне наповнення педагогічних програмних засобів;
- ✓ визначення структурної побудови педагогічних програмних засобів;
- ✓ опрацювання інформаційного наповнення, надання його в електронному вигляді;
- ✓ розробка сценарію;
- ✓ комп'ютерна реалізація сценарію;

- ✓ контрольний перегляд та доопрацювання створеного педагогічних програмних засобів.

Зазначимо, що під час розробки педагогічних програмних засобів слід застосовувати основні дидактичні принципи інтерактивного навчання. Визначимо наступні дидактичні принципи і завдання педагогічних програмних засобів, що сприяють ефективному використанню мультимедійних технологій у навчальному процесі вищих навчальних закладів:

- ✓ створення навчального середовища з яскравою і наочною презентацією інформації, з використанням для нього різних прийомів та засобів (підкреслювання, вказівні стрілки, нестандартне розміщення на екрані, кольорове зображення, звуковий супровід);
- ✓ презентація навчального матеріалу з інтерактивними додатками;
- ✓ контроль й оцінювання знань із застосуванням зворотного зв'язку, що забезпечує реалізацію принципу міцності знань;
- ✓ візуалізація навчального матеріалу, яка слугує засобом розвитку емоційної і понятійної структури розумової діяльності;
- ✓ дотримання послідовності – матеріал пов'язується з попереднім або нова інформація надається у знайомому контексті;
- ✓ наявність спеціального додатку (методичних вказівок) звільняє програму від детальних подробиць;
- ✓ забезпечення доступності;
- ✓ наявність завдань різного рівня складності в межах однієї програми, що забезпечує диференційований підхід до навчання.

Для викладачів, зокрема і вищої школи, якісні педагогічні програмні засоби стають засобом реалізації інноваційних педагогічних технологій, які базуються на продуктивній діяльності студентів, зводячи до мінімуму репродуктивне навчання, педагогіці співробітництва, самостійній, індивідуальній і груповій роботі студентів, інтеграції навчальних предметів, глобальному мисленні та формуванні світогляду.

Другою важливою дидактичною умовою застосування мультимедійних технологій у навчальному процесі вищих навчальних закладів ми вважаємо *рівень відповідності програмного забезпечення (ПЗ) загально-дидактичним вимогам й вимогам методики навчання конкретної навчальної дисципліни*. Критерієм доцільності розробки та використання певного ПЗ може бути, з окремими застереженнями, кількість практичних занять, перелік окремих розділів і тем, під час вивчення яких може бути використане ПЗ.

За визначенням П. Ротаєнка та Л. Семко доцільність використання педагогічного програмного забезпечення (ППЗ) на одному з етапів навчання буде виправданою, якщо забезпечується:

- ✓ вища, а ніж при використанні традиційних засобів навчання, ефективність навчання;
- ✓ неможливість реалізації певних засобів навчання у вигляді матеріальних об'єктів (оригінали у природних умовах, оригінали у штучних умовах, модельні еквіваленти оригіналів – фізичні моделі);
- ✓ недостатня наочність і зрозумілість або надлишкова складність відповідних вербальних знакових, графічних (статичних та динамічних), знакових, логічно-математичних моделей [6].

Учені підкреслюють, що теоретичний і практичний досвід застосування комп'ютерних програм у навчальному процесі вищих навчальних закладів висвітлює його слабкі та сильні сторони. Так до недоліків слід віднести:

- ✓ обмеження часу спілкування з викладачем, оскільки увага перемикається на спілкування з комп'ютером;
- ✓ зменшення можливості безпосереднього контакту з аудиторією з боку студента;
- ✓ брак часу викликає перешкоди для самовираження тощо.

Водночас застосування мультимедійних технологій у навчальному процесі вищої школи має більше переваг ніж недоліків:

- ✓ відзначається значне зростання активності студентів, збільшується обсяг сприйнятої інформації, що вивчається;
- ✓ за рахунок роботи з тренувальними програмами формуються відповідні професійні навички;
- ✓ є можливість розв'язання більшої кількості навчальних задач;
- ✓ в залежності від індивідуальних особливостей існує можливість вибору режимів навчання, контролю, гри тощо.

Третьою дидактичною умовою застосування мультимедійних технологій у навчальному процесі вищих навчальних закладів є *врахування дидактичних можливостей мультимедійних технологій як засобу активізації навчально-пізнавального процесу*.

До дидактичних можливостей мультимедійних засобів навчання, на думку С. Яцюк, належать:

✓ Презентаційна – подача інформації в більш доступній навчальній формі завдяки можливості використання різних її видів.

✓ Візуалізація матеріалу. Психологічні та педагогічні дослідження давно довели, що наочність не тільки сприяє більш ефективному сприйняттю та запам'ятовуванню навчального матеріалу, але й значно активізує пізнавальну діяльність, допомагає глибше проникнути в сутність явищ, що вивчаються.

✓ Керівна – організує й спрямовує сприйняття, орієнтує студентів на виконання завдань щодо добору, систематизації, упорядкуванню інформації та їх виконання, забезпечує зворотній зв'язок у процесі сприйняття й осмислення інформації і в разі необхідності коригує ці процеси.

✓ Кумулятивна – архівне зберігання, документування й систематизація досить великих об'ємів навчальної інформації з можливістю подальшої її передачі.

✓ Моделююча функція, яка дозволяє моделювати як реальні так і віртуальні об'єкти, явища, процеси.

✓ Мотиваційна – посилює інтерес студентів, створює позитивне емоційне ставлення до матеріалу, що вивчається, надає йому професійної адекватності.

✓ Загальнорозв'язальна – функція, яка забезпечує знайомство студентів з новими засобами використання інформаційних технологій.

✓ Методична – накопичення, збереження й обробка даних про хід і стан засвоєння знань студентів, створення навчально-методичної інформації [4].

На погляд Ю. Машбіца до дидактичних можливостей мультимедійних засобів навчання необхідно віднести:

✓ урізноманітнення форм подання інформації;

✓ урізноманітнення типів навчальних завдань;

✓ створення навчальних середовищ, які забезпечують "занурення" учня в уявний світ, у певні соціальні й виробничі ситуації;

✓ забезпечення миттєвого зворотного зв'язку, з використанням широких можливостей діалогізації навчального процесу;

✓ широка індивідуалізація процесу навчання, використання основних і допоміжних навчальних впливів;

✓ широке застосування ігрових прийомів, ділової гри тощо;

✓ можливість відтворення фрагмента навчальної діяльності (предметно-змістового, предметно-операційного і рефлексивного);

✓ активізація навчальної роботи студентів, посилення їх ролі як суб'єкта навчальної діяльності (можливість обирати послідовність вивчення матеріалу, визначення міри і характеру допомоги і т. ін.);

✓ посилення мотивації навчання [7].

Четвертою дидактичною умовою ефективності застосування мультимедійних технологій при вивченні педагогічних дисциплін у вищих навчальних закладах є *різноманітність застосовуваних мультимедійних форм і методів*.

Аналіз сучасної психолого-педагогічної літератури дає нам можливість дійти висновку, що методи та форми навчання відображають організаційну сторону навчально-виховного процесу, який передбачає контроль рівня підготованості студентів, структуру та тривалість проведення занять, характеристику предмета, що вивчається, враховує специфіку загальної діяльності студентів та викладачів.

Відповідно застосування мультимедійних технологій в залежності від цілей і завдань навчання вимагає використання різних форм організацій навчальної діяльності студентів.

В основу класифікації форм навчання із застосуванням мультимедійних технологій науковці (І. Городинський, Е. Скібіцька) ставлять організаційний аспект діяльності. Згідно з цим критерієм класифікація форм організацій занять повинна відбуватися за наступною схемою:

✓ кількість студентів, які беруть участь у навчальному процесі та взаємодії;

✓ наявність у аудиторії викладача, який керує педагогічним процесом і надає відповідну допомогу студентам;

✓ кількість комп'ютерів у аудиторії, призначених для навчальної діяльності та їх адекватність цілям та завданням навчання;

✓ організація навчально-виховного процесу [2].

Згідно з цими головними формами організації занять із застосуванням мультимедійних технологій ми повинні брати до уваги 6 важливих форм організацій занять:

1. Студент – комп'ютер.

2. Група студентів – 1 комп'ютер.

3. Група студентів – група комп'ютерів.

4. Викладач – студент – комп'ютер.

5. Викладач – група студентів – один комп'ютер.

6. Викладач – група студентів – група комп'ютерів.

Все це дозволяє констатувати, що застосування мультимедійних засобів значно покращує зміст діяльності викладача, що дозволяє визначити п'яту дидактичну умову – *спеціальна підготовка викладача вишу до застосування мультимедійних технологій*.

Застосування в навчальному процесі мультимедійних технологій суттєво змінює структуру навчальних занять і функції викладача під час їх проведення:

✓ Центр ваги переноситься на студента, який активно будує власну навчальну траєкторію. Функція викладача – допомогти студенту орієнтуватися у навчальній інформації та засвоїти її. Під час заняття встановлюється рівноправне партнерство викладача й студента.

✓ Подання навчального матеріалу потребує набагато більшої активної та інтенсивної взаємодії між викладачем і студентом.

✓ Технологія проведення заняття значно ускладнюється. Викладач водночас повинен викладати матеріал, керувати мультимедійним пристроєм, слідкувати за зображенням на екрані та реагувати на змінення емоційного настрою аудиторії з метою встановлення зворотного зв'язку.

Отже, здійснений нами теоретичний аналіз проблеми застосування мультимедійних технологій у навчальний процес вищої школи дозволив визначити, що навчальний процес при застосуванні мультимедійних технологій буде успішним за таких дидактичних умов:

✓ розробка й апробація комп'ютерних навчальних програм з відповідної дисципліни;

✓ урахування рівня відповідності програмного забезпечення загально дидактичним вимогам і вимогам методики навчання конкретної навчальної дисципліни;

✓ урахування дидактичних можливостей мультимедійних технологій як засобу активізації навчально-пізнавального процесу;

✓ впровадження різноманітних мультимедійних форм і методів;

✓ урахування спеціальної підготовки викладача до застосування мультимедійних технологій.

### Література

1. Гевал П.А. Загальні принципи використання комп'ютера на уроках різних типів / П.А. Гевал // Комп'ютер в школі та сім'ї. – 2000. – №3. – С. 33-34.

2. Городинський І. В., Скібіцька Е. Г. Форми організації занять з використанням навчальних комп'ютерних технологій / І. В. Городинський, Е. Г. Скібіцька// Інформаційні технології в освіті. – 1995. – № 12. – С. 21-27.

3. Гуревич Р. С. Нові інформаційні технології в підготовці сучасного фахівця / Р. С. Гуревич, А. М. Коломієць, Д. І. Коломієць // Кримські педагогічні читання: матеріали Міжнародної наукової конференції (12-17 вересня 2001 року) / за ред. С. О. Сисоєвої і О. Г. Романовського. – Харків : НТУ "ХПІ", 2001. – С. 149-153.

4. Дидактичні умови використання комп'ютерно-орієнтованих засобів навчання студентів медико-технічного профілю : автореф. дис. канд. пед. наук. 13.00.09 / С.М. Яцюк ; Волин. держ. ун-т ім. Л.Українки. – Луцьк, 2005. – 21 с.

5. Жалдак М. І. Комп'ютерно-орієнтовані засоби навчання математики, фізики, інформатики: посібник для вчителів (рекомендовано МОН України) / М. І. Жалдак, В. В. Лапінський, М. І. Шут. – К. : Інформатика, 2004. – 182 с.

6. Навчаючі програми з географії: (Комп'ютерна програма CD-ROM) / П.А. Ротаєнко, Л.П. Семко // Комп'ютер у школі та сім'ї. – 2000. – № 2. – С. 49-51.

7. Основи нових інформаційних технологій навчання / за ред. Ю. І. Машбиця. – К. : ІЗМН, 1997. – 264 с.

8. Худобець О. А. Проблеми та перспективи створення науково-навчальних програм нового рівня / О.А. Худобець // Історія в середніх і вищих навчальних закладах України : Науково-методичний журнал. – 2005. – № 1. – С. 53-55.

9. Худобець О. А. З досвіду роботи із застосуванням презентаційних технологій під час проведення уроків історії / О. А. Худобець // Комп'ютер у школі та сім'ї. – 2005. – № 2. – С. 31-33.



## ОСОБЛИВОСТІ ТРИВОЖНОСТІ У ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

**Олійник К. І.**, магістрантка факультету психології та соціальної роботи  
Науковий керівник – канд. психол. наук, доц. **Литовченко Н. Ф.**, кафедра загальної та практичної психології.

*У статті проаналізовано поняття тривожності. Визначено рівні прояву тривожності, критерії виникнення тривожності та причини її виникнення у дітей. Висвітлено поради для подолання та зниження рівня тривожності дітей. Досліджено рівень тривожності дітей дошкільного віку.*

Ключові слова: тривожність, тривога, страх, самооцінка, особистість.

Для формування повноцінної активної особистості в дитини має бути почуття власної гідності, усвідомлення своєї самоцінності, поваги до самого себе, віри у свої сили, але на заваді цього часто стає почуття тривоги, що згодом може перерости в тривожність і стати стійкою особистісною рисою.

Як відомо, особистість починає формуватися ще в дошкільному віці, але наявність тривожності негативно впливає на всі сфери психіки дитини: когнітивну, афективно – вольову та когнітивну, що, в свою чергу згубно впливає на подальший її розвиток. Саме це і зумовило вибір теми мого дослідження.

Свідчення батьків, педагогів та психологів підтверджують постійне зростання кількості тривожних дітей.

За Г.М. Прихожан, тривожність – це переживання емоційного дискомфорту, передчуття небезпеки, появи незадоволення.[11]

С.Л. Рубінштейн визначає тривожність як схильність людини переживати тривогу, точніше, як емоційний стан, котрий виникає в ситуаціях невизначеної небезпеки і виявляється в очікуванні неконтрольованого розвитку подій. [1]

О.І. Захаров розглядає тривожність як реакцію на соціальні впливи за певних індивідуальних психофізіологічних особливостей, а також як таку, що може виникати при різних психосоматичних захворюваннях, є суб'єктивним проявом неблагополуччя особистості. [6, с.112]

В.В. Бойко розрізняє тривожність як емоційний стан – ситуативну тривожність, а також як стійку рису – особистісну тривожність, тобто індивідуальну і психологічну особистості, що проявляються з відчуттям тривоги і неспокою без достатніх підстав. [4, с.214]

В.В. Давидов трактує тривожність як індивідуальну психологічну особливість, що складається в підвищеній схильності випробувати занепокоєння у всіляких життєвих ситуаціях, у тому числі і таких суспільних характеристиках, що до цього не припускаються. Певний рівень тривожності – природна й обов'язкова особливість активної діяльності особистості. У кожній людині існує свій оптимальний і бажаний рівень тривожності – це так називана корисна тривожність.[12]

Таким чином, тривожність – це стан тривоги, емоційного дискомфорту, викликаний ситуацією невизначеної небезпеки, що проявляється в очікуванні неконтрольованого розвитку подальших подій і є стійкою рисою особистості.

Тривога є епізодичним проявом стурбованості чи хвилювання, а тривожність це стійкий стан. Незначний рівень тривожності, властивий багатьом людям, і є необхідною умовою успішної адаптації до оточуючого середовища. А також наявність тривожності, як стійкого особистісного утворення, свідчить про наявність порушень в особистісному розвитку, у діяльній та комунікативній сферах особистості [3; 5; 7; 8].

Психологи стверджують, що тривожність у дітей проявляється на фізіологічному та психологічному рівнях.

Фізіологічні прояви тривожності включають:

1. Психофізіологічні стани – посилене серцебиття, прискорене дихання, збільшення хвилиного об'єму циркулюючої крові, відчуття напруження у м'язах, спазми у горлі, запаморочення, почервоніння, тремор, вологість кінцівок.

2. Психосоматичні порушення – болі у шлунку, нудота та блювота, головні болі, серцево – судинні захворювання.

3. Невротичні комплекси – плаксивість, гіперактивність, поганий апетит, порушення сну.

Описуючи психологічний рівень проявів тривожності, психологи виділяють її емоційний, поведінковий та когнітивний компоненти.

Емоційний компонент охоплює комбінацію тривожних переживань: напруження, хвилювання, занепокоєння, тривога, страх, розгубленість, безпорадність, роздратованість.

Поведінковий компонент пов'язаний з двома типами реакцій:

1. Пригнічення нервових імпульсів: проблеми в зосередженості, пасивність, несамостійність, мрійливість, безсилля перед труднощами.
2. Збудження нервових імпульсів: агресивність, нездатність переносити ситуації очікування, раптова бурхлива діяльність, різка манера поведінки.

Когнітивний компонент охоплює такі складові:

1. Мотиваційна сфера: порушені процеси ціле покладання, самоорганізації, саморегуляції.
2. Рівень домагань – надмірно високий або надмірно занижений.
3. Самооцінка – неадекватна, занижена або завищена.
4. Самоусвідомлення – формується ірраціональний компонент у сприйманні "Я – образу".
5. Вербальні прояви – порушений темпоритм мовлення, формуються специфічні словесні установки. [10]

Більшість вчених відмічають, що постійно збільшується кількість тривожних дітей, які вирізняються підвищеним занепокоєнням, невпевненістю, емоційною нестійкістю [2; 11; 13].

У тривожних дітей спостерігається неадекватна самооцінка: завищена, занижена, часто суперечлива чи конфліктна. Така дитина має проблеми у спілкуванні, рідко проявляє ініціативу, має певні ознаки дезадаптації та знижений інтерес до навчання. Тривожні діти також вирізняються підвищеним занепокоєнням, емоційною нестійкістю, невпевненістю у собі та своїх силах, відчують себе безпорадними, дуже самокритичні, постійно шукають схвалення дорослого.

Для того щоб відрізнити психологічно здорову дитину від дитини з тривожністю П. Бейкер та М. Алворд розробили наступні критерії визначення тривожності у дітей:

1. Постійна тривога.
2. Складність, іноді неможливість концентруватися на чому-небудь.
3. М'язове напруження (наприклад в області обличчя, шиї).
4. Дратівливість.
5. Порушення сну. [9 с.224]

За результатами досліджень О. Казаннікової, О.І. Захарова, Б.В. Кочубей, О.В. Новікової, В.С. Мухіної, Г.М. Прихожан причинами виникнення тривожності у дітей можуть бути: наслідки травматичних ситуацій (аварії, розлучення батьків, хірургічні операції, випадки насильства в тому числі і сексуального), несхвалення значимих людей, зміна звичного середовища (надходження до дитячого садка, школи; перехід в іншу групу, клас), неприйняття з боку однолітків, емоційна вразливість, внутрішньоособистісні та міжособистісні конфлікти, переживання відчуженості, неприйняття з боку однолітків, публічні оціночні ситуації, негнучка система виховання при якій не враховується індивідуальність дитини, постійна тривожно-недовірлива атмосфера в сім'ї.

А.І. Захаров, А.М. Парафіян та інші вважають одним із важливих факторів появи тривожності у дітей є батьківські відносини. О.Ю. Брель доведено, що незадоволення батьками своєю роботою, житловими умовами чи матеріальним становищем підвищує рівень тривожності їх дітей. Але тривожними діти можуть вирости не тільки в тривожних батьків, але і в батьків які використовують авторитарний стиль виховання. Дитина в такій сім'ї постійно повинна виправдовувати високі очікування дорослих. Вона знаходиться в ситуації постійного напруженого очікування: зуміла чи не зуміла догодити батькам.

Для дослідження рівня тривожності дітей дошкільного віку я обрала такі методики:

- Анкета визначення рівня тривожності дошкільника (Лаврентьєва Г. П., Титаренко Г. М.).
- Методика "Вибери потрібне обличчя" для дослідження тривожності в дітей 5-7 років (Р. Теммпл, В. Амен, М. Доркі).
- Проективна методика "Неіснуюча тварина".

В дослідженні брали участь 28 дітей віком від 5-ти до 6-ти років з них 13 дівчат і 15 хлопців.

За результатами "Анкети визначення рівня тривожності", заповненої вихователями, у 10% тобто 3-х дітей виявлено середній рівень тривожності, у решти 90% тобто 25-ти дітей низький рівень тривожності.

За методикою "Вибери потрібне обличчя" (Р. Теммпл, В. Амен, М. Доркі) було отримано такі результати: у 17 дітей (що становить 60% досліджуваних) було виявлено високий рівень тривожності, у решти 11 дітей, що становить 40% досліджуваних, було виявлено середній рівень тривожності.

Переглянувши продукти діяльності, отримані під час виконання методики "Неіснуюча тварина", майже у всіх малюнках помічена присутність розмашистого, недбалого штрихування, що є типовим для тривожних дітей. Також в деяких дітей було помічено зміщення зображення вниз і вбік на аркуші, наявність великої кількості очей у тварини, наявність гострих кутів, або зубів, що також свідчить про наявність певного рівня тривожності у дитини.

Для того щоб уникнути появи тривожності у дитини або зменшити уже наявний рівень, Т. Колодійчук, О.Є. Марінушкіна та інші психологи радять наступне: не вимагати від дитини того,

що вона незможі зробити; не висувати до дитини суперечливих вимог; частіше застосовувати тілесний контакт; підвищувати рівень самооцінки дитини; навчати дитину самостійно оцінювати результати своєї діяльності; частіше звертатись до дитини на ім'я; не принижувати дитину, особливо привселюдно; частіше заохочувати дитину похвалою, але так щоб вона знала за що її хвалять; менше критикувати дитину; завчасно попереджувати дитину про ті ситуації під час яких у неї може виникнути почуття тривоги.

За результатами дослідження ми бачимо розбіжність у результатах, отриманих від дітей та вихователів. Точної причини поки визначити не можна, але можна зробити припущення, що вихователі недостатньо звертають увагу на емоційний стан дітей. Це може бути зумовлено високим навантаженням на вихователя та великою кількістю дітей в групі.

Тривожність негативно впливає не тільки на дітей дошкільного віку, але і на особистість в будь якому віці, оскільки згубно впливає не лише на психологічному рівні, але і на фізіологічному, що, в свою чергу, може призвести до різного роду неврозів, та понести за собою ще більш складніші наслідки.

### Література

1. Абрамова Г.С. Возрастная психология. – Москва : Академ. проект, Екатеринбург : Деловая книга, 2000.
2. Бастун Н. Індивідуальний підхід до учнів з високою тривожністю. Шестирічки в школі / упоряд. Т. Бишова, О.Кондратюк. – Київ : Ред. загальнопед. газ., 2004.
3. Божович Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте. – М., 1968.
4. Бойко В. В. Энергия эмоций. – 2-е изд., доп. и перераб. / В. В. Бойко – СПб. : Питер, 2004 – 473 с.
5. Брель Е.Ю. Социально-психологические факторы формирования тревожности у младших школьников и пути ее профилактики и коррекции : автореф. дис. канд. психол. наук : 19.00.07 / Е.Ю. Брель ; Ин-т образования Сибири, Дал. Востока и Севера РАО. – Томск, 1996.
6. Гарбузов В.И., Захаров А. И., Исаев Д. Н. Неврозы у детей и их лечение/ В. И. Гарбузов, А. И. Захаров, Д. Н. Исаев – Л.: Медицина, 1977 – 210с.
7. Дідук І.А. Взаємини між дітьми в сім'ї : автореф. дис. канд. психол. наук. – Київ, 2000.
8. Кочубей Б., Новикова Е. Детские тревоги: в школе и дома // Семья и школа. – 1988. – № 7.
9. Настільна книга шкільного психолога / Авт.-уклад. О.Є. Марінушкіна.– Х.: Вид-во "Ранок", 2010.– 288 с.
10. Омельченко Я. М., Кісарчук З. Г. Психологічна допомога дітям з тривожними станами. – К.: Шкільний світ, 2008. – 112 с.
11. Прихожан А.М. Психология тревожности. – СПб.: Питер, 2007. – 192 с.
12. Психологія молодших школярів / Под ред. В. В. Давидова. – М., 1990.
13. Эльконин Д. Б. Избранные психологические труды – М.: Педагогика, 1989.- 560с.- (Труды д.чл. и чл.-кор. ААПН СССР) с.72-75.

УДК 373.2

### ДОСЛІДЖЕННЯ САМОСТІЙНОСТІ ТА КРЕАТИВНОСТІ ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ У ТВОРЧИХ ІГРАХ

**Отчич І. І.**, магістрантка факультету психології та соціальної роботи  
Науковий керівник - канд. психол. наук, доц. **Пісоцький О. П.**, кафедра дошкільної освіти

*У статті аналізуються особливості розвитку креативності та самостійності дітей старшого дошкільного віку. На основі отриманих емпіричним шляхом результатах розглядається взаємозв'язок творчої ігрової діяльності із особистісним становленням дошкільників у закладах дошкільної освіти.*

*Ключові слова: креативність, самостійність, дошкільна освіта, діти старшого дошкільного віку, творчі ігри.*

**Постановка проблеми.** Проблема розвитку та формування особистісних рис розглядається у контексті становлення особистості, входження дитини у культуру суспільства, а також у взаємозв'язку із питаннями навчання і виховання дітей дошкільного віку. Вихованість особистості старшого дошкільника пов'язують із сформованістю у нього базових якостей, де креативність і самостійність є найбільш значущими властивостями особистості.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** У сучасній дошкільній освіті акцентується важливість становлення особистості дитини та вихованість у неї особистісних властивостей на

кінець дошкільного віку перед вступом до школи. Державний стандарт, базовий компонент спрямовує вихователів сучасних дошкільних закладів на формування особистості дитини, на створення її власної особистісної культури, на становлення у неї базових якостей особистості, серед яких самостійність і креативність [2, с. 22].

Водночас у БКДО відмічається, що виховання, розвиток і навчання дошкільників повинен відбуватися у таких видах діяльності, які для дітей є звичними і комфортними. Серед видів дитячої діяльності чільне місце посідає гра, як провідний вид діяльності у період дошкільного віку. Саме на цьому акцентує увагу освітня лінія "Гра дитини", у якій також зазначається, що ігровій діяльності здійснюється розвиток властивостей особистості дитини дошкільника [1, с. 7]. На важливість гри як засобу виховання щодо дітей дошкільного віку вказують А. Богуш, Н. Гавриш, Г. Беленька, М. Машовець, О. Кононко та ін. Зокрема Н. Кирста зазначає, що формування особистісних властивостей старшого дошкільника найбільш ефективно відбувається у іграх, які є у дошкільній освіті одночасно методом виховання і засобом розвитку та виховання дітей [3, с. 111]. Т. Піроженко пов'язує ігрову діяльність та особливості її використання із якістю дошкільної освіти й звертає увагу, що її збідненість, або навіть її відсутність має низку негативних наслідків у розвитку старших дошкільників, зокрема недостатня представленість творчих ігор, зазначає науковець, призводить до порушень у розвитку особистості, гальмує становлення механізмів регуляції поведінки [4, с. 4]. Крім того, Т. Піроженко відмічає, що важливим моментом у вихованні дітей старшого дошкільного віку у творчих іграх є необхідність створення вихователями найбільш ефективних умов для перебігу ігрової діяльності та виховання особистісних якостей дошкільників, зокрема самостійності та креативності [5, с. 15].

**Метою статті** є аналіз розвитку особистісних якостей дітей старшого дошкільного віку самостійності та креативності у творчих іграх.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** Для досягнення мети нами було розроблено методику дослідження, яка передбачала експертне оцінювання за спеціальними картками з показниками и для оцінювання креативності та самостійності, які були створені й описані Г. Люблінською (для самостійності) та Г. Радвіл (для креативності) Експертами у нашому експерименті виступали вихователі, які дуже гарно знали дітей старшого дошкільного віку, які були об'єктом дослідження. На підставі отриманих від них відомостей нами було сформульовано експертний висновок щодо міри розвитку самостійності та креативності.

Розглянемо спершу отримані показники самостійності старших дошкільників. Означена особистісна властивість мала таку сформованість: кількість дітей із високим рівнем самостійності немає, кількість старших дошкільників із низькими показниками самостійності 24 (серед них хлопчаків дев'ять, а дівчат 15), кількість дітей старшого дошкільного віку із середніми показниками 25 (хлопчаків дванадцять, а дівчат тринадцять). Кількість дітей із низьким рівнем самостійності менше, ніж дітей із показниками середнього рівня досліджуваної властивості. Коли проаналізувати показники дівчаток і хлопчиків між собою, то можна зазначити той факт, що хлопчиків менше з низьким рівнем самостійності, ніж дівчаток і, водночас показники середнього рівня переважають над показниками самостійності також у хлопчиків, ніж у дівчат. В цілому сформованість самостійності у дітей старшого дошкільного віку, на нашу думку, є недостатньою.

Представимо показники самостійності у графічному вигляді за допомогою діаграми.

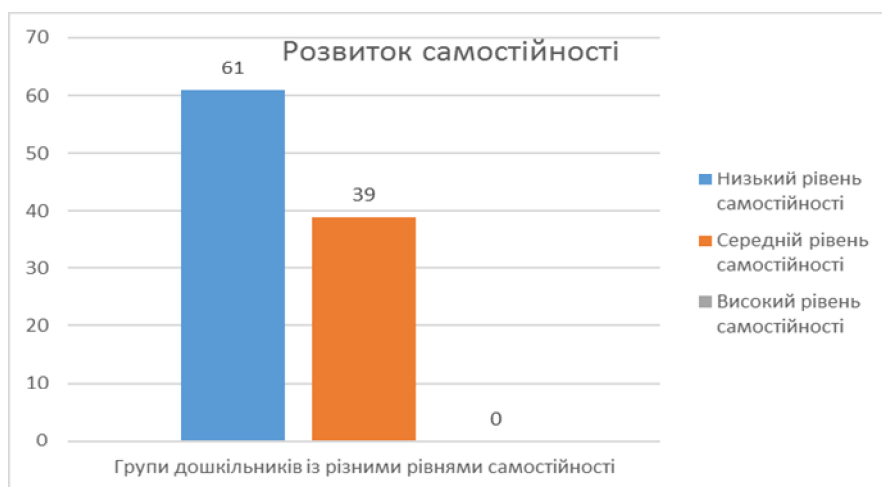


Рис. 1. Особливості розвитку самостійності у дітей старшого дошкільного віку

Як бачимо, на рис. 1 кількість дітей із низьким рівнем сформованості самостійності суттєво переважає кількість старших дошкільників із середнім рівнем розвитку означеної властивості, а показників, які б вказували на високий рівень сформованості самостійності взагалі немає. Спостерігаємо подібні тенденції у дітей старшого дошкільного віку і у випадку із проявами творчості.

Проаналізуємо отримані показники розвитку креативності старших дошкільників, які аналізувалися за чотирма рівнями сформованості: високий рівень, середній рівень, рівень нижчий за середній, низький рівень. Означена властивість особистості мала наступні прояви її сформованості у дошкільників: кількість дітей, які б могли характеризуватися високим рівнем креативності немає, відсоток дітей старшого дошкільного віку, які мають середні показники сформованості креативності 9 (серед яких хлопчиків чотири, а дівчаток п'ять), кількість старших дошкільників, які мають показники нижчі за середні у 16 (серед яких хлопчиків шість, а дівчаток десять), низькі показники креативності спостерігалися у 25 осіб (9 хлопчиків і 16 дівчаток). Як бачимо, відсоток дітей, які за показниками мають низький рівень креативності суттєво більше, ніж дітей старшого дошкільного віку, які мають показники середнього рівня сформованості досліджуваної властивості.

Проаналізуємо тепер особливості розвитку креативності на основі графічного представлення результатів. Креативність як особистісна риса має такі особливості її сформованості у дітей старшого дошкільного віку: а) низький (1-й) рівень якості експертами було визначено у 10 дітей, оцінки 2-горівня, який нижчий за середній отримало 25 дошкільників, середній рівень якості було визнано у 14 дітей старшого дошкільного віку. Показники були попередньо переведено у відсотки.

Як бачимо, на рис. 2 кількість дітей із низьким рівнем сформованості креативності значно поступається кількості старших дошкільників із рівнем розвитку цієї розумової якості нижчим за середній Група дітей із рівнем креативності нижчим за середній значно переважає групу дошкільників із середнім рівнем розвитку цієї якості. Також відмітимо, що дітей, які б мали високий рівень розвитку цієї розумової якості взагалі є відсутнім. На нашу думку креативність дітей старшого дошкільного віку повинна мати більшу інтенсивність розвитку.

Коли проаналізувати отримані показники розвитку креативності окремо у дівчат і хлопчаків, то можна відмітити такі факти: хлопчиків більше, ніж дівчаток, які характеризуються низьким рівнем розвитку креативності як особистісної якості, а у дівчаток, навпаки, більша кількість осіб, які характеризуються середнім рівнем розвитку креативності, ніж такого ж самого рівня сформованості наявна ця якість у хлопчиків. Однак, відмічаємо той факт, що в цілому по досліджуваній вибірці рівень розвитку креативності як риси особистості дітей старшого дошкільного віку є досить низьким.

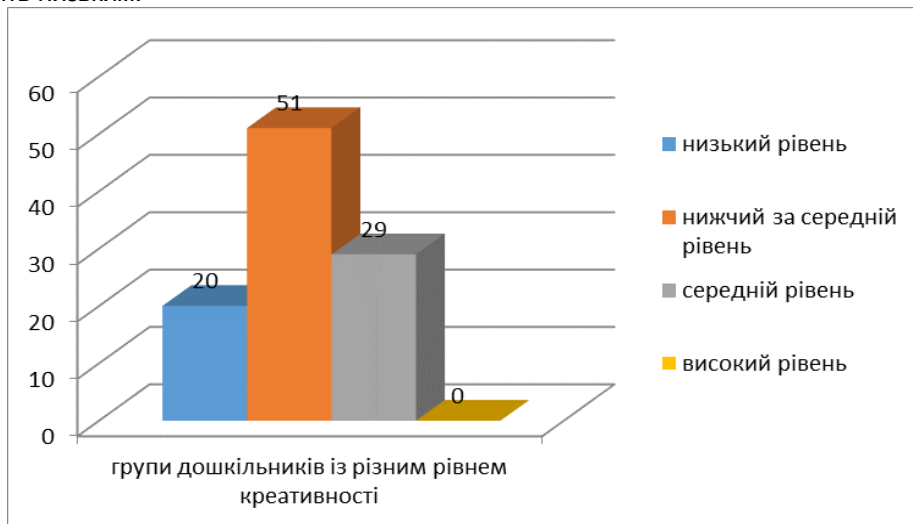


Рис. 2. Сформованість креативності у старших дошкільників

Також нами було досліджено особливості використання вихователями у власній педагогічній діяльності творчих ігор: особливості їх організації, планування та методику проведення творчих ігор. Зокрема під творчими іграми більшість вихователів розуміють такі, які сприяють розвитку творчості дітей та їх креативності. Відсоток досліджуваних, які так думають і розуміють призначення цієї категорії ігор 45%. Проте деякі педагоги підкреслюють, що в таких іграх у дітей має виховуватися і така особистісна якість як самостійність (16%). На нашу думку, висловлені вихователями погляди на призначення творчих ігор є подібними, оскільки вони вказують, що у

такій діяльності у дітей виховуються особистісні якості. В цілому відсоток педагогів, які відстоюють свої позиції у цьому аспекті є 61%. Проте значна кількість вихователів вказують на той факт, що педагог не має ніякого відношення до творчих ігор а особливо до творчих ігор дітей старшого дошкільного віку, оскільки така ігрова діяльність виникає з ініціативи дітей і відбувається за законами, які вони самі встановлюють, а дорослі (в тому числі й вихователі) лише заважають їх виникненню й перебігу. Відсоток таких вихователів становить 30%. Також 9 % досліджуваних вважають, що у таких іграх діти лише відображають свої знання про світ людей. Відповідно нами було помічено, що вихователі ЗДО мають неповні уявлення про призначення творчих ігор та їх потенціал у виховному процесі: окремо педагогами не акцентується увага на задумі гри, який і має вказувати на її творчих характер.

Крім того нами було помічено, що велика кількість вихователів недостатньою мірою орієнтується і розуміють види творчих ігор, зокрема використовують у власній педагогічній діяльності один вид творчої гри: рольову (68%). 18% вихователів разом із сюжетно-рольовими іграми вказують і на театралізовані ігри дітей старшого дошкільного віку. Водночас 6% педагогів ЗДО разом із рольовими іграми зазначають і будівельно-конструкційні. Ще 8% досліджуваних вважають, що до творчих ігор відносяться не лише сюжетно-рольові, але й театралізовані та будівельно-конструкційні ігри. На нашу думку, вихователі у недостатній мірі використовують потенціал творчих ігор у вихованні у дітей самостійності й креативності: про це свідчать показники розвитку означених особистісних якостей та особливості використання у професійній діяльності творчих ігор.

**Висновки і перспективи подальших досліджень.** Самостійність і креативність у дітей старшого дошкільного віку як риси особистості поступово формуються і знаходяться далеко не високому рівні. У показниках самостійності переважають дані, які вказують на перевагу низького рівня над середнім значно більше (61% і 39% відповідно). Водночас креативність, на нашу думку, має тенденцію до більш інтенсивного формування, оскільки кількість дітей із рівнями нижчого за середній і середній (відповідно 51% і 29%) значно переважають кількість дітей із низьким рівнем креативності 20%.

На нашу думку, вихователі ЗДО недостатньо використовують педагогічний потенціал творчих ігор, оскільки мають недостатньо цілісні уявлення про сутність творчої ігрової діяльності дітей старшого дошкільного віку та не приділяють належних зусиль щодо організації та використання їх у педагогічному процесі дошкільної установи. Відповідно у педагогічній діяльності приділяють недостатньо уваги щодо формування самостійності та креативності дітей старшого дошкільного віку.

*Перспективами* подальшого наукового пошуку вважаємо необхідність уточнення знань педагогів ЗДО про вплив творчих ігор на розвиток креативності і самостійності та необхідність їх взаємодії із батьками вихованців у вихованні окреслених властивостей.

#### Література

1. Базовий компонент дошкільної освіти // Дошкільне виховання. – 2012. – № 7. – С. 4–19.
2. Богуш А. Вектор наступності державних стандартів дошкільної і початкової освіти / А. Богуш // Дошкільне виховання. – 2012. – № 7. – С. 20–23.
3. Лисенко Н. В. Педагогіка українського дошкільця: У 3-х частинах. – Ч. 2: навч. посібн. /Н. В. Лисенко, Н. Р. Кирста. – К.: Видавничий дім "Слово", 2010. – 360 с.
4. Піроженко Т. "Золотий" період розвитку дитячої особистості, або як підвищити якість дошкільної освіти / Т. Піроженко // Вихователь-методист дошкільного закладу. – 2016. – № 7. — С. 4 - 9.
5. Піроженко Т. Особистісний розвиток дітей у творчих іграх /Т. Піроженко, К. Карасьова // Дошкільне виховання. – 2012. – № 9. – С. 28 - 31.

УДК 159.9(005.32)

#### СУТНІСТЬ І СТРУКТУРА КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МЕНЕДЖЕРА

**Примаченко А. М.**, магістрантка факультету психології та соціальної роботи.

Науковий керівник – канд. філос. наук, доц. **Пісоцький В. П.**, кафедра психології.

*У статті розкривається соціально-психологічна природа комунікативної компетентності, уточнені її змістове наповнення, структурні компоненти, виявлені специфічні психологічні особливості комунікативної компетентності менеджерів.*

*Ключові слова:* компетентність, соціальна компетентність, соціально-психологічна компетентність, комунікативна компетентність, компетентнісний підхід, менеджер.

**Постановка проблеми.** Модернізація української професійної освіти ставить перед студентами й викладачами завдання підвищення загального й професійного рівня їх комунікативної компетентності – комплексу спеціальних соціально-психологічних знань, умінь, навичок, особистісних якостей, здібностей, мотивів, що визначає здатність і готовність суб'єкта спілкування успішно контактувати з людьми в системі міжособистісних і ділових стосунків, чітко орієнтуватися в складних і непередбачуваних життєвих ситуаціях, самостійно приймати відповідальні рішення, ефективно впливати на соціальне оточення, уміло обирати ефективну модель взаємодії відповідно до ситуації, своїх цілей і власної натури. Ця інтегральна особистісна характеристика є одним з визначальних факторів ефективної професійної діяльності вчителя, викладача, психолога, менеджера, юриста, політолога та інших представників типу професій "людина-людина". Тож майбутнім фахівцям сфери управління з метою підвищення своєї конкурентоспроможності на ринку праці, задля повноцінної особистісної й професійної самореалізації в умовах динамічного розвитку міжособистісних і трудових стосунків необхідно безперервно вдосконалювати свою комунікативну компетентність.

На пострадянському просторі проблема розвитку й формування комунікативної компетентності з кінця ХХ ст. стає дедалі актуальнішою. За кордоном вона вперше привернула увагу фахівців з менеджменту в 70-ті роки ХХ ст. Зараз коло її досліджень значно розширилось (соціальна філософія, соціологія, соціальна психологія педагогіка, акмеологія, конфліктологія, менеджмент), а сама вона стала міждисциплінарною. Теоретичні і прикладні дослідження різних видів комунікативної компетентності особистості проводили С. Архипова, І. Єрмаков, І. Зимня, Ю. Корольова, Л. Лепіхова, А. Маркова, Л. Орбан-Лембрик, Л. Петровська, О. Хуторської, І. Черезова та ін. Вагомий внесок у дослідження комунікативної компетентності зарубіжних дослідників: М. Аргайла, Р. Белла, Е. Еріксона, Дж. Равена, Ю. Хабермаса та ін. У сучасній освіті одним з найбільш впливових на сьогоднішній день є компетентнісний підхід (Л. Долинська, Д. Ельконін, Е. Зеєр, І. Зимня, Н. Кузьміна, О. Лебедєв, Л. Мітіна, Л. Степнова, М. Чошанов, С. Шишов та ін.). Його базовими поняттями є компетенція (сукупність взаємопов'язаних якостей особистості, які задаються стосовно до певного кола предметів і процесів) і компетентність (володіння суб'єктом відповідною компетенцією, що передбачає його особисте ставлення до неї і предмета діяльності) [8]. У межах цього підходу існує група компетентностей, які забезпечують успішне володіння спілкуванням та його аспектами (видами та засобами комунікації, механізмами соціального пізнання, міжособистісною взаємодією) і дають змогу особистості безпомилково розуміти наміри партнерів, визначати їх емоційні стани й риси характеру, впевнено почуватися в критичних ситуаціях взаємодії, кваліфіковано вирішувати практичні завдання професійної діяльності.

**Метою статті** є з'ясування сутності й місця комунікативної компетентності серед інших компетентностей сфери спілкування, уточнення її психологічного змісту, структури, виявлення специфічних особливостей комунікативної компетентності менеджерів.

**Виклад основного матеріалу.** Почнемо з семантичного аналізу понять "соціальна компетентність", "соціально-психологічна компетентність", "комунікативна компетентність". Спільним для цих словосполучень є термін "компетентність", який у широкому розумінні означає підхід до знання як інструменту розв'язання життєвих проблем, прийняття правильних рішень у різних сферах життєдіяльності людини. Зарубіжні автори під компетенцією розуміють "поглиблене знання", "стан адекватного виконання завдання", здатність до актуального виконання діяльності" [3]. Компетентність – це загальна здатність і готовність особистості до виконання діяльності, які ґрунтуються на глибоких знаннях своєї справи і практичному досвіді, набутих у процесі соціалізації (навчання й виховання), зорієнтованих на становлення й розвиток особистості як суб'єкта життя. Визначаючи характеристики компетентності як такої, І. Зимня розрізняє такі її аспекти: мотиваційний (здатність до прояву компетентності); когнітивний (знання змісту компетентності); поведінковий (досвід прояву компетентності в різноманітних стандартних та нестандартних ситуаціях); ціннісно-смысловий (ставлення до змісту компетентності та об'єкта її застосування); емоційний (емоційно-вольова регуляція процесу та результату прояву компетентності) [7; с. 23-25].

Отже, компетентна людина – це ґрунтовно обізнана, поінформована, озброєна ефективними засобами і способами виконання діяльності в певній сфері життєдіяльності особа. Компетентність зазвичай пов'язують з кваліфікацією спеціаліста, який вільно володіє спеціальними знаннями, вміннями, навичками, здібностями в певній професійній галузі. За Е. Зеєром [6], компетентність передбачає не стільки наявність у фахівця значного обсягу знань і досвіду, скільки уміння актуалізувати накопичені знання і в потрібний момент використовувати їх в процесі реалізації своїх професійних функцій. Звідси випливає, що, набута професійна компетентність дозволяє суб'єкту трудової діяльності своєчасно й кваліфіковано виконувати виробничі завдання, а її критерієм є досягнутий результат трудової діяльності, спілкування або самореалізації особистості.

У наведеному вище переліку словосполучень, що містять термін "компетентність", центральним є поняття "соціальна компетентність". Вона передбачає здатність до соціальних відно-

син і є важливою передумовою продуктивної міжособистісної взаємодії в усіх видах професійної діяльності. [3] Соціальна компетентність – це комплекс інтегрованих особистістю цінностей, знань, умінь та навичок взаємодії у вигляді соціальних практик, які дозволяють їй реалістично сприймати й об'єктивно оцінювати будь-яку соціальну ситуацію, приймати оптимальні рішення й оперативно реалізовувати свої особисті та професійні цілі. Людина є соціально компетентною, якщо її індивідуальні здібності та навички відповідають вимогам міжособистісної ситуації. Зміст соціальної компетентності як утворення соціального досвіду особистості складають взаємозв'язки цінностей, ціннісних орієнтацій, переконань, знань, умінь (те, що усвідомлено особистістю) та навичок спілкування, соціально-психологічних стереотипів, установок, механізмів психологічного захисту (неусвідомлюваний компонент). Антиподом соціальної компетентності є некомпетентність, неграмотність, незграбність, невігластво, відірвані від життя ілюзії, фантазії.

Соціально-психологічну компетентність як окремих вид соціальної компетентності особистості, що співвідноситься з ефективністю соціально-рольової взаємодії в стосунках різного типу, досліджують С. Архипова, І. Єрмаков, Н. Калініна, Н. Куніцина, Л. Лепіхова, Н. Мельник, Л. Мітіна, Л. Орбан-Лембрик, А. Сухов та ін. Під цим особистісним утворенням розуміється здатність індивіда ефективно взаємодіяти з людьми в системі міжособистісних відносин. Її зміст складає вміння орієнтуватися у соціальних ситуаціях, правильно визначати особистісні риси й емоційні стани інших людей, обирати адекватні способи спілкування й реалізувати їх у процесі взаємодії [5].

Як і визначення соціально-психологічної компетентності, питання про її структуру є дискусійним. За Л. Петровською [10], соціально-психологічна компетентність складається із комунікативної, перцептивної (когнітивної) компетентності і знань у сфері соціальної взаємодії та поведінки.

Комунікативна компетентність (синоніми – компетентність у спілкуванні, міжособистісна компетентність) – це система внутрішніх ресурсів особистості (ролей, комунікативних установок і здібностей, знань, умінь, навичок), необхідних для побудови ефективної комунікації в певному колі ситуацій міжособистісної взаємодії у зв'язку з якоюсь діяльністю. Перш за все вона передбачає готовність і вміння встановлювати й підтримувати контакти з людьми на різній психологічній дистанції [5]. З одного боку, для цього потрібна відповідна мотивація, особиста зацікавленість, розвинена здатність проникати в стан іншої людини, розуміти її переживання (емпатія), а з іншого – наявність певного психологічного інструментарію, який забезпечує ефективне виконання діяльності: знання про способи орієнтації в різних ситуаціях, комунікативні здібності, вміння організувати міжособистісний простір спілкування, вільне володіння вербальними і невербальними засобами спілкування, вміння слухати тощо.

Основні питання комунікативної компетентності розглядаються психологами у двох аспектах: сутність, змістову структуру, психологічні механізми комунікативної компетентності в контексті проблематики міжособистісного спілкування, взаємодії та соціальної перцепції з'ясували Л. Войтенко, Д. Іванов, В. Куніцина, В. Кустов, В. Лабунська, К. Митрофанов, Л. Петровська, П. Растянников, І. Черезова; умови, чинники, засоби та психологічні особливості її розвитку й формування у студентів та представників різних професійних груп вивчали С. Архипова, Є. Бруннер, Ю. Ємельянов, І. Єрмаков, Ю. Жуков, М. Каган, І. Когут, Л. Лепіхова, Т. Сидельникова, Є. Фадєєв, А. Хутаков та ін. Дослідники за певних варіацій виділяють такі основні структурні характеристики комунікативної компетентності: точне і повне сприйняття й оцінка комунікативної ситуації (перцептивний компонент); система знань про спілкування, типологічні особливості мислення, організаторські й комунікативні здібності (когнітивний компонент); самоаналіз і адекватна самооцінка власної поведінки в процесі спілкування, орієнтація у власному психологічному потенціалі (рефлексивний компонент); налаштованість на позитивні якості партнера, розвинені особистісні якості: соціальний інтерес, толерантність, адаптивність, емоційна стійкість, локус контролю, емпатійність, комунікабельність, тактовність, увічливість та ін. (мотиваційно-особистісний компонент); комунікативні вміння та навички як способи спілкування, що забезпечують його управління та регуляцію власної поведінки, асертивність, мобільний стиль спілкування (операційно-поведінковий компонент). Усі вказані компоненти пов'язані між собою і виконують відповідні функції: інформаційно-пізнавальну, рефлексивну, мотиваційно-регуляторну, афективну, контактну, інтерактивну [2; 4; 10].

Комунікативна компетентність також поділяється на види: соціально-перцептивна, загальна, професійна, конфліктна, творча, репродуктивна, вербальна, лінгвістична (мовна), компетентність "оратора" і компетентність "слухача" та ін. [2]. Отже, семантичне поле комунікативної компетенції чітко окреслити не вдається. Як ми пересвідчилися, вона містить багато спільних елементів (компетенцій) зі спорідненими поняттями, тому в сучасній науці проблеми операціоналізації, діагностики й розвитку цього інтегративного особистісного утворення не можна вважати вирішеними.

Потребує уточнення семантичне поле поняття "комунікативна компетентність менеджера". Комунікативна компетентність – одна з найважливіших характеристик якості управлінської діяль-



ності, професійної майстерності менеджера і є однією з пріоритетних складових його професійної придатності, адже серед основних функцій менеджера значаться: налагодження й підтримка комунікації з метою отримання, передачі інформації; психологічний вплив на підлеглих засобами комунікації для досягнення організаційних цілей; прийняття рішень та їх реалізація засобами комунікації (Орбан-Лембрик [9]). Специфічними особливостями прояву комунікативної компетентності менеджера є те, що його управлінська діяльність відзначається неалгоритмічним характером і нерідко відбувається в динамічних, жорстких умовах конкуренції, конфронтації, тому рівень його комунікативної, конфліктної компетентності безпосередньо позначається на конкурентоздатності, результативності прийнятих управлінських рішень, соціально-психологічному кліматі організації, суб'єктивній задоволеності власною професійною й соціальною спроможністю [1]. У наш час процес управління в освіті вимагає від менеджера знань і умінь у сфері соціальної психології, психології особистості, конфліктології, теорій комунікації (Т. Ньюкомб, Дж. Гербнер, А. Тен, Ч. Осгуд, Р. Якобсон), теорій взаємодії (Дж.-Г. Мілль, Г. Блумер, Г. Гофман, Т. Шибутані), теорії ролей (Т. Сарбін), трансакційного аналізу (Е. Берн), які в інтегрованому вигляді мають бути представлені в його комунікативній компетентності. Менеджер з високим рівнем комунікативної компетентності має володіти такими професійними вміннями: знати норми і правила спілкування; орієнтуватися в закономірностях міжособистісного та групового спілкування; вільно передавати і сприймати інформацію ділового та ціннісно-смыслового змісту; розуміти невербальну мову спілкування; вступати в контакт з іншими з урахуванням їх статусних, соціально-культурних і вікових характеристик; прогнозувати поведінку партнера; формувати свій особистий авторитет та стиль стосунків з людьми; ефективно впливати на людей, переконувати їх; правильно оцінити співрозмовника як особистість, як потенційного конкурента або партнера і обрати потрібну комунікативну стратегію; організувати взаємодію учасників комунікації так, щоб це забезпечувало задоволеність від спільної діяльності та її ефективність; займати усвідомлену, активну, ініціативну позицію, орієнтовану на управління конфліктом.

Таким чином, в наукових концепціях комунікативна компетентність виступає або як самостійний вид в структурі загальної професійної компетентності спеціаліста, або як підструктура інших видів компетентностей, які, в свою чергу, складають загальну компетентність спеціаліста.

Ми вважаємо, що з огляду на комплексний характер формування цієї особистісно й професійно-важливої якості та актуалізація її взаємозв'язків з комунікативною толерантністю й комунікативними установками дозволить оптимізувати цілеспрямований вплив на розвиток цієї потужної системи внутрішніх ресурсів особистості через спеціальні розвивальні технології.

### Література

1. Андросова И. В. Структура и модель коммуникативной компетентности менеджера / И. В. Андросова // Молодой ученый. – 2015. – № 9. – С. 498 – 500.
2. Войтенко Л. М. Теоретические основы развития коммуникативной компетентности в профессиональном становлении будущего психолога / Л.М. Войтенко // Гуманизация образования. – 2011. – № 1. – С. 15 – 32.
3. Гончарова-Горяньска М. Соціальна компетентність: поняття, зміст, шляхи формування в дослідженнях зарубіжних авторів / М. Гончарова-Горяньска // Рідна школа. – 2004. – № 7–8.
4. Емельянов Ю. Н. Теория формирования и практика совершенствования коммуникативной компетентности / Ю. Н. Емельянов. – СПб., 1999. – 403 с.
5. Жуков Ю. М. Диагностика и развитие компетентности в общении: спецпрактикум по социальной психологии / Ю. М. Жуков, Л. А. Петровская, П. В. Растяйников. – М.: Изд-во МГУ, 1990. – 104 с.
6. Зеер Э. Ф. Психология профессий / Э. Ф. Зеер. – М. : Академия, 2003. – 320 с.
7. Зимняя И. А. Компетентностный подход. Каково его место в системе современных подходов к проблемам образования? (теоретико-методологический подход) / И. А. Зимняя // Высшее образование сегодня. – 2006. – № 8. – С. 21-26.
8. Лебедев О. Е. Компетентнісний підхід в освіті / О. Е. Лебедев // Шкільні технології. – 2004. – № 5. – С. 3 – 12.
9. Орбан-Лембрик Л. Е. Психологія управління : [посібник] / Л. Е. Орбан-Лембрик. – К. : Академ-видав, 2003. – 568 с.
10. Петровская Л. А. Компетентность в общении. Социально-психологический тренинг / Л. А. Петровская. – М.: Изд-во МГУ, 1989. – 216 с.

## ДОСЛІДЖЕННЯ ХУДОЖНЬО-ПРОДУКТИВНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ У ЗОБРАЖУВАЛЬНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ

**Примаченко А. М.**, магістрантка факультету психології та соціальної роботи  
Науковий керівник - канд. пед. наук, проф. **Коваленко Є. І.**, кафедра педагогіки.

*У статті розглядається проблема художньо-продуктивної компетенції дітей старшого дошкільного віку. На основі отриманих емпіричним шляхом результатах дослідження аналізуються показники художньо-продуктивної компетенції дітей старшого дошкільного віку у зображувальній діяльності.*

***Ключові слова:** зображувальна діяльність, художньо-продуктивна компетенція, дошкільна освіта, діти старшого дошкільного віку, естетичне виховання.*

**Постановка проблеми.** Проблема художньо-творчої компетенції у дошкільній освіті розглядається у контексті естетичного виховання, методики зображувальної діяльності дітей, формування і становлення особистості дитини в умовах дошкільної установи, проблем розвитку і виховання підростаючої особистості. Художньо-творча компетентність дитини є складовою загальної компетентності старшого дошкільника напередодні його вступу до школи.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** У дошкільній освіті України започатковується компетентнісний підхід, який становить основу особистісного становлення дитини дошкільного віку і передбачає набуття дитиною напередодні її вступу до школи різних компетенцій [2, с. 21].

Зокрема у БКДО наголошується, що компетентність передбачає набір елементарних знань уявлень, практичних умінь і навичок, які забезпечують дитині адаптацію до життя, здатність орієнтуватися в ньому, адекватно реагувати на явища, події, людей [1, с. 3]. Так, О. Кононко наголошує, що компетентнісна парадигма у дошкільній освіті орієнтує вихователів на формування активної, свідомої та творчої особистості, яка має розпочинатися саме у період дошкільного дитинства [6, с. 8].

Основою художньо-творчої компетенції дитини дошкільного віку, наголошує О. Пісоцький, є знання про мистецтво та його виражальні засоби, уявлення про різні види мистецтва та особливості їх художнього образу, емоційного ставлення до творів мистецтва, повага до людей мистецтва, наявність естетичних потреб і бажання брати участь у художньо-продуктивній діяльності, повага до людей мистецтва та повага до результатів їх діяльності, а зображувальна діяльність є важливим засобом для формування цієї компетенції [3, с. 153 - 154]. Зображувальна діяльність дошкільників, як зазначає Л. Пісоцька, розглядається як діяльність дітей, яка спрямована на відображення ними знань і уявлень про навколишню дійсність і, водночас, виражають своє ставлення до неї [4, с. 43]. Крім того, автори підкреслюють, що зображувальна діяльність не лише дозволяє дитині в образній формі відобразити власні переживання і ставлення до навколишньої дійсності, але й отримати творчий результат [5, с. 7].

**Метою статті** є аналіз основних результатів емпіричного дослідження художньо-продуктивної компетенції дітей старшого дошкільного віку.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** Дослідження художньо-продуктивної компетенції дітей старшого дошкільного віку здійснювалося на основі розробленої методики, до складу якої входили: бесіда з дітьми старшого дошкільного віку щодо визначення естетичних потреб; бесіда зі старшими дошкільниками щодо їх естетичних вподобань; програма спостереження за зображувальною діяльністю старших дошкільників.

Програма спостереження за старшими дошкільниками у процесі зображувальної діяльності була реалізована протягом навчальних занять, які проводилося не фронтально, а підгрупами, що дало змогу відслідкувати наявність тих чи інших показників художньо-продуктивної компетенції дитини. Програмою спостереження охоплено 28 дітей старшого дошкільного віку.

Допоміжним методом була бесіда зі старшими дошкільниками. На пілотажному рівні, бесіди, щодо визначення естетичних потреб та вподобань старших дошкільників, проводилася із кожною дитиною індивідуально. Відповіді дітей на запропоновані питання бесіди відтворювалися у протокольних записах. Бесіда зі старшими дошкільниками щодо визначення їх естетичних вподобань мала варіанти запропонованих відповідей. Даний момент, деяким дітям, впливав на швидкість відповіді, адже запропоновані відповіді допомагали орієнтуватися у самому запитанні.

*Досліджуючи зображувальну діяльність дітей старшого дошкільного віку як засіб розвитку художньо-продуктивної компетенції була використана програма спостереження за зображувальною діяльністю старших дошкільників під час заняття. Аналізуючи результати програми спостереження слід зазначити про те, що під час заняття, не залежно від інтеграції різних*

видів зображувальної діяльності (малювання, ліплення, аплікація та конструювання), старші дошкільники по-різному виявляли показники художньо-продуктивної компетенції. Так, наприклад, 72% дітей сприймали мистецький твір з позиції краси; 90% дітей виявляли себе емоційно сприйнятливим та естетично чуйним цінителем та виконавцем; 68% дітей володіли комунікативними навичками спілкування з приводу змісту твору і засобів його вираження; 47% дітей систематизували та деталізували зміст зображувальної діяльності, тоді як у 10% дітей взагалі був відсутній виражений даний показник; 82% дітей інтегрують у творчих завданнях власні інтереси, уподобання, цінності; 45% дітей мають навички рефлексії стосовно власного мистецького досвіду, 52% дітей лише частково виражають даний показник і 3% дітей взагалі не мають навичок рефлексії стосовно виконаної роботи, що свідчить про не здатність адекватно оцінювати власні та чужі роботи; 67% дітей розрізняли та розмежовували реальний світ та світ фантазій у витворах мистецтва; 58% дітей самостійно визначають задум і зберігають його протягом всієї роботи, 36% дітей частково виражають даний показник і у 6% дітей відсутній даний показник.

Під час зображувальної діяльності діти виявляли художню активність (69%), як складову особистісної культури. Активність виражалася через зацікавленість дитини до діяльності, інтересу, захопленості процесом зображувальної діяльності, вмінням відтворювати мистецькі зразки, вмінням кликати вихователя на допомогу, вмінням правильно підбирати зображувальні засоби.

Під час зображувальної діяльності діти вчилися робити вибір необхідних прийомів роботи з матеріалом, способів користування зображувальними інструментами, вибір та утворення нових кольорів та відтінків, вчилися розміщувати предмети чи групи предметів на площині, в просторі, передавати взаємозв'язок між ними. 57% дітей володіють даними технічними вміннями та навичками. Але є 15% дітей у яких відсутні дані уміння та навички. Це свідчить про не сформованість художньо-продуктивної компетенції або ж про сформованість, але на низькому рівні.

Дошкільники у своїй зображувальній діяльності відображали такі специфічні особливості свого мислення, як конкретність та образність. Тому зображувальна діяльність пов'язана не лише з окремими психічними функціями (сприйманням, мисленням, уявою), а й з особистістю дитини в цілому. Ці дані представлені у таблиці 1.

**Таблиця 1**

***Недоліки та переваги поєднання різних видів зображувальної діяльності***

<b>Переваги</b>	<b>Недоліки</b>
Інтеграція різних видів діяльності	Недостатньо відпрацьовуються техніки нанесення ліній, форм тощо. Повною мірою не виражається творчість та креативність дітей
Об'єднання матеріалу навколо ключових наукових ідей	
Комплексне формування графічних образів	
Всебічне формування сприймання та уявлення	
Формування загального оцінного естетичного ставлення	
Швидкий розвиток психічних процесів	

Аналіз результатів бесіди з дітьми щодо естетичних потреб, допоміжний метод емпіричного дослідження, показав, що найбільше діти надають перевагу малюванню (ЕК - 80%; КГ - 70%). Під час малювання у більшості дітей гарний, позитивний настрій (90% групи ЕК і КГ). Відповідь на друге запитання вказує на те, що діти люблять брати участь у святах і конкурсах з художньої діяльності (ЕГ– 90%; КГ– 90%). У вільний час діти рідко відвідують з батьками музеї, виставки художньої творчості (ЕГ– 10% відвідує, 90% - не відвідує; КГ– 15% відвідує, 85% дітей – не відвідує). У родинному святі діти із зацікавленістю приймають активну участь (100% у двох групах). Дані критерії позитивно впливають на формування у дітей показників художньо-продуктивної компетенції, адже художньо-естетичний смак старшого дошкільного дошкільника формується не лише під час зображувальних видів діяльності, а й під час повсякденного життя дитини.

З метою виявлення рівня розвитку естетичних уподобань було проведено другу бесіду зі старшими дошкільниками. Ми виявили, що діти найбільше надають перевагу дитячим пісням (ЕГ– 86%; КГ – 80%). На запитання, які мультфільми найбільше подобаються дітям, ми отримали такі результати: найбільше діти надають перевагу перегляду "страшилок" і мультфільмам про чудовиська (ЕГ– 70%; КГ – 65%), мультфільмам про природу надають лише 10% респондентів з двох груп. Позитивним моментом є те, що 86% дітей надають перевагу пісням, адже зустріч з даним видом мистецтва робить дошкільника відразу духовно багатим та естетично розвиненим; досвід естетичного переживання пам'ятається довго і дитині хочеться знову відчувати знайомі емоції, що є успішною передумовою у формуванні художньо-продуктивної компетенції.

Стосовно наступних запитань результати такі: 60% дошкільників (групи ЕГ і КГ) одягають на себе те, що подобається, а решта 40% (групи ЕГ і КГ) – одягають те, що запропонують батьки. Найбільше дітям подобається яскраво-оформлені музичні іграшки (ЕГ – 95%; КГ – 90%), лише

15% дітей старшого дошкільного віку граються будь-якими іграшками. Стосовно останнього запитання ми виявили, що більшість дітей батьками до оформлення кімнати (беруть активну участь 70% дітей КГ і 65% дітей ЕГ). У формуванні художньо-естетичної вихованості дошкільника важливим фактором відіграє те, що батьки забезпечують ситуацію вибору, де дитина має змогу вибрати той чи інший предмет, іграшку, одягнути ту чи іншу річ. Даний фактор закладає у дитини основи розвитку естетичного ставлення до життя, розвиток сприймання і розуміння прекрасного у мистецтві, природі, взаєминах людей, художніх потреб і здатності до художньої творчості.

**Висновки і перспективи подальших досліджень.** Аналізуючи отримані результати програми спостереження за старшими дошкільниками у процесі зображувальної діяльності, можемо зробити висновок, що зображувальна діяльність дітей старшого дошкільного віку виступає як засіб розвитку художньо-продуктивної компетенції: більшість старших дошкільників (80 % ЕГ) володіють високим рівнем сформованості показників художньо-продуктивної компетенції.

*Перспективи* подальшого наукового дослідження проблеми вбачаємо у необхідності здійснення формувального впливу на розвиток художньо-продуктивної компетенції дітей старшого дошкільного віку.

### Література

1. Базовий компонент дошкільної освіти // Дошкільне виховання. – 2012. – № 7. – С. 4–19.
2. Богуш А. Вектор наступності державних стандартів дошкільної і початкової освіти / А. Богуш // Дошкільне виховання. – 2012. – № 7. – С. 20–23.
3. Пісоцький О. П. Знання про продуктивні види діяльності дошкільників у структурі професійної компетентності майбутніх фахівців дошкільної освіти // Наукові записки. Серія "Психолого-педагогічні науки" (Ніжинський державний університет імені Миколи Гоголя) / за заг. ред. проф. Є. Коваленко. Ніжин: НДУ ім. М. Гоголя, 2016. – № 3. – С. 195-200.
4. Пісоцький О. П. Основи образотворчого мистецтва та образотворча діяльність у дошкільному віці: навч. посіб. для студентів спеціальності "Дошкільна освіта" / О.П. Пісоцький, Л.М. Пісоцька. – Ніжин: НДУ ім. М. Гоголя, 2014. – 138с.
5. Пісоцький О. П. Основи образотворчого мистецтва та образотворча діяльність у дошкільному віці: навч. посіб. для студентів спеціальності "Дошкільна освіта" 2-е вид., доп. / О.П. Пісоцький, Л.М. Пісоцька. – Ніжин: НДУ ім. М. Гоголя, 2017. – 162 с.
6. Програма розвитку дитини дошкільного віку "Я у Світі" [нова редакція]. У 2 ч. Ч.ІІ. Від трьох до шести (семи) років / Аксьонова О. П., Аніщук А. М., Артемова Л. В. та ін. наук. кер. О. Л. Кононко. – К.: ТОВ "МЦФЕР-Україна", 2014. – 452 с.

УДК 364.624.4

### ХАРАКТЕРИСТИКА ПОНЯТТЯ СОЦІАЛЬНА ІЗОЛЯЦІЯ

**Приходько А.В.**, магістрантка факультету психології та соціальної роботи.

Науковий керівник – канд. пед. наук, доц. **Володченко Ж.М.**, кафедра соціальної педагогіки та соціальної роботи

Глобальні зміни, які відбуваються в Україні, істотним чином вплинули на життя як соціальних спільнот, так і окремих індивідів. Економічний занепад, політична нестабільність, війна, актуалізують проблему соціальної ізоляції, самотності, не тільки серед дорослих, але зачіпають і середовище молоді, підлітків.

Під ізоляцією розуміють фізичну або емоційну самотність [2, с. 97]. В науковій літературі термін соціальна ізоляція розглядається як явище, при якому відбувається усунення індивіда або соціальної групи від інших індивідів або соціальних груп в результаті припинення або різкого скорочення соціальних контактів і взаємодій [1, с. 14]. Соціальна ізоляція може відбуватися як до окремої людини, так і до цілих спільнот. Соціальна ізоляція поділяється на примусову і "добровільну" (не примусову). Примусова ізоляція – це коли суспільство ізолює індивіда або соціальну групу в місця позбавлення волі. Не примусова ізоляція індивіда або групи відбувається за власним (переконанням) бажанням або через вплив суб'єктивних факторів [6].

На основі численних емпіричних досліджень психологи і педагоги умовно виділяють кілька видів ізолювання в шкільному середовищі. Всі вони більшою чи меншою мірою роблять життя дитини нестерпним:

- *Цькування* (не дають проходу, обзивають, б'ють, виявляють помсту, насміхаються тощо).
- *Активне неприйняття* (виникає у відповідь на ініціативу, що виходить від жертви, дають зрозуміти, що вона (жертва) ніхто, що її думка нічого не значить, роблять її "цапом відбувайлом").

• *Пасивне неприйняття*, виникає тільки в окремих ситуаціях (коли треба за вказівкою вчителя, батьків вибрати когось в команду, сісти за парту, прийняти в гру, діти категорично відмовляються: "З ним не буду!").

• *Ігнорування* (просто не звертають увагу, не спілкуються, не помічають, забувають, нічого проти не мають, але і не проявляють цікавість, інтерес) [3, с. 15].

Система соціальних ролей у малій групі, до якої належить і учнівський колектив, значно відрізняється від розподілу ролей в групах більшої чисельності. В останніх відносини, як правило, формалізовані. У класі ж вони будуються на неформальних засадах, виходячи з психофізіологічних можливостей учнів і багато в чому під впливом емоцій [4, с. 77].

Іноді підлітки виявляються самотніми внаслідок того, що відчувають свою відмінність. Вони дійсно не можуть "належати" до групи. Це може відбуватися із ряду причин. Наприклад, коли підліток виростає в зовсім іншому середовищі: місті або регіоні країни. У цьому випадку підлітки досить сильно переживають зміну місця проживання. Крім того, самотність без добровільної згоди, нав'язана іншими через суперечки або неприйняття, також може викликати сильні переживання ізоляції або депресію. Не люблять "вискочок" – тих, хто весь час прагне перехопити ініціативу, покомандувати. Не шанують і відмінників, які не дають списати, або дітей, що йдуть проти класу, наприклад, відмовляються втекти з уроку. До особистісних характеристик, через які дитина може стати ізольованою, відносять такі як незвичайна зовнішність, хвороба або девіантна поведінка. Погане до них ставлення поступово стає причиною відповідної поведінки дітей: вони починають порушувати прийняті правила, діють імпульсивно та необдуманно [3, с. 16].

Залежно від реакції на негативне ставлення однокласників, учнів, які займають ізгойське місце в соціальній структурі класу, умовно можна розділити на три типи: ізгой-клоун, ізгой-біла ворона та ізгой-антагоніст [5, с. 6].

*Ізгой-клоун* грає з оточенням на межі "фолу". Такий тип ізгойства вимагає від учня досить розвинутого інтелекту. Своєю поведінкою він свідомо провокує глузування. Зазвичай підліток, який виступає в цій ролі, досить гарно стежить за рівнем негативних емоцій, адресованих йому особисто. Коли негативізм в класі досягає певного рівня, підліток здійснює вчинок, який, викликавши сміх однокласників, знижує рівень негативізму. Такий тип можуть підтримувати учні, які чудово розуміють або відчувають механізм соціальних відносин. Але внутрішньо вони намагаються відгородитися від свого оточення.

Ізгойство "*білої ворони*" викликано зовсім іншими причинами. Ізгой цього типу має серйозні етичні відмінності від поведінки однокласників. Як правило, вони закладені сімейним вихованням. Причиною таких відмінностей може служити приналежність сім'ї учня до іншого етносу, до іншого соціального прошарку, до іншої релігії тощо. Підліток стає "білою вороною", по суті, з однієї причини – він не може вести себе по-іншому, на відміну від "клоуна". У однокласників "білої ворони" створюється маса міфічних домислів і вигадок. Їх поширюють учні, що входять в лідерську групу. Всі домисли народжуються через неможливість лідера та інтерпретатора пояснити поведінку однокласника. Але визнати невдачу лідера не може. І "біла ворона" стає ізгоем.

*Ізгой-антагоніст* уособлює крайню ступінь ізгойства. Таке ізгойство засноване на взаємному неприйнятті учня і класу в цілому. Нерідко в антагоністичну прірву ізгойства зриваються максимально егоїстичні учні, які схильні звинувачувати всіх навколо, а не шукати недоліки в собі. Причинами антагоністичного ізгойства служать вади сімейного виховання. Усвідомлюючи своє неприйняття з боку однокласників, ізгой-антагоніст не знаходить нічого кращого, як платити тією ж монетою. Він обґрунтовує свої дії недоліками, які спостерігаються в класі. Ізгой-антагоніст вибудовує свою поведінку за принципом – в чужому оці смітинку бачу, а в своєму і колоди не помічаю [5, с.7].

Отже, соціальна ізоляція на сьогодні є соціально-педагогічним явищем, яке потребує особливої уваги. Це пояснює багатогранність міжособистісної та міжгрупової взаємодії в дитячому та підлітковому середовищах, що є показником важливості для здійснення профілактичної роботи.

### Література

1. Аудмайер К. Всі на одного. Як захистити дитину від цькування в школі. Москва: Альпіна Паблішер, 2016. С. 14.
2. Кириленко В.Г. Проблема переживання відчуття самотності у підлітковому віці. Освіта регіону: Психологія, політологія, комунікації. 2015. №3-4. С. 97.
3. Кравцова М.М. Діти-ізгой. Психологічна робота з проблемою. Москва: Генеза, 2005. С. 15-16.
4. Сперанський А. Ізгой в класі. Соціальна педагогіка. 2005. № 1. С. 77.
5. Сперанський А. Система соціальних ролей учнівського класу. Ізгой. Красноярськ: Перша публікація, 2000. С. 6-7.
6. [uk.wikipedia.org/wiki/Соціальна\\_ізоляція](http://uk.wikipedia.org/wiki/Соціальна_ізоляція)

## ПРОБЛЕМА ПІДЛІТКОВОГО НАСИЛЬСТВА В ШКІЛЬНОМУ СЕРЕДОВИЩІ

**Руденко Н.Ф.**, студентка IV курсу факультету психології та соціальної роботи.

Науковий керівник - канд. пед. наук, доц. **Новгородський Р.Г.**, кафедра соціальної педагогіки і соціальної роботи.

*У даній статті автор розглядає проблему підліткового насильства крізь призму шкільного середовища. Зокрема, представлено аналіз психолого-педагогічної літератури з даної проблеми, розкрито сутність основних понять, причини виникнення насильства в шкільному середовищі.*

*Ключові слова: насильство, шкільне насильство, агресія, профілактика.*

**Постановка проблеми.** У результаті ускладнення ситуації в соціально-політичній, економічній, освітній та інших сферах суспільного життя, рівень насильства в дитячому середовищі в нашій країні на сьогоднішній день збільшився в декілька разів. Це зумовило зростання кількості випадків агресивних проявів та знущань серед дітей, підвищенню рівня жорстокості цих вчинків. Особливо це стосується підлітків, адже вони - найбільш уразлива категорія суспільства. Саме в цьому віці активно формуються власна система сприйняття світу, система цінностей та пріоритетів. Діти переймають різні моделі поведінки дорослих, і, на жаль, насильство стає однією з таких моделей. Тривогу викликає й те, що різні форми насилля, як безпосереднього (бійки, штурхани), так і непрямого (образи, насмішки, у тому числі й нецензурні), сприймаються підлітками як нормативне й допустиме явище.

**Аналіз останніх досліджень та публікацій.** Проблема шкільного насильства знайшла своє відображення у чисельних наукових працях вітчизняних дослідників – О. Безпалько, В. Боровик, Л. Волинець, Т. Дорошок, Т. Журавель, Т. Кир'язова, Н. Коробченко, А. Мартиненко, О. Оліфіра, В. Оржеховська. Виділення окремих аспектів соціально-педагогічної діяльності щодо подолання жорстокого ставлення до дітей знаходимо у працях С. Бадори, Н. Заверико, З. Зайцева, І. Зверєвої, А. Капської, А. Малько, Л. Міщик, І. Трубавіної та інших.

**Виклад основного матеріалу.** Аналіз соціально-педагогічної літератури показує, що розв'язання проблеми шкільного насильства над дітьми науковці покладають на державні органи (служби у справах дітей, центри соціальних служб у справах сім'ї та молоді, Кримінальну поліцію у справах дітей) та школу (класних керівників, соціальних педагогів, психологів). Однак можливості дитячого колективу в подоланні такої проблеми в сучасних умовах залишаються малодослідженими [6, с. 476].

Проаналізувавши психолого-педагогічні матеріали ми дійшли висновку, що шкільне насильство, як і насильство в інших сферах міжособистісних відносин, поділяється на фізичне і психологічне (емоційне).

Фізичне насильство характеризується застосуванням фізичної сили по відношенню до учня, в результаті якого можливе завдання фізичної травми. До фізичного насильства відносять: побиття, нанесення ударів, шльопання, запотиличники, псування і забирання речей тощо.

Психологічне (емоційне) насильство – вчинене по відношенню до дитини дій, що спрямовані на погіршення її емоційного самопочуття та благополуччя. До основних видів емоційного (психологічного) насильства в школі можна віднести: глузування, надання брутальних прізвиськ, висміювання, приниження в присутності інших, відторгнення, ізоляція, відмова від спілкування. До даного виду насильства також можна віднести й постійну брехню, у результаті чого підліток втрачає почуття довіри до людей, а також можуть висуватися такі вимоги, які не відповідають його віковим та фізичним можливостям.

Зазвичай, фізичне і психологічне насильство практично завжди нашаровуються одне на одне і в сукупності може бути означене як знущання, котре розцінюється як один із різновидів агресії [5, с. 48-49].

Серед причин підліткового насильства в шкільному середовищі вчені Т. Василькова та А. Захаров виділяють такі: боротьба за лідерство, зіткнення різних субкультур, цінностей, поглядів і невміння толерантно ставитись до них, агресивність і віктимність, наявність у підлітків психічних або фізичних вад, заздрість, а також відсутність предметного дозвілльового відпочинку.

До типових жертв переслідування у шкільному середовищі можна віднести невпевнених у собі дітей, які мають високий рівень тривожності, а також схильні до депресій та переживань. У більшості випадків жертвами шкільного насильства стають наступні групи дітей:

1) діти, які мають фізичні вади (носять окуляри, мають знижений слух, порушення постави або координації рухів);

2) діти з особливостями у поведінці (нетовариські, сором'язливі і замкнені діти або, навпаки, діти з імпульсивною поведінкою);

3) діти з особливостями у зовнішності (руде волосся, ластовиння, відстовбурчені вуха, криві ноги, особлива форма голови, вага тіла (повнота або худорлявість) );

4) діти з несформованими соціальними навичками;

5) діти, які відчувають страх перед школою;

6) діти, у яких відсутній досвід життя в колективі ("домашні діти");

7) діти, які страждають від різних хвороб;

8) діти з низьким інтелектом і труднощами у навчанні.

Важливо зазначити, що учні, які відносяться до тієї або іншої категорії жертв, як правило, підпадають під такий поширений вид кривдження як навішування ярликів та присвоєння образливих прізвиськ [5, с. 50].

Характерними особливостями підлітків-агресорів є імпульсивність, озлобленість, мстивість, низький рівень емпатії. Такі діти відчувають сильну потребу у пануванні і підпорядковуванні собі інших учнів, домагаючись таким чином своїх цілей; часто зухвало і агресивно поведуться по відношенню до дорослих, включаючи батьків і вчителів. Мотивом їх насильницької поведінки є бажання мати владу і домінувати над іншими, отримати високий соціальний статус. Іноді метою їхніх дій є отримання грошей, цінних предметів тощо. Агресори вважають силу універсальним засобом досягнення будь-яких цілей.

Аналізуючи проблему шкільного насильства, важливо з'ясувати причини поширення цього небезпечного явища. Цілком погоджуємось з думкою Є. Кіричевської, яка вважає, що агресивній поведінці підлітками сприяють різноманітні механізми психологічного зараження, наслідування, навіювання та переконання. Сьогодні багатьом дітям насаджується думка про те, що агресивним бути вигідно, тому будь-які проблеми слід розв'язувати "по-чоловічому". Акцент на силових варіантах з'ясування стосунків здійснюється під впливом нормативного стереотипу дій, а також в силу принципів і законів референтної групи або субкультури, до якої належить підліток [5, с. 51].

Причини високої готовності молоді до застосування фізичної агресії Д.Неміровський вбачає в наступних моментах: по-перше, це самий простий спосіб ствердження та вирішення проблемної ситуації; по-друге, вона не завжди веде до покарання в кримінальному порядку; по-третє, вона, як правило, не потребує підручних засобів. Про те частіше всього науковці зазначають, що існують різноманітні фактори агресивної поведінки неповнолітніх – це сім'я, школа, неформальні організації, засоби масової інформації, ровесники.

Так у своїх соціально-педагогічних дослідженнях причин виникнення агресивної поведінки у дітей В. Оржеховська виокремлює три основні групи:

- причини, пов'язані з особливостями психічного розвитку дитини;
- причини, пов'язані з особливостями виховання у сім'ї;
- причини, пов'язані з особливостями навчально-виховного процесу.

Відповідно для того щоб організувати соціально-педагогічну профілактику різних проявів насильства соціальному працівнику необхідно знати та розуміти природу походження агресії серед школярів.

У процесі організації профілактики проявів насильства у школі необхідно враховувати два основних напрямки: робота з потенційними агресорами і робота з потенційними жертвами. Основним результатом проведення профілактичної роботи з попередження насильства в школі є формування безпечного середовища – умов, за яких буде зведено до мінімуму вплив факторів, які провокують насильство, і зниження потреби у прояві будь-яких проявів агресії.

Профілактичні заходи зазвичай здійснюються у вигляді ретельно відпрацьованих програм, що передбачають систематичну роботу в галузі шкільних програм, індивідуальну роботу з учнями групи ризику, впровадження нормативно-правових документів, просвітницька робота, підтримка жертв насильства.

Для здійснення просвітницької роботи з попередження насильства існує широкий набір інформаційних, мультимедійних засобів, що розкривають проблему, вказують як допомогти змінити поведінку, містять рекомендації, поради для жертв, кривдників, вчителів, батьків, та соціальних педагогів. Це брошури, газети, аматорські вистави та рольові ігри, фільми і відео, комп'ютерні програми тощо. Особливу увагу потрібно приділити програмам заходів з попередження насильства, які зосереджують свою увагу насамперед на окремих учнів, яких можна віднести до групи ризику як потенційних кривдників.

Важливим напрямком з попередження та подолання насильства у шкільному середовищі повинна стати підготовка до цього вчителів. Вони першими серед дорослих можуть помітити знуцання, агресивні та насильницькі прояви, отримати інформацію про такі випадки і вчасно та правильно зреагувати.

**Висновки та перспективи подальших досліджень.** Отже, підсумовуючи вищевикладене, слід зазначити, що насильницька поведінка підлітків є руйнівною, оскільки наносить шкоду та загрожує життєдіяльності іншим суб'єктам взаємодії, а також являє собою найнебезпечніший прояв девіантної поведінки.

Ефективність процесу профілактики підліткового насильства забезпечується удосконаленням навчально-виховного процесу через здійснення комплексного підходу до педагогічної діагностики, розширенням соціального досвіду підлітків, формуванням життєвих навичок по захисту своїх прав та інтересів у різних формах самоврядування.

### Література

1. Волошин С. Психолого-педагогічна робота з профілактики насильства над дітьми / С. Волошин // Молодь і ринок. - 2016. - № 5. - С. 29-33.
2. Дубровська Є. Насильство в школі: аналіз проблеми та допомога, якої потребують діти та вчителі у її розв'язанні / Є. Дубровська, М. Ясеновська, М. Алексєєнко. – Київ, 2009. – 34 с.
3. Журавлева Т.М. Помощь детям – жертвам насилия / Т.М. Журавлева, Т.Я. Сафонова, Е.И. Цымбал. – М.: Генезис, 2006. – 112 с.
4. Лубенець І. Г. Насильство серед школярів: учасники та їх кримінологічна характеристика / І. Г. Лубенець // Науковий вісник Ужгородського національного університету. Серія : Право. - 2016. - Вип. 37(3). - С. 51-54.
5. Поляничко А. О. Насильство в загальноосвітніх навчальних закладах: сутність, причини поширення, наслідки / А. О. Поляничко // Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання у підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми. - 2013. - Вип. 35. - С. 48-53.
6. Романова І. А. Подолання жорстокого поводження з дітьми в шкільному середовищі / І. А. Романова // Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах. - 2013. - Вип. 29. - С. 476-480.
7. Стельмах С. С. Попередження та подолання насильства в загальноосвітніх закладах: зарубіжний досвід / С. С. Стельмах, В. П. Ясінський // Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка. Серія : Соціально-педагогічна. 2013. Вип. 23(2). С. 101-107.

УДК 159.928.23-053.5

### ПРОБЛЕМА ДИТЯЧОЇ ОБДАРОВАНОСТІ В ПСИХОЛОГІЇ

**Сосун Н.О.** магістрантка факультету психології та соціальної роботи  
Науковий керівник - канд. психол. наук, доц., **Литовченко Н.Ф.**, кафедра загальної та практичної психології

*У статті розглядається проблема обдарованості дитини. Аналізуються наукові праці з проблеми обдарованості*

*Ключові слова: обдарованість, обдарована дитина, здібності.*

**Постановка проблеми у загальному вигляді.** В сучасних умовах розвитку освіти зростає зацікавленість психологів та педагогів питанням обдарованості особистості. Проблема обдарованості досить тривалий час знаходиться у центрі уваги психологів та педагогів. Перші кроки у вивченні цього питання було зроблено у другій половині XIX століття. В теперішній час проблема виховання обдарованої особистості стала невід'ємною частиною нашого життя, нагальною потребою сучасного етапу розвитку людства. Саме тому розвиток обдарованої особистості набуває особливої актуальності.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Дослідженням проблеми обдарованості особистості займалися багато відомих вчених, серед яких Д. Богоявленська, О. Матюшкін, Л. Венгер, Л. Виготський, Б. Теплов, А. Біне, П. Торенс.

У численних дослідженнях названих науковців порушено проблеми обдарованості і творчості, визначено типи обдарованості, розкрито психологічні особливості обдарованої дитини, з'ясовано окремі аспекти роботи з обдарованими дітьми.

Вивченням індивідуальних відмінностей обдарованих дітей займалися: Б. Ананьєєв, Л.Виготський, П. Гальперін. Ю. Гільбух звертав увагу на сфери та види обдарованості. Особливостями розвитку обдарованості на різних вікових етапах займалися Д. Ельконін, Н. Лейтес.

#### **Виклад основного матеріалу.**

Обдарованість – це природні схильності до певного виду діяльності: задатки, розвинуті відповідним вихованням, високий рівень розвитку здібностей людини, завдяки чому вона досягає



значних успіхів у певних галузях діяльності. Обдарована особистість, як правило, характеризується високими досягненнями у сфері, що відповідає її задаткам, нахилам, а процес її розвитку і результати її діяльності мають унікальний характер. Серед сучасних концепцій обдарованості найбільш популярною є модель, яка складається з трьох компонентів: здібностей (загальних і спеціальних), що сягають рівня розвитку, вищого за середній, креативності особистості; мотивації (спрямованості, наполегливості) особистості до певного виду діяльності.

А. Василюк обдарованість визначає як "високий рівень задатків, схильностей. Обдарованість, на його думку, є результатом і свідченням високого рівня інтелектуального розвитку, сплавом природженого і набутого досвіду. Індивідуальна потенціальна своєрідність задатків людини, завдяки яким вона може досягти значних успіхів у певній галузі діяльності" [3, с. 123].

Як зазначає Р. Немов, обдарованість – це наявність у людини задатків до розвитку здібностей, а здібності – це індивідуальні особливості людей, від яких залежить набуття ними знань, умінь, навичок, а також успішність виконання різноманітних видів діяльності [7]. Але ніяка окрема здібність не може бути достатньою для успішного виконання діяльності. Треба, щоб у людини було багато здібностей. Поєднання здібностей, необхідних для успішного виконання діяльності, називається обдарованістю.

М. Теплов намагався підійти до поняття обдарованості через поняття здібностей. За ним, обдарованість – це не ті знання, які засвоєні, не відмінності однієї людини від іншої, а лише ті індивідуальні особливості, які сприяють виконанню певного виду діяльності [8]. Дослідник розумів обдарованість як "якісне своєрідне поєднання здібностей, від яких залежить можливість досягнення більшого або меншого успіху у виконанні тієї або іншої діяльності". Він вважав, що не "можна говорити про обдарованість взагалі, а можна говорити про обдарованість до якої-небудь діяльності".

Серед критеріїв задля класифікації видів обдарованості Б.Богоявленська виокремлює наступні [2]:

1) форма обдарованості, яка може бути явною (проявляється та спостерігається в діяльності дитини на яскравому та чіткому рівні) та прихованою (виявляється в прихованій та завуальованій формі);

2) ступінь сформованості обдарованості, який може бути потенційним (являє собою лише певні можливості, потенціал для реалізації високих досягнень, але не реалізований у реальний момент дійсності в силу їх функціональної недостатності) та актуальним (очевидна, помічена психологами, батьками обдарованість. Дітей, які демонструють даний вид обдарованості, зазвичай розглядають як талановитих);

3) широта проявів у різних видах діяльності. Подібний критерій допускає розподіл людей за індивідуально-психологічними особливостями, які є основою загальних (пізнавальних) здібностей (пам'ять, мислення, сприйняття, сенсорні відчуття) та спеціальних, серед яких, в свою чергу можна виокремити: практичні (організаторські, конструкторські, технічні тощо) та художні (малювання, акторські, музичні, літературні тощо) здібності. Дітям, здебільшого, притаманні загальні здібності, які з віком набувають специфічних рис і конкретної предметної спрямованості;

5) вид діяльності та сфери психіки, що її забезпечують. Даний критерій дозволяє систематизувати види діяльності, кожен з яких обґрунтовує певний вид обдарованості у відповідному ракурсі.

Групою російських психологів під керівництвом Л.Венгера було доведено можливість виявлення у дитини дошкільного та молодшого шкільного віку спеціальної обдарованості, ознаками якої є особливі здібності до певного виду діяльності. Вони запропонували таку класифікацію обдарованості за видами діяльності [9]:

– математичні здібності – виявляються у здатності до сприймання, осмислення та зберігання математичної інформації, у математичній спрямованості розуму (інтерес до чисел і дій з ними, прагнення до математичного пошуку);

– конструктивно-технічні здібності – передбачають технічне мислення, яскраву просторову уяву, зацікавленість приладами і конструкціями, прагнення їх удосконалювати і створювати нові;

– загальні художні здібності – здатність до різних видів художньо-творчої діяльності, художнє бачення світу, оригінальність сприймання, підвищений інтерес до художньої діяльності, естетична позиція;

– музичні здібності – музично-ритмічне чуття, музична пам'ять, здатність сприймати музику як форму вираження змісту;

– літературні здібності – образність і виразність мовлення, інтерес до художнього вираження думки, емоційність, творча уява, здатність домовного вираження душевного стану людини;

– здібності до зображувальної діяльності, що складаються зі здатності правильно оцінити форми, пропорції, положення предметів у просторі, світлотіньової чутливості, здатності відчувати й передавати виражальну функцію кольору, розвинутої образної уяви і пам'яті.

Більшість дослідників виділяють такі найважливіші характеристики обдарованих дітей, як:

- багатий активний словник;
- сформованість навичок логічного мислення;
- ранній прояв високої пізнавальної допитливості й активності;
- швидке та точне виконання розумових операцій;
- розвиток логічного мислення й уяви;
- виражена установка на творче виконання завдань;
- швидкість і оригінальність словесних асоціацій;
- володіння основними компонентами вміння вчитися.

До перелічених характеристик можна додати ще й те, що такі діти є досить оригінальними у своєму спілкуванні й поведінці. Це означає те, що під час спілкування з ровесниками чи дорослими вони використовують особливі способи, а також виявляють уміння спілкуватися за допомогою міміки, жестів, інтонації, а не лише словесно. Також можна сказати, що більшість обдарованих дітей прагне до лідерства в тій чи іншій спільній діяльності. Коли йдеться про творчі ігри, то такі діти найчастіше обирають собі роль дорослого та змагаються з іншими дітьми. Це досить відповідальні й самокритичні діти, які пред'являють до себе високі вимоги та не люблять, коли їм приділяють підвищену увагу, обговорюють їх винятковість. Обдаровані діти значно випереджають однолітків у моральному розвитку, активно прагнуть справедливості та правди, у них також присутній інтерес до духовних цінностей [1, с. 117–118].

Що ж до психосоціального розвитку, то обдарованим дітям зазвичай властиві такі риси: сильно розвинене почуття справедливості, що виявляється дуже рано; дуже яскрава уява, у якій зливаються вигадка й реальність; добре розвинене почуття гумору (наприклад, обожають гру слів); спроби вирішувати заскладні для них проблеми; перебільшені страхи й надмірне сприйняття невербальних проявів почуттів, підвищена вразливість; розмаїтість інтересів; інколи перебивають дорослих, не дослухають відповіді на поставлене запитання, тому що люблять самотійно "докопуватися" до суті [6, с.16].

На думку, Ю. Гільбуха, особливою в обдарованих дітей є самооцінка, тобто уявлення дитини про власні сили й можливості. Цілком закономірно, що самооцінка в таких дітей і підлітків дуже висока, однак іноді, в надто емоційних дітей, самооцінка вирізняється суперечливістю, нестабільністю – від дуже високої самооцінки дитини в одних випадках до іншої крайності в інших, коли вона вже вважає, що нічого не вміє [4, с.19].

Видатний психолог Н. Лейтес пропонує розділити здібних дітей на три категорії:

I – діти з раннім "підйомом інтелекту" (рано починають читати, писати в 3-4 роки. Потім захоплюються однією галуззю і роблять неабиякі успіхи в ній. У них залишається бажання до розумового навантаження);

II – діти з яскравими проявами здібностей до окремих видів діяльності і предметів (зазвичай, мають загальний рівень інтелекту, але особливий нахил до певного предмета, до певного виду діяльності);

III – діти з потенційними ознаками обдарованості (не випереджують своїх однолітків за загальним розвитком, але вирізняються особливою своєрідністю розумової діяльності, яка вказує на їхні неординарні здібності. Ця своєрідність полягає в особливій оригінальності й самостійності суджень, у неординарності точки зору з різних питань.

Зазвичай, високих результатів такі діти досягають, якщо мають сприятливі умови для розвитку [6, с. 98-99].

#### **Висновки та перспективи подальших досліджень.**

Аналіз психолого-педагогічної літератури показав, що обдарованість можна розглядати як інтеграцію різних здібностей з метою досягнення позитивних результатів у певному виді діяльності порівняно з іншими людьми. Однак, на сучасному етапі у психолого-педагогічних досліджень, не вироблено однозначного тлумачення поняття "обдарована дитина", тому що поняття "обдарованість" є складним за структурою, багатовимірним та багаторівневим і потребує подальшого дослідження.

#### **Література**

1. Белова Е. С. Одаренность малыша: раскрыть, понять, поддержать / Е. С. Белова. – М. : Прогресс, 1998. – 251с
2. Богоявленская Д., Щедриков В. Рабочая концепция одаренности / Д.Богоявленская, В.Щедриков. – М. 1996. – 96 с.
3. Василюк А. В. Педагогічний словник-лексикон (українсько-англо-польський) / Алла Василюк, Мацей Танась. – Вид. 2-ге, уточ. й доповн. – Ніжин: Видавець ПП Лисенко М.М., 2013. – 224 с
4. Гільбух Ю. З. Розумово обдарована дитина. Психологія, діагностика, педагогіка / Ю. З. Гільбух. – К. : РОВО "Укрвузполіграф", 1992. – 84 с

5. Лейтес Н.С. Ранние проявления одаренности / Н.С. Лейтес // Вопросы психологии. – 1988. – №4. – С. 98-107.
6. Лейтес Н. С. Способности и одаренность в детские годы / Н. С. Лейтес. – М. : Академия, 1984. – 123 с.
7. Немов Р. Психология: Учеб. для студ. высш. пед. учеб. заведений: В 3 кн. – 4-е изд. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2003.– Кн. 1: Общие основы психологии. – 688 с.
8. Теплов Б.М. Способности и одаренность // Психология индивидуальных различий. – М., 2000. – С. 262-272.
9. Туров М.П. Обдаровані винахідники: хто вони? // Практична психологія та соціальна робота. – 2008. – № 10. – С. 68-72.

УДК 371.13

## ІНДИВІДУАЛЬНІ ФОРМИ ПІДВИЩЕННЯ УПРАВЛІНСЬКОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ КЕРІВНИКІВ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ

**Толокнєсва Н.В.**, магістрантка факультету психології та соціальної роботи

Науковий керівник - канд. пед. наук, доц. **Новгородська Ю.Г.**, кафедра педагогіки, початкової освіти та освітнього менеджменту

*У статті розглядаються підходи до визначення сутності поняття "управлінська компетентність" у науково-педагогічній літературі, теоретично обґрунтовано необхідність оволодіння управлінськими вміннями керівниками навчальних закладів. Доведено, що організація методичної роботи є основою для підвищення ефективності та результативності надання освітніх послуг, покращання якості освіти. Охарактеризовано управління системою методичної роботи з керівними кадрами. проаналізовано особливості індивідуальних форм методичної роботи як чинника професійного становлення керівника в умовах модернізації освіти.*

**Ключові слова:** управлінська компетентність, керівник навчального закладу, методична робота, індивідуальні форми методичної роботи з керівними кадрами.

Національна стратегія розвитку освіти України на період до 2021 року визначила, що головною метою української системи освіти є створення умов для самореалізації кожної без винятку особистості, забезпечення високої якості її професійної освіти, за умови, що підготовка фахівців у будь-якій сфері має здійснюватися на новій концептуальній основі в рамках компетентнісного підходу. В сьогоденні умовах праці потрібен компетентний фахівець, готовий до системної самоосвіти, здатний до активних дій щодо самостійного прийняття рішень, аналізу та проектування професійної діяльності. Суттєвим чином це стосується керівників навчальних закладів. Компетентність як характеристика фахівця, його здатності до ефективної професійної діяльності стала основою компетентнісного підходу в освіті. Основний аспект розвитку цього поняття пов'язаний із розширенням спектру складників компетентності за рахунок введення додаткових компетенцій у структуру професійних складників, важливих для суб'єкта професійної діяльності. Компетентність як цілісне особистісне утворення характеризується низкою професійних ознак [7].

Вчені сходяться на тому, що поняття "компетентність" можна розглядати як альтернативне поняттю "професіоналізм", тому зараз все частіше при оцінці ділових якостей замість поняття "професіоналізм" використовується "компетентність". Перше поняття, на думку А. Новікова, належить до технологічної підготовки, а друге входить до змісту надпрофесійного характеру діяльності, компоненти якого зумовлюють так звані "базисні кваліфікації". Це такі якості особистості, як самостійність дій, творчий підхід до будь-якої справи, прагнення постійно оновлювати знання, гнучкість розуму, готовність до системного і економічного мислення, вміння вести діалог, співпрацювати в колективі, спілкуватися з колегами. А. Новіков включає в поняття компетентності також знання іноземних мов, комп'ютера, екологічні та економічні знання, маркетинг, захист інтелектуальної власності.

А. Маркова вважає, що компетентність конкретної людини вужча, ніж її професіоналізм. "Людина може бути професіоналом у цілому в своїй галузі, – пояснює вона свою позицію, – але не бути компетентною у цілісному вирішенні всіх професійних питань" [6].

Існує думка, що компетентність є здатністю (умінням) діяти на основі раніше отриманих знань. На відміну від знань, умінь і навичок, які реалізуються за аналогією зі зразком, компетентність передбачає досвід самостійної діяльності на основі універсальних знань. Компетентність – це сукупність знань і вмінь здійснювати конкретні види практичної діяльності.

В Законі України "Про освіту" компетентність розглядається як динамічна комбінація знань, умінь, навичок, способів мислення, поглядів, цінностей, інших особистих якостей, що визначає здатність особи успішно соціалізуватися, провадити професійну та/або подальшу навчальну діяльність [5].

Таблиця 1.1

**Поняття "професійна компетентність"**

№	Дослідники	Поняття	Трактування поняття
1.	А.Маркова [6]	Професійна компетентність	психічний стан, що дозволяє діяти самостійно і відповідально, володіння людиною здатністю і уміннями виконувати певні трудові функції
2.	Т.Браже [1]	Професійна компетентність	ціннісні орієнтації фахівця, мотиви його діяльності, загальна культура, стиль взаємодії з оточуючими, усвідомлення світу навколо себе і себе у світі, здатність до власного самовдосконалення і саморозвитку
3.	Г.Курдюмов [8]	Професійна компетентність	система знань, умінь і навичок, професійно значущих якостей особистості, що забезпечують можливість виконання професійних обов'язків певного рівня
4.	А.Хуторський [9]	Професійна компетентність	сукупність особистісних якостей керівника, де розкривається зміст даної властивості особистості з позиції сучасної управлінської, педагогічної діяльності керівника навчального закладу

Порівнюючи тлумачення згаданих термінів, можемо бачити, що в традиційному розумінні поняття "компетенція" характеризує зовнішні явища стосовно суб'єкта, які виступають для нього об'єктом оволодіння, тоді як компетентність – це характеристика, внутрішня якість суб'єкта, сформована в ньому у результаті засвоєння компетенцій.

У результаті вивчення теоретичного аспекту управлінської компетентності було виявлено найбільш ефективні й доцільні форми підвищення управлінської компетентності: індивідуальні; масові – колежі управління освіти, наради, конференції, педагогічні виставки, школа резерву керівних кадрів загальноосвітніх навчальних закладів; групові – семінари, школа управлінської майстерності, школа молодого директора, творчі об'єднання (клуби) директорів, управлінське консультування, захисти інноваційних проєктів, тренінги, презентації управлінського досвіду, аукціони управлінських ідей.

Зупинимось детальніше саме на індивідуальних формах підвищення управлінської компетентності, адже вони є широковживаними та часто практикуються в закладах управління освіти.

Індивідуальні форми роботи передбачають реалізацію здатності особистості до безперервної освіти протягом всього життя. Особистісно орієнтована самоосвіта керівника забезпечує підвищення рівня його компетентності, педагогічної і управлінської майстерності, а в результаті – безперервного саморозвитку і позитивного впливу на колег [1].

Однією з індивідуальних форм організаційно-педагогічної діяльності управління освіти з управлінської компетентності є управлінське консультування.

*Управлінське консультування* надає професійні послуги, пов'язані з практичними проблемами управління. Консультант з управління повинен володіти здатністю надати послугу клієнту з досягненням необхідного результату: пошук необхідної інформації і навчання співробітників, аналіз і виявлення проблем, рішення з помилкових проблем і вироблення інноваційних пропозицій, розробка планів діяльності тощо.

Управлінське консультування – це надання незалежних порад і допомоги з питань управління, включаючи визначення і оцінку проблем і можливостей, рекомендацій і відповідних заходів і допомогу в їх реалізації.

*Контрольні діалоги* – нова організаційно-педагогічна форма діяльності управління освіти. Проведення контрольних діалогів з керівниками загальноосвітніх навчальних закладів є однією з пріоритетних форм ефективної діяльності управління освіти, оскільки найважливішою умовою результативності управлінської діяльності є зворотній зв'язок. Контроль не лише сприяє встановленню відповідності управлінського процесу чинним законодавчим нормам, інструкціям, в процесі контролю не тільки констатуються певні факти, але й виявляються причинно-наслідкові зв'язки, розробляється подальша стратегія діяльності. Контрольний діалог є засобом отримання зворотньої інформації щодо якості управлінських знань та умінь директора управляти собою, володіння колективом й впливом на людей. Це індивідуальна форма роботи з керівниками загальноосвітніх

навчальних закладів, яка визначає рівень знань керівників усіх складових процесу управлінської діяльності [3].

Наразі широко застосовується така форма, як *творчі звіти директорів шкіл*. Творчі звіти являють собою організаційно-педагогічну форму діяльності міського управління освіти, що дає змогу визначити подальшу мету діяльності навчального закладу, його стратегічні цілі, дає можливість керівнику закладу побачити, які проблеми наявні у діяльності закладу освіти та знайти шляхи їх вирішення. Узагальнений матеріал має включати такі питання:

- інформація про загальну тему творчого звіту керівника та його суть;
- змістова частина;
- рекомендації щодо його впровадження та використання [1].

Звіт може супроводжуватися відео та аудіо записами, діаграмами, виставкою друкованої продукції, презентацією, роздатковим матеріалом.

Розвиток особистості педагога нерозривно пов'язаний з його прагненням до самостійного поповнення своїх знань. Тому самоосвіта педагога є найважливішою індивідуальною формою методичної роботи.

Самоосвіта – це самостійно надбані знання з урахуванням особистих інтересів і об'єктивних потреб дошкільного закладу, із різних джерел – додатково до тих, що здобуті в базових навчальних закладах. Самоосвіту можна визначити як систему і процес надбання необхідних знань, умінь і навичок шляхом самостійних занять на робочому місці, чи поза ним. Як процес оволодіння знаннями вона тісно пов'язана з самовихованням і є складовою частиною [2].

*Курси підвищення кваліфікації* – це ще одна з форм індивідуальної роботи з педагогічними кадрами. За останні часи виникла дуже гостра необхідність пошуку шляхів і засобів активізації діяльності педагогів, розвитку їх професійної творчості, прагнення до вдосконалення, удосконалення їх знань, умінь та навичок. Тому саме курси підвищення кваліфікації при інститутах післядипломної освіти покликані підтримувати й удосконалювати професіоналізм педагогів.

Курси підвищення кваліфікації – це спеціально організовані заходи для розширення та поглиблення знань, умінь та професійних навичок працівників певної спеціальності; передбачають ознайомлення за освоєння нових технологій та сучасних методів тощо. Підвищення кваліфікації, професійної майстерності керівних кадрів відбувається завдяки системі методичної роботи та навчанню з відривом від основного місця роботи. Кожний керівник, незалежно від типу та форми власності закладу, в якому працює, повинен один раз на 4-5 років проходити підвищення кваліфікації в закладах післядипломної освіти, на відповідних факультетах педагогічних інститутів, курсах, на факультетах підвищення кваліфікації [5].

*Дні управління* – планові заходи, тому заздалегідь визначається зміст, мета та об'єкт контролю. Технологія проведення днів управління наступна: наказом управління освіти призначаються відповідальні спеціалісти за проведення тематичної перевірки, складаються експертні листи, у яких зазначається дата проведення, визначаються точки контролю, форми отримання інформації; за наслідками перевірки формуються висновки та пропозиції. Провідний спеціаліст працює з директорами загальноосвітніх навчальних закладів на суто індивідуальній основі, виявляє рівень його організаторських, аналітичних здібностей, ефективність організації особистої праці директора, вплив директора на розвиток навчального закладу, ініціативи, творчої активності учителів й учнів, на формування здорового морально-психологічного клімату в колективі шляхом спостережень, бесід, вивчення й аналізу документів. Вивчаючи таким чином роботу директорів, спеціаліст допомагає йому аналізувати свою діяльність, приймати самостійні рішення, направляти самоосвіту.

У сучасній практиці управління освіти щодо підвищення УК керівників закладів вагомого значення набувають такі діалогічні методи, як диспути, співбесіди, самоаналіз, моделювання, конструювання, ситуаційні та проблемні завдання, навчання пошуку альтернативних рішень, що спрямовані на розв'язання низки завдань: оволодіти культурою спілкування, взаємовідносин з людьми; формувати професійну культуру спілкування на основі вивчення і самоаналізу власних комунікативних можливостей, розвитку комунікативних здібностей.

*Таким чином*, організаційно-педагогічна діяльність управління освіти з підвищення управлінської компетентності керівників навчальних закладів адаптується до рівня знань та особливостей тієї чи іншої соціальної, професійної, вікової групи, індивідуальних інтересів, потреб, запитів директорів та дає змогу вдосконалювати знання, що необхідні для управління закладами освіти.

Завданням організаційно-педагогічної діяльності міського управління освіти є: забезпечення умов для підвищення професійного і кар'єрного росту, здобуття наукового ступеня; кожен захід розраховано на визначення й усунення прогалин у знаннях, уміннях, навичках керівників за допомогою різних форм, технологій і механізмів; забезпечення ефективного розвитку школи й

професійно-особистісного розвитку керівника, формування здатності керівника до адекватної самодіагностики своїх сильних та слабких управлінських якостей; адаптація до нового соціального оточення школи (ринок, соціальне розділення сімей учнів).

### Література

1. Браже Т. Г. Современная аттестация учителей: цели и тенденции / Т.Г.Браже // Педагогика. –1995. – №3. – С.69–73.
2. Вдовиченко Р.П. Діяльність міського управління освіти з підвищення професійної компетентності керівників шкіл / Р.П.Вдовиченко // Освіта і управління. – 2003. –Т.6. – №1. – С.33–40.
3. Гончаренко С.У. Український педагогічний словник / С.У.Гончаренко. – К: Либідь, 1997. – С.32, 213, 374.
4. Даниленко Л.І. Теорія і практика інноваційної діяльності в загальній середній школі / Л.І.Даниленко // Управління освітою. 2001. - №3. – С. 18-24.
5. Закон України "Про освіту" // Освіта України. Нормативно-правові документи. – К. : Міленіум, 2001. – С.22.
6. Маркова А.К. Психология профессионализма / А.К.Маркова. – М.: Международный гуманитарный фонд "Знание", 1996. – 312 с.
7. Національна стратегія розвитку освіти в Україні на 2012-2021 роки від 25 червня 2013 року.
8. Сорокина-Исполотова Т., Кокорева Е, А. Курдюмов. Педагогика и психология труда преподавателя высшей школы. Учебное пособие в вопросах и ответах. – М.: Институт мировых цивилизаций, 2007. – 153с.
9. Хуторской А. Ключевые компетенции как компонент личностно-ориентированной парадигмы образования / А. Хуторской // Народное образование. – 2003. – № 2. – С. 58-64.

УДК:373.2091:78

## РОЛЬ МУЗИЧНОГО СУПРОВОДУ У ПРОВЕДЕННІ ІГОР-ЕСТАФЕТ З ДІТЬМИ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

**Федоренко О.В.**, магістр факультету психології та соціальної роботи  
Науковий керівник – канд. пед. наук, доц. **Матвієнко С.І.**, кафедра дошкільної освіти

*У статті розкрито роль музичного супроводу щодо проведення ігор-естафет з дітьми старшого дошкільного віку. Дане питання є дискусійним в науковій літературі щодо доцільності використання музичного супроводу в іграх змагального типу, у зв'язку із чим автор, на основі вивчення наукової літератури, висловлює власну позицію.*

*Ключові поняття: музичний супровід, рухливі ігри, ігри-естафети, діти старшого дошкільного віку.*

**Постановка проблеми.** Фізична культури та спорт є важливою частиною державної соціально-економічної політики України, основною метою якої є оздоровлення нації, залучення населення до основ здорового способу життя за використання потенціалу занять руховою діяльністю, різних видів спортивних вправ, ігор тощо.

Реалізацію завдань у галузі залучення населення до занять фізичною культурою слід здійснювати вже із закладів дошкільної освіти. Відповідно до законів України "Про дошкільну освіту", "Про фізичну культуру і спорт", пріоритетними напрямками педагогічного процесу в закладах дошкільної освіти є охорона та зміцнення здоров'я дітей, підвищення опірності й захисних сил дитячого організму; забезпечення належного рівня рухової підготовленості; виховання стійкого інтересу до рухової активності, потреби в ній, вироблення усвідомленого ставлення до здорового способу життя. Головна увага у змісті цих і багатьох інших державних документів, приділяється тому, що здоров'я треба не стільки повертати, скільки змалку виховувати у кожній людині усталені звички й потребу в організованій руховій діяльності, заняттях фізичною культурою та спортом.

Важливим засобом фізичного виховання дітей є рухливі ігри. Рухливі ігри та ігрові вправи є найбільш універсальним засобом фізичного виховання дошкільників і визначають найвищий ступінь їхнього інтересу. Особливо щодо цього слід відмітити рухливі ігри-естафети.

Вони достатньо широко використовуються у практиці закладу дошкільної освіти, проте специфіка їх проведення, урахування їхньої типології, а також методика проведення стосовно дітей різного віку не завжди ураховується вихователями.

Перш за все, йдеться про використання музичного супроводу, який має специфічну функцію супроводження гри, її ритмізації, підвищення настрою дітей під час гри. Ще відомий

педагог М. Метлов, розробляючи основи музично-ритмічного виховання дошкільників, вказував на неocenенну роль музики щодо навчання дітей музичної ритміки, формування у них почуття ритму, умінь поєднувати рух та музику, відчувати темп руху відповідно до музики, ритмічну організацію твору тощо.

Проте, як засвідчує сучасна практика фізичного виховання дітей, музичний супровід рідко використовується педагогами у повсякденних формах роботи. Частіше за все педагоги закладу дошкільної освіти включають музичні записи лише при проведенні різноманітних фізкультурно-дозвіллевих заходів – фізкультурних розваг, міні-олімпіад тощо.

Проте, музичний супровід відіграє важливу роль при проведенні різноманітних видів рухової діяльності й повинен використовуватися не тільки на заняттях з музичного виховання, а й у різних видах фізкультурної роботи. Важливістю наукового обґрунтування методичного керівництва іграми даного виду обґрунтовується **актуальність даної статті**.

**Мета статті** – розкриття ролі музичного супроводу при проведенні рухливих ігор-естафет з дітьми старшого дошкільного віку.

**Аналіз останніх досліджень та публікацій**. Питання, пов'язані з використанням рухливих ігор у роботі з дітьми старшого дошкільного віку досліджувалися Е. Вільчковським, А. Вольчинським, Г. Воробей, І. Кліш, С. Матвієнко, Є. Приступою, Е. Степаненко, А. Цьось, В. Шебеко та ін.

Роль музики як засобу супроводу різних видів рухової діяльності розкрита у працях Н. Ветлугіної, Е. Вільчковського, І. Газіної, Т. Дмитренко, Є. Макшанцевої, С. Матвієнко, М. Метлова, Т. Осокіної, А. Шевчук та ін.

**Виклад основного матеріалу**. Сучасна система фізичного виховання дітей дошкільного віку передбачає для використання широкого спектру рухливих ігор, у тому числі – українських народних, рухливих ігор спортивного спрямування тощо.

За Е. Вільчковським *рухливими* називаються ігри, в яких яскраво виявлена роль рухів [1, с. 192]. Рухливим іграм характерні наступні властивості: раптовість ситуації в грі, творча ініціативність, зіткнення протилежних думок у рішенні ігрових ситуацій, виконання окремих дій відповідно до сюжету гри, самостійність рухів, елементи змагань тощо.

На думку С. Матвієнко, рухливі ігри є не тільки як засобом, а й методом фізичного виховання, який застосовується головним чином для комплексного удосконалення рухів. У грі діти виховують і перевіряють свою силу і спритність, швидкість і витривалість. Гра дарує дітям радість, задовольняє її рухові потреби, вона спрямована на формування та закріплення рухових умінь та навичок, необхідних для виконання соціальних, професійних функцій у майбутньому [6, с. 10].

Рухливі ігри безпосередньо пов'язані з руховою діяльністю, оскільки вони характеризуються чіткою умовленістю руху у змісті гри (передача і ловіння різноманітних спортивних предметів, стрибки, кидки, біг, різноманітні пересування та ін.). У рухливій грі рухові дії визначені її сюжетом (темою) і спрямовані на подолання дитиною різноманітних перешкод, труднощів, які постають перед нею під час самої гри задля досягнення її мети.

Е. Вільчковський, Н. Денисенко та О. Курок пропонують також поєднання рухливих ігор і музики. Рухлива гра сюжетного характеру, яка частіше за все проводиться з дітьми молодшого та середнього дошкільного віку, проводиться під музичний супровід, викликає у дітей більшу зацікавленість і гра проходить значно жвавіше. Музика піднімає настрій, змушує дитину рухатися енергійніше, граційніше, відповідно до характеру і форми музичного твору [2, с. 24].

У дітей старшого дошкільного віку завдяки музиці підвищується рухова активність (кількість локомоцій у ходьбі, бігу в середньому підвищується на 12–16%)

*Рухливі ігри-естафети* – це ігри, в основі яких лежить принцип змагальності, подолання перешкод за методом поступового (естафетного) включення усіх гравців команд до ігрової дії. Як правило, науковці визначають іграми-естафетами такі, в яких є розподіл учасників гри на команди.

Важливу роль у проведенні ігор-естафет відіграє музичний супровід. Дослідниця А. Шевчук вважає, що різні види рухів, які супроводжується музикою, ритмічним підрахунком сприяють розвитку у дитини музичного слуху, посилюють позитивний емоційний вплив на дитину, сприяють вихованню естетичних почуттів [8, с. 37].

Е. Вільчковський зазначає, що використання музики під час проведення рухливих ігор є одним з активних спілкувань дитини з музикою. При цьому одночасно вирішуються завдання фізичного і музичного виховання дошкільників. Добираючи музику до гри, потрібно враховувати вік дітей, особливості сприйняття, рівень музичної підготовленості, а також анатомо-фізіологічні можливості рухового апарату. Кожний рух у грі має своєрідний характер, тому важливо знайти для нього відповідний музичний супровід. Наприклад, біг, стрибки на місці або з просуванням вперед потребують легкої, бадьорої музики; плавні рухи руками, повільна ходьба – наспівної, спокійної [1, с. 207].

Рухлива гра сюжетного характеру з музичним супроводом викликає у дітей більшу зацікавленість і проходить значно жвавіше. Музика піднімає настрій дитини, змушує її рухатися енергійніше, красиво, відповідно до характеру і форми музичного твору.

Використання музики і руху з метою виховання та розвитку людини сягає корінням у давньогрецьку систему "мусичної освіти", яка була своєрідною сукупністю мистецтв (Аристотель, Платон, Сократ). Мистецтво розглядалося античними філософами, зокрема як засіб впливу на психічний і фізичний стан людини: музика – виховання душі, гімнастика та фізичні рухи – виховання тіла (Платон). Рухи під музику здавна використовувалися у вихованні дітей в самобутніх культурах Давньої Індії та Китаю. З XVIII століття дедалі більшого значення у Європі надається танцю як засобу виховання дітей. Англійський просвітитель і педагог Джон Локк вважав, що танець прищеплює дітям впевненість у собі та уміння належним чином поводити себе в суспільстві дорослих.

У другій половині XIX ст. питання впливу фізичної активності на процеси розвитку і виховання дітей стають предметом вивчення фізіологів. Теоретик мистецтва Франсуа Дельсарт сформував систему рухових вправ "виразну гімнастику", яку використовував з метою різнобічного розвитку дітей. Лікар і педагог П. Лесгафт розглядав рух як найнеобхіднішу умову для формування гармонійно розвинутої особистості [4].

Виданий музичний педагог Н. Ветлугіна вважала, що під час занять дітей фізкультурою музика повинна звучати епізодично: під час ходьби, бігу, стрибків, перешикувань та деяких загально розвиваючих вправ. Основна частина заняття з фізичної культури, як правило, проводиться без музики, хоча окремі рухливі ігри можуть включати музичний супровід. На думку Н. Ветлугіної, музика організовує рухи дітей, піднімає їм настрій, надає рухам виразності, сприяє їх більш точному й скоординованому виконанню [7, с. 86].

В розробку проблеми інтеграції музичного та фізичного виховання певний внесок був здійснений Н. Александровою, Т. Бабаджанян, Л. Комісаровою та ін. Дослідники вважали, що в системі дошкільного виховання рух і музика мають інтегруватися й заповнювати значну частину занять з фізичного виховання.

Український дослідник М. Єфименко вказує на те, що музичний супровід доцільно використовувати у різних формах фізкультурної роботи, проте варто від традиційних варіантів музичного супроводу, базованого на гучній маршовій музиці. Доцільно використовувати музику на далекому плані заняття. А передній план заняття – це педагог-інструктор, його голос, ті рухові й ігрові дії, які він пропонує дітям [3].

Музичні твори для ходьби та бігу в різному темпі, підскоків, стрибків підбирають яскраві, виразні, з чітким фразуванням контрастного характеру. Не можна довільно змінювати темп музики, підлаштовувати його під рухи дітей, доповнювати акорди, робити купюри. Це порушує характер музики, негативно впливає на її правильне сприйняття.

У рухливих іграх основна роль відводиться руховим завданням, і музика повинна сприяти їх виконанню. В іграх, складених із вправ, які виконуються в індивідуальному темпі (стрибки вгору, лазіння, метання в ціль), використовувати музичний супровід взагалі недоцільно.

Окремо слід сказати про те, яким чином використовується музика при проведенні ігор-естафет. Безперечно, вона повинна виконувати функцію "фонової", тобто сприяти підвищенню настрою дітей, налаштування їх на бадьорий, енергійний характер рухів.

Можна, наприклад, пригадати відому гру "Хто швидше займе стільчик". У цій грі музика виконує роль "керівника" початку та закінчення руху дітей, саме вона задає темп руху, який, як варіант ускладнення гри, можна й пришвидшувати, а потім різко загальмовувати музику. Тобто, логіку ігрових дій дитини у даній грі визначає сам музичний супровід, його початок і закінчення.

Використовувати веселу фонову музику можна в таких іграх-естафетах, як "Веселі змагання", "Естафета парами", "Хто швидше побудує піраміду". При цьому музика не перебирає на себе функцію ведення гри, а швидше створює настрій, підбадьорює дітей.

Також слід урахувати, що, як правило, використання веселих ігор-естафет під час проведення фізкультурно-розважальних заходів супроводжується бурхливою емоційною реакцією глядачів та уболівальників – їхніми вигуками, оплесками, підбадьорюванням. Тому музичний супровід у проведенні заходів повинен бути домірним за гучністю та настроєм творів, а також за насиченістю музичними номерами.

Отже, музичний супровід відіграє важливу роль у проведенні з дітьми різноманітних форм роботи, пов'язаної з рухом. Проте, використання його в іграх-естафетах має свою специфіку, про що нами було зазначено у цій статті.



## Література

1. Вільчковський Е. С. Курок О. І. Теорія і методика фізичного виховання дітей дошкільного віку : навч. посіб. для студентів вищих педагогічних закладів освіти / Е. С. Вільчковський, О. І. Курок . – Суми : ВТД "Університетська книга", 2004. – 428 с.
2. Вільчковський Е. С., Денисенко Н. Ф. Організація рухового режиму дітей 5-10 років у закладах освіти: навчально-методичний посібник / Е. С. Вільчковський, Н. Ф. Денисенко. – Запоріжжя : ЗОІППО, 2006. – 228 с.
3. Єфименко М. М. Театр фізичного виховання та оздоровлення дошкільнят : Авторський стиль роботи / М. М. Єфименко. – К.: ІСДО, 1995. – 40 с.
4. Лесгафт П. Ф. Семейное воспитание ребенка и его значение / П. Ф. Лесгафт. – М. : Педагогика, 1991. – 176 с.
5. Матвієнко С. І. Теорія та методика музичного виховання дітей дошкільного віку : навч. посіб. / С. І. Матвієнко. – Ніжин : Вид-во НДУ ім. М. Гоголя, 2017. – 298 с.
6. Матвієнко С. І. Українські народні рухливі ігри в дошкільному навчальному закладі : навчальний посібник / С. І. Матвієнко, І. І. Заплішний. – Ніжин : Вид-во НДУ ім. Миколи Гоголя, 2017. – 134 с.
7. Методика музикального виховання в детском саду : учебник для учащ-ся пед. уч-щ по спец. "Дошкольное воспитание" / под ред. Н. А. Ветлугиной. – 2-е изд., испр. и доп. – М. : Просвещение, 1982. – 271 с., ил.
8. Шевчук А. Залучаємо малят до музичної скарбниці / А. Шевчук / дитячий садок. Мистецтво. – 2010. – №3 (13). – С. 36–41.

УДК: 373.2.015.31:172.15

### ПАТРІОТИЧНЕ ВИХОВАННЯ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ ЯК ПРІОРИТЕТНИЙ НАПРЯМОК СУЧАСНОЇ НАЦІОНАЛЬНОЇ ОСВІТИ

**Шадуря В.В.**, магістрантка факультету психології та соціальної роботи

Науковий керівник: канд. пед. наук, проф. **Коваленко Є.І.**, кафедра педагогіки, початкової освіти та освітнього менеджменту

*Стаття присвячена проблемі патріотичного виховання дітей дошкільного віку шляхом вивчення національних цінностей. Окреслено основні теоретичні підходи до проблеми. Розкрито сутність понять "патріотизм", "патріотичне виховання". Схарактеризовано емоційний компонент виховання патріотичних відчуттів. Визначено основні завдання патріотичного виховання дітей дошкільного віку.*

*Ключові поняття: патріотичне виховання, патріотизм, патріотичні почуття.*

**Постановка проблеми.** Однією з найважливіших педагогічних задач, визначених Законом України "Про дошкільну освіту" - є виховання у дітей любові до України, шанобливого ставлення до родини, поваги до народних традицій і звичаїв, державної та рідної мови, національних цінностей українського народу.

Базовий компонент дошкільної освіти, як державний стандарт, визначає ознайомлення дітей з поняттями "держава"; "народ"; "людство", з правами та обов'язками громадян України [1]. Згідно Концепції дошкільного виховання, її програмою передбачається розвиток у дітей національної культури, яка внеском у загальнолюдські надбання демократичності, гуманізму, совісті, честі, гідності, громадянськості; виховання дітей на історичному минулому, яке формує у них патріотизм. Саме в дитячі роки зароджується національна самосвідомість особистості, любов до рідного краю, почуття відданості Батьківщині. Окремі дослідники зауважують, що людині, яка змалку не відчуває нерозривного зв'язку зі своїм народом, важко визначитися, досягти успіху, реалізуватися в житті. Первинні уявлення утворюються вже в ранньому дитинстві, поповнюються та уточнюються в наступні роки; вони не розчиняються у часі, не зникають, хоча без належного усвідомлення можуть бути витісненими у підсвідомість. До кінця дошкільного віку через уявлення вже чітко простежується спрямованість особистості дитини як показник рівня її духовно-національного розвитку.

І ця проблема не знайшла поки належного віддзеркалення в сучасних психолого-педагогічних дослідженнях. Більшість авторів вказує на важливість і значущість патріотичного виховання дітей дошкільного віку, але не пропонують цілісну систему роботи в даному напрямі. Характерною особливістю досліджень, пов'язаних з вихованням патріотизму дітей дошкільного віку, є звернення до окремих аспектів проблеми. Так, в роботах Т. Доронової досить виразно простежується ідея патріотичного виховання, але поняття "виховання патріотизму" не

використовується; в дослідженні С. Николаєвої патріотичне виховання розглядається в руслі екологічного виховання; Т. Комарова, Т. Ротанова, та інші роблять акцент на залучення дітей до культурної спадщини народу. Дослідники С. Козлова і Т. Кулікова пропонують одним з рішень проблеми виховання патріотизму дітей-дошкільників пізнання ними Батьківщини.

Проте, зважаючи на посилення засад патріотичного виховання дітей і молоді, необхідним визначається подальша наукова розробка обраної нами проблеми, чим і обумовлюється *актуальність даної статті*.

**Мета статті:** розкрити зміст понять "патріотичне виховання", "патріотизм", "патріотичні почуття", важливість формування патріотичних почуттів у дітей ще з дошкільного віку, формування патріотичних почуттів у дітей дошкільного віку.

**Аналіз останніх досліджень та публікацій.** Сьогодні багато авторів прямо і опосередковано розглядають сутність патріотичного виховання. Даній проблематиці присвячені фундаментальні праці вчених-філософів В. Бичка, О. Забужко, І. Надольного, І. Стогнія, В. Шинкарука тощо. Психологічну складову патріотизму досліджують у своїх наукових працях сучасні психологи: І. Бех, А. Богуш, М. Боришевський, В. Котирло. Майже в усіх наукових роботах, публіцистичних статтях автори дотримуються думки, що патріотичне виховання – це процес, що формує усвідомлення своєї причетності до історії, традицій, культури свого народу, любов до своєї Батьківщини, вболівання за долю свого народу, його майбутнє [3, с. 3-6].

**Виклад основного матеріалу.** Результатом ефективного патріотичного виховання є формування патріотизму патріотичних почуттів, функція яких полягає у позитивному ставленні до свого народу, Батьківщини. Поняття "патріотизм" в різні періоди розвитку соціуму трактувалося неоднозначно. Так, радянська педагогічна наука, скована догмами марксистсько-ленінської ідеології, так і не змогла виробити єдиного підходу до розуміння суті патріотичного виховання. На думку вченого М. Савина, патріотизм – це почуття, І. Харламов вважав його моральною якістю особистості, І. Іваненко – складником комуністичного світогляду та ідейності, О. Здравомислов – моральною цінністю [5, с. 12-15].

У сучасній педагогічній літературі виділяють щонайменше три різновиди патріотизму [5, с. 17-18]:

1) Етнічний патріотизм, що ґрунтується на почутті власної причетності до свого народу, на любові до рідної мови, культури, до власної історії тощо.

2) Територіальний патріотизм базується на любові до того місця на землі (до місцевості, ландшафту, клімату тощо), де людина народилася.

3) Державний патріотизм ґрунтується на остаточній меті нації – побудові власної держави, державному самовизначенні, державницькому світогляді та державницькому почутті; це вищий патріотизм, який базується на державній ідеології та пов'язаний з почуттям громадянськості.

Отже, суб'єктом патріотизму є людина як суспільна істота, а об'єктом – народ та Батьківщина.

Спираючись на працю К.Д. Ушинського, можна констатувати той факт, що починати виховувати у дітей патріотизм потрібно з дошкільного віку, оскільки період дошкільного віку за своїми психологічними характеристиками є найбільш сприятливий для виховання патріотизму, так

як дошкільник відповідає довірою дорослому, йому притаманне копіювання, сугестивність, емоційна чуйність, щирість почуттів [4, с. 45-48].

Знання, враження, пережиті в дитинстві залишаються з людиною на все життя. Патріотичні почуття дітей дошкільного віку засновуються на їх інтересі до найближчого оточення (сім'ї, батьківського дому, рідного міста, села), яке вони бачать щодня, вважають своїм, рідним, нерозривно пов'язаним з ними.

Важливе значення для виховання патріотичних почуттів у дошкільників має приклад дорослих, оскільки вони значно раніше переймають певне емоційно-позитивне ставлення, ніж починають засвоювати знання. Чим більше збагачується такими цінностями досвід дитини, тим значніше авторитет дорослих, які, на думку дитини, відповідають моральним критеріям. Все починається з дитинства. Його часто називають "золотою" порою в житті людини. Але це ще і дуже відповідальна пора, з якою пов'язано багато проблем – як самої маленької людини, так і дорослих, які займаються її вихованням. Тож педагог повинен дати малятам уявлення про все, що їх оточує, допомогти кожній дитині сформувати своє особисте бачення світу, особисту "картину світу".

Формування почуття любові до Батьківщини починається від першого усвідомлення дитиною ніжної ласки матері, чарівної заспокійливої колискової, краси природи рідного краю, навколишнього середовища. Патріотизм, як і всі інші високі громадянські почуття, народжується в пізнанні. Збагачуючи знання дітей про Вітчизну, культуру народу, традиції, народну творчість,

водночас виховуємо патріотичні почуття, закріплюючи їх у практичній позитивно-емоційній діяльності.

Емоційний фактор відіграє важливу роль у патріотичному розвитку дітей. Емоційна сфера формується генетично рано і дуже сильно впливає на життя та діяльність дитини. Діти переймають з оточення все: і добре, і зле, прекрасне й бридке. Саме тому й потрібно, щоб вони бачили навколо себе більше добра і краси.

Досвід роботи педагогів переконливо доводить, що дитина повинна перебувати під постійним впливом матеріальної і духовної культури свого народу. Це потрібно насамперед для найповнішого розкриття природних схильностей дитини і розвитку її здібностей, оскільки таким чином використовуються етнопсихологічні особливості дітей. Саме такий шлях приводить до виховання національно свідомих громадян. Час перебудови, утворення самостійної держави України викликав надзвичайний інтерес до проблем: вітчизняної історії, витоків національної культури

До основних завдань патріотичного виховання дітей дошкільного віку належать:

- формування любові до рідного краю (причетності до рідного дому сім'ї, дитячого садка, міста);
- формування духовно-моральних взаємин;
- формування любові до культурного спадку свого народу;
- виховання любові, поваги до своїх національних особливостей;
- виховання почуття власної гідності як представників свого народу;
- формування толерантного ставлення до представників інших національностей, до ровесників, батьків, сусідів, інших людей. [2]

Загалом структура патріотичних почуттів виявляється у ставленні до себе, до людей, до Батьківщини, до національних цінностей. Зміст патріотичного виховання розкривається у розділах: державному, соціальному, родинному. У патріотичних почуттях відбивається ставлення особистості до людей, до своєї держави, до її минулого, майбутнього та сьогодення. Мета переконань полягає в тому, щоб підвести дитину до усвідомлення патріотизму, до внутрішнього його сприйняття. Патріотична діяльність виявляється у пошуковій, креативній роботі, в процесі пізнання, в праці тощо.

Для формування в дітей початкових соціальних і громадянських уявлень, моральних суджень і оцінок потрібно насамперед накопичити в них конкретні враження про навколишнє життя, збагатити їх певними знаннями про суспільні явища, події, громадянську поведінку людей. Лише на цій основі у дітей виховуються перші почуття, які поступово перетворюються в осмислене і обґрунтоване ставлення до навколишнього. Враження і уявлення про різні суспільні явища вихованці дошкільних закладів дістають двома шляхами: стихійно, індивідуально, ненавмисно — в процесі впливів всієї різноманітності навколишнього життя — цілеспрямовано, систематично — в організованому педагогічному процесі.

Перший шлях збагачує дитину яскравими, заснованими на емоціях уявленнями, другий систематизує враження і підводить до узагальнень. Збагачення дошкільників певними знаннями про явища і події суспільного життя, поглиблення їх здійснюється під час проведення спостережень та екскурсій, на заняттях з розвитку мови та ознайомлення з навколишнім. Для успішного засвоєння дітьми цих знань важливо визначити систему занять та зміст і кількість пізнавального матеріалу. З метою свідомого оволодіння дітьми знаннями, розвитку їхнього вміння аналізувати, узагальнювати, встановлювати залежність між явищами і подіями необхідно дотримуватися послідовності, поступовості ускладнення матеріалу від заняття до заняття. В цілому це сприяє розвитку розумових здібностей, правильному сприйманню ними навколишньої дійсності, усвідомленню деяких соціальних явищ і подій, моральної сторони дій і вчинків людей.

Неодмінною умовою свідомого й успішного засвоєння пізнавального матеріалу у процесі формування уявлень і початкових патріотичних почуттів є опора на власний досвід дітей. Формування знань потрібно пов'язувати з їх життєвою основою — різноманітним чуттєвим сприйманням образів, що є в дітей. Це допоможе дошкільникам знаходити опору в знайомих уявленнях про конкретні явища і події навколишнього світу для усвідомлення нових уявлень і понять.

Рідна мова — найяскравіший вияв національного буття народу, його головна духовна скарбниця. Вона є могутнім природним засобом об'єднання людей. Через мову народ передає з покоління в покоління свою мудрість і славу, традиції і культуру.

Оволодіваючи рідною мовою, дитина пізнає свій народ, його характер, культуру, історію та думки. Зважаючи на вікові особливості в молодшого дошкільного віку спочатку треба визначити ступінь володіння українською мовою хто з дітей володіє, хто розуміє її але взагалі не говорить а хто взагалі не розуміє. Для цього слід використати український фольклор, народні ігри, бесіди за змістом прослуховування художніх творів, побутові розмови. Варто також поцікавитись якою

мовою розмовляють рідні і близькі дитини. Інтерес у дітей до української мови і культури можна розвивати за допомогою усної народної творчості - невичерпного джерела виховання дитини. Скарбниця усної народної творчості невичерпна, багата. Є в ній і казка і легенда, загадка і лічилка, приказки й прислів'я, скоромовки, чистомовки, колисанки, забавлянки, потішки. Вона є дзеркалом життя народу його історії, мови, народної мудрості. Через народну творчість дитина дістає перші уявлення про культуру та побут свого народу.

Прислів'я та приказки приваблюють дітей яскравою грою слів, барвистістю мови, ритмікою. Часто їх можна використовувати у спілкуванні з дітьми: під час сніданку, обіду, коли дитина виконує трудові доручення неохоче або відмовляється від роботи. Також на прогулянці в різних ситуаціях. Поповнювати знання і словник дітей прислів'ями і приказками краще під час спостережень в природі.

Скоромовки, чистомовки, заклички доречніше використовувати під час усіх видів діяльності дітей дошкільного віку. Заучуючи їх з дітьми колективно на заняттях з розвитку мовлення, індивідуально, у повсякденному житті, в ранкові та вечірні години, з метою вправлення дітей у правильний вимові звуків. Казки, легенди та притчі, які містять в собі значний пізнавальний і виховний потенціал також історією українського народу, його традиції вони доступні до сприймання дошкільниками.

Оволодіти рідної мовою допомагають дітям і народні ігри ("Довга лоза", "Коза-дереза", "День та ніч", "В хороводі були", "Редька" та інші). Їх проведення супроводжується вживанням різноманітної лексики, багатой на слова, які діти засвоюють у процесі ознайомлення з довкіллям. Варто зауважити, що неможливо говорити про виховання любові до Батьківщини без повідомлення дітям певних знань про неї. Важливим напрямом патріотичного виховання є вивчення культури, побуту, звичаїв рідного народу.

Українська державна символіка має особливе значення для виховання патріотизму сучасної дитини. Тому на заняттях потрібно ознайомити дітей з державними символами (Гербом, прапором, Гімном). Паралельно з цим закріпити знання дітей про народні символи та національну символіку, що розвивалися й усталювалися упродовж століть (український віночок, рушник, вишиванка, верба, калина, барвінок та інше)

Аналіз в становлення та розвитку ідей патріотичного виховання в, вказує на те, що ця проблема завжди займала одне з провідних місць у вітчизняній педагогічній думці. Упродовж багатьох століть до неї зверталися видатні вчені, педагоги, психологи, філософи, політичні діячі.

#### **Висновок**

Головним завданням патріотичного виховання є формування патріотизму, а на сучасному етапі становлення української державності цій проблемі належить пріоритетна роль. Пам'ятаючи, що потреба сьогодення – встановлення розірваних зв'язків з минулим, повернення втрачених народних традицій, відновлення ланки духовності й осмислення формули "минуле – сучасне – майбутнє", вихователям ДНЗ потрібно поширювати інтерес дітей до народних традицій, формувати патріотичні почуття, залучаючи їх до джерел народної творчості, що сприятиме всебічному розвитку національного типу особистості.

#### **Література**

1. Базовий компонент дошкільної освіти (нова редакція) // Дошкільне виховання. –2012. –№7. – С. 4-19.
2. Богуш А. М. Українське народознавство в дошкільному закладі : навч. посібн. / А. М. Богуш , Н. В. Лисенко. –К. : Вища школа, 2002. – 407 с.
3. Бех І. Д. Система патріотичного виховання дітей та учнівської молоді в умовах модернізації них суспільних змін : навч.-метод. посіб. / І. Д. Бех, К. О. Журба , В. А. Киричок та ін. –К. : Пед. думка. – 2011. – 240 с.
4. Довідник заступника директора школи з виховної роботи в запитаннях та відповідях / Авт. упорядн. Г. Л. Вороніна, Н. В. Кочанова. – Х. : Вид-во "Ранок", 2006. – 464 с.
5. Лозинська Є. Ф. Українське народознавство дітям дошкільного віку : метод. посібн. для дошк. закл. / Є. Ф. Лозинська. – Львів : Оріяна-Нова, 2008. – 208 с.
6. Гаврютіна Н. Д. Поняття та принципи педагогічного супроводу в сучасній дошкільній освіті / Н. Д. Гаврютіна // Збірник матеріалів міжнародної науково-практичної конференції "Розвиток особистості та професіоналізму фахівця в системі неперервної освіти в контексті викликів XXI ст.". – 2011. –№10. – С. 46-52.

## ОСОБЛИВОСТІ СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ ПІДТРИМКИ ДІТЕЙ З ПОРУШЕННЯМ ЗОРУ В УМОВАХ ІНКЛЮЗИВНОЇ ОСВІТИ

**Шпеко Т.В.**, студентка III курсу факультету психології та соціальної роботи.

Науковий керівник – канд. пед. наук, доц. **Володченко Ж.М.**, кафедра соціальної педагогіки і соціальної роботи.

*Ключові слова:* інклюзивна освіта, соціально-педагогічна підтримка, психофізичний розвиток дітей з порушеннями зору, соціально-педагогічна діяльність.

Для формування цілісної особистості важливим є те, як людина відноситься до світу і зі світом, до себе із самим собою; чи живе людина в гармонії з оточуючим світом із самою собою. Ці гармонійні відносини визначають успішність людини, її саморегуляцію, само сприйняття і само повагу. Особливо це є важливим для людей, з певними вадами, які заважають їм реалізувати свій потенціал, сформувати систему цінностей і життєдіяльності. Оскільки, інформацію про навколишній світ людина отримує через зір, який є провідним сенсорним каналом взаємодії з навколишньої дійсності, тому його порушення суттєво впливають на створення людиною власного Я образу, розвиток і самовдосконалення людини.

Одним з критеріїв зорових порушень є гострота зору, яка має найбільше значення для життєдіяльності дитини. Основною причиною порушення зору є вроджені захворювання або аномалії очей. Своєчасне введення спеціальної корекційно-розвивальної програми навчально-виховного процесу може сприяти нормалізації гостроти зору і надає таким дітям можливість подальшого навчання в загальноосвітніх навчальних закладах, в середовищі однолітків, у взаємодії з ними.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** У сучасній вітчизняній та зарубіжній соціально-педагогічній літературі розглянуті деякі аспекти цього питання. Так, проблема розробки моделей соціально-педагогічної діяльності педагога інтегрованої та інклюзивної орієнтації висвітлена в працях науковців: Т. Алексеєнко, А. Малька, С. Пальчевського. Над питаннями розробки й застосування ефективних форм і методів соціальної та соціально-педагогічної роботи з дітьми, які мають порушення психофізичного розвитку працювали такі вітчизняні та зарубіжні дослідники, як: В. Бочелюк, О. Василенко, Е. Данієлс, І. Зверєва, А. Капська, А. Колупаєва, М. Лукашевич, І. Мигович, Т. Семигіна, С. Толстоухова, О. Холостова, Є. Ярська-Смирнова та інші вчені. В цих та інших працях розглядаються різні аспекти дослідження проблеми діяльності загальноосвітніх шкіл інтегрованої та інклюзивної орієнтації й навчання в них учнів з обмеженими можливостями.

При відсутності зору виникають специфічні особливості у розвитку дитини. Сліпота має опосередкований вплив на розвиток логічного мислення й мовлення, довільного запам'ятовування та цілеспрямованої уваги. Звідси, формування таких мисленнєвих операцій, як аналіз, синтез, порівняння та узагальнення у слабозорих дітей відбувається пізніше, ніж у дітей, які бачать. Увага у дітей з порушеннями зору характеризується наявним переважанням слухової уваги над зоровою. Важливо зазначити, що всі якості уваги знаходяться під впливом порушень зору, але здатні до високого розвитку. Емоційно-вольова сфера у таких дітей характеризується тим, що вони дуже добре відчувають емоційний стан співрозмовника. За шкалою самооцінки, сліпі та слабо зорі діти є більш раними, вони добре відчувають емоційний стан співрозмовника. Таким дітям властивий страх перед невідомим простором і невідомими предметами.

Особливості психофізичного розвитку дітей з порушеннями проявляються, в першу чергу, у сфері чуттєвого пізнання: у дитини порушуються зорові відчуття та сприймання, знижується пізнавальна активність і послаблюється розвиток пізнавальних процесів. Велике значення для сприймання й відчуття навколишньої дійсності у сліпих і слабо зорих має дотик. Тактильне сприймання забезпечує таким дітям отримання комплексу різних відчуттів й допомагає визначити форму, розміри предметів, якими маніпулює дитина, встановити їх пропорції. Так незрячі діти вчаться бачити руками та пальцями, за допомогою дотику.

Поряд з дотиком важливу роль відіграють слухові сприймання і мовлення. Специфічні особливості мовлення обумовлені складністю встановлення для такої дитини предметного співвідношення слова й образу, розуміння конкретного значення слова і використання його у мовленні. За допомогою звуків, діти з порушеннями зору можуть визначати предметні та просторові властивості навколишнього середовища та створювати в своїй уяві образи цього середовища. Просторове орієнтування для дітей з порушеннями зорової функції є істотною частиною вільного руху, як засобу успішного оволодіння різними видами діяльності.

Дана категорія дітей потребує дозованого зорового навантаження та охоронного режиму під час організації навчальної діяльності. Це пояснюється тим, що вони відчують труднощі під час читання та письма, швидко стомлюються, а одержана інформація погано запам'ятовується. Сліпі та слабо зорі діти вимушені запам'ятовувати й утримувати в пам'яті таку кількість інформації, яку не треба пам'ятати людині, яка бачить. Тому зазвичай у сліпих і слабо зорих дітей обсяг пам'яті великий, що впливає на їхню успішність у навчанні.

Основним завданням соціально-педагогічної підтримки дітей з порушеннями зору є формування у них усвідомлення себе як рівноправного члена суспільства, а значить, подолання тривожності, залежності і невпевненості у своїх силах, потенціалі, здібностях. Основна увага з боку батьків, вчителів, соціальних працівників повинна приділятися особистісним змінам та особистісно орієнтованому формуванню і розвитку дітей з проблемами зору. Успішність підтримки багато в чому залежить від того, які особистісні якості будуть сформовані у дітей, до моменту їх виходу в самостійне життя.

Педагогам, які працюють з дітьми з порушеннями зору, в умовах інклюзивного навчання важливо враховувати дані щодо характеру захворювання, ступеня зниження зору, особливостей перебігу захворювання та прогнозу на майбутнє. Педагог повинен підготувати і адаптувати навчальне середовище до потреб цих дітей ще до приходу такої дитини у колектив. Якщо дитина є слабо зорою, їй необхідні додаткове освітлення робочого місця, спеціальні підручники, зошити, спеціальне технічне забезпечення. Якщо дитина незряча, їй потрібні підручники, надруковані шрифтом Брайля та тексти, записані для відтворення у звуковому форматі. Починаючи з молодших класів важливо учить і привчати дітей розуміти позицію іншого, формувати навички спілкування та взаємодії у колективі однолітків.

Педагоги класів з інклюзивним навчанням повинні попереджувати втомлюваність дітей з порушеннями зору, брати до уваги їх повільність у процесі читання, письма. Це передбачає звільнення навчального матеріалу від другорядного й несуттєвого. Варто брати до уваги той факт, що для незрячих дітей основним каналом для сприймання інформації є слух, тому важливо забезпечити можливість використання аудіо записів, можливість дитини сидіти ближче до вчителя. Педагог має говорити розбірливо, робити паузи і акценти, чітко пояснювати навчальний матеріал. Для кращого засвоєння навчального матеріалу важливо використовувати широкий спектр дидактичного й технічного забезпечення. А під час контролю процесу сприймання навчального матеріалу важливо враховувати, що учні з порушеннями зору виконують завдання значно повільніше, ніж інші діти. У ході заняття педагог має частіше звертатись до учнів з порушеннями зору, залучати їх до групової роботи, використовувати інтерактивні методи викладання, допомагати дітям підвищити свою активність і комунікабельність.

**Висновки та перспективи подальших наукових досліджень.** Отже, соціально-педагогічна діяльність педагога в умовах інклюзивного навчання полягає у вихованні, навчанні, розвитку та соціальному захисті дитини з порушенням зору, її потребами, що виникають у середовищі навчального закладу. Саме відповідна функціональність соціально-педагогічної діяльності педагога інклюзивного середовища є базовою умовою успішної соціалізації цієї категорії дітей не лише в освітнє середовище, але й у суспільство в цілому. Тому для більшості незрячих і слабозорих дітей першим досвідом входження в соціальну групу є вступ до школи, в якій будуть створені умови для їхньої повноцінної життєдіяльності, для вияву і розвитку потенціалу, для інтеграції у соціум. Від того, наскільки успішно буде проходити становлення особистості незрячої дитини в шкільному колективі, залежить її інтеграція в майбутню професію, суспільну діяльність, сімейні відносини в майбутньому. У зв'язку з цим зростає актуальність нашого дослідження проблеми соціально-педагогічної підтримки та психологічного супроводу сліпих та слабозорих дітей. Перспективними напрямками є вивчення досвіду в зарубіжних країнах соціально-педагогічної діяльності в умовах інклюзивної освіти із дітьми з порушенням зору.

### Література

1. Алексеєнко Т. Соціальна педагогіка як наукова дисципліна : досвід і перспективи розвитку / Т. Алексеєнко // Соціальна педагогіка: теорія та практика. – 2007. – № 3. – С. 4 – 8.
2. Дятленко Н. М. Софій Н.З., Мартинчук О. В., Найда Ю.М. Асистент учителя в інклюзивному класі : навч.-метод. посіб./за заг. ред. Войцехівського М.Ф.Київ: ТОВ Видавничий дім "Плеяди", 2015.–172 с.
3. Зверєва І. Д. Концептуальні основи соціального захисту людей з функціональними обмеженнями / І. Д. Зверєва, І. Б. Іванова // Інвалід і суспільство : проблеми інтеграції. – К., 2005. – 245 с.
4. Колупаєва А.А.авчук Л.О "Особлива" дитина в навчанні: навч.-метод. посіб. Рівне: РОІППО, 2010. – 44 с.

УДК 373.3015.31:7

### ЕСТЕТИЧНЕ ВИХОВАННЯ В ДИТЯЧІЙ ХОРОВІЙ ШКОЛІ

**Борисюк В. В.**, магістрантка факультету культури і мистецтв імені Олександра Ростовського

Науковий керівник – канд. пед. наук, проф. **Костенко Л. В.**, кафедра вокально-хорової майстерності

Актуальність дослідження проблем естетичного виховання в дитячій хоровій школі у контексті сучасності, зумовлена відродженням національної самобутності українського народу та популяризацією тенденцій стосовно відродження давніх традицій, звернення до витоків, що у свою чергу сприяє поповненню картини формування та розвитку музичного мистецтва України в сьогоденні. Збереження культурної автентичності українців знаходиться у прямій залежності від виховання підрастаючого покоління, тож доречно говорити про відновлення культурних зв'язків між сучасною молоддю та традиційними способами реалізації особистості у мистецькому просторі. Історично одним з найбільш прийнятних, поширених та популярних способів музичного та естетичного виховання є хоровий спів, який не потребує значних початкових вкладень, окрім співацьких голосів. Сучасна освітня практика втілює в дійсність напрацювання народної педагогіки, здійснюючи естетичне виховання дітей та юнацтва, що є одним з пріоритетних напрямків розвитку культури, перш за все, у школах естетичного виховання.

У Положенні Міністерства культури України про початковий спеціалізований мистецький навчальний заклад (школу естетичного виховання) визначено, що такими є музичні, художні, хореографічні, театральні, хорові, школи мистецтв та інші. Дані заклади надають державні гарантії естетичного виховання через доступність до надбань вітчизняної і світової культури, готують підґрунтя для занять художньою творчістю [8].

Школи естетичного виховання, в тому числі й хорові школи, є важливою базою для виховання у дітей потреби розуміння і творення краси, розвитку музичної свідомості, емоційної культури, художнього смаку, виховання всебічно розвиненої особистості.

Дослідженням української національної хорової культури займалися українські вчені-музикознавці О. Бенч-Шокало, Л. Кияновська, А. Лашенко, Л. Пархоменко, А. Терещенко, Л. Яро-севич. Також вивченням проблем хорового мистецтва займалися Т. Булат, Н. Герасимова-Персидська, Г. Дзюба, Л. Мороз, Б. Фільц.

Проблеми музично-естетичного виховання дітей і молоді в Україні відбилися у наукових працях Б. Бриліна, С. Горбенка, Д. Джоли, В. Дряпіки, Л. Коваль, С. Колесникова, Л. Кондрацької, О. Маленицької, Л. Масол, О. Михайличенка, О. Олексюк, Г. Падалки, О. Ростовського, О. Рудницької, Л. Хлебнікової, В. Шульгіної, А. Щербо, О. Щолокової та ін.

**Мета статті** полягає у висвітленні ролі дитячих хорових шкіл у процесі естетичного виховання підрастаючого покоління.

Естетичне виховання – цілеспрямований, систематичний вплив на особистість з метою її естетичного розвитку [7], тобто формування у людини здібностей сприйняття і правильного розуміння прекрасного, вироблення естетичних понять, смаків, ідеалів [6], що має на меті формування творчо активної особистості, здатної сприймати й оцінювати прекрасне в природі, праці, суспільних відносинах з позицій естетичного ідеалу, а також відчувати потребу в естетичній діяльності [7].

На думку Д. Б. Ельконіна, естетичне виховання є систематизованим науково мотивованим зверненням до людських емоцій, естетизованих почуттів [14, с. 113].

Дослідник О. Я. Ростовський визначає естетичне виховання як "формування естетичного досвіду особи, необхідного для її самоствердження як у царині сприймання, так і в царині творчої діяльності" [9, с. 539].

Тож, естетичне виховання є складовою частиною виховного процесу, яка безпосередньо спрямована на формування здатності сприймати і перетворювати дійсність за законами краси в усіх сферах діяльності людини [13].

Д. Джола та А. Щербо вважають, що сутність естетичного виховання полягає в цілеспрямованому формуванні й розвитку ставлення людини до світу з потребою в удосконаленні, залученні її до споживання та створення цінностей художньої культури суспільства [1, с. 17], а метою естетичного виховання є формування естетичного ставлення людини до дійсності [1].

В естетичному вихованні школярів використовують різні джерела: твори образотворчого мистецтва, музику, художню літературу, театр, кіно, телебачення, естраду, цирк, поведінку і діяльність школярів, природу, факти, події суспільного життя, оформлення побуту (створення естетичної обстановки) [13].

Відображаючи дійсність за допомогою мелодій, інтонацій, тембру, музика, як вид мистецтва, впливає на емоційно-почуттєву сферу людини, на її поведінку. Тому можливо говорити про естетичне виховання засобами музики, яка визначається як загальнодоступний виховний засіб у формуванні особистості. Основу системи музично-естетичного виховання складає зв'язок музичного виховання з естетичною сутністю музичного мистецтва [10].

Доцільним буде розглядати музичне виховання як процес передачі та засвоєння музичних знань, вмінь і навичок, спрямованих на розвиток та формування музичних нахилів, здібностей, смаку, ідеалів, надихаючих особистість на практичну музично-естетичну діяльність.

Таким чином, ми підходимо до проблеми розвитку духовності й гуманістичного виховання підростаючого покоління, де неможливо оминати роль музичного мистецтва: даний вид творчості комплексно впливає на всі сфери дитячої особистості, розвиваючи емоційно-оцінне відношення до дійсності, впливаючи на її духовне зростання, творчу активність [10].

Однією з базових основ масового музично-естетичного просвітництва та виховання дітей є позакласна музично-естетична робота, що знаходить втілення у системі позашкільних навчально-виховних закладів. Згідно зі специфікою свого функціонування, вони надають додаткову освіту, спрямовану на отримання знань, умінь і навичок за інтересами, забезпечують потреби особистості у творчій самореалізації та можливість раннього виявлення таланту та створення умов для його професійного становлення [10].

Сьогодні в Україні функціонує багатоступенева і безперервна система музичної освіти, до якої входять початкові спеціалізовані мистецькі навчальні заклади (школи естетичного виховання) – позашкільна освіта; середні спеціалізовані мистецькі школи (школи-інтернати) – загальна середня освіта та професійна підготовка; заклади вищої освіти; студії з підготовки кадрів для національних творчих колективів України [12].

Школи естетичного виховання є початковою ланкою спеціальної мистецької освіти і належать до системи позашкільної освіти [8]. За даними сайту Міністерства культури України, в Україні функціонує 1465 початкових спеціалізованих мистецьких навчальних закладів: 880 музичних шкіл, 443 школи мистецтв, 121 художня школа, 10 хореографічних шкіл та 11 інших закладів, в яких навчаються майже 345 тисяч учнів, що становить 8 % дітей шкільного віку [11].

Навчально-виховний процес у школах естетичного виховання здійснюється за типовими навчальними планами та програмами, затвердженими Міністерством культури України [8].

Згідно з навчальною програмою хорових шкіл, термін навчання становить 8 років, протягом яких учні вивчають наступні дисципліни: хоровий клас, сольфеджіо, українську та зарубіжну музичну літературу, обов'язковий музичний інструмент – фортепіано, індивідуальні предмети за вибором: додатковий музичний інструмент, імпровізація, композиторська творчість, групові предмети за вибором: музичний фольклор та ритміка. Досить широкий спектр дисциплін, що вивчаються, дозволяє говорити про всебічний розвиток випускників даних навчальних закладів, їх музичний та музично-прикладний інтелект та ерудицію, широку обізнаність у колі теоретичних питань та висококласні практичні виконавські навички. Інваріативна частина гарантує оволодіння необхідним мінімумом знань, умінь та навичок для отримання подальшої освіти (самоосвіти) та адаптації в сучасному культурному просторі, в той час як варіативна забезпечує більш повну реалізацію творчих можливостей і потреб учнів.

Розглянемо більш детально місце та значення кожного предмету в музичному вихованні учнів, мета якого – формування музичної культури особистості як невід'ємної частини її духовної культури [9, с. 124].

*Хоровий клас* є предметом колективної постановки голосу та однією з основних виконавських дисциплін музичного циклу. Хор має на меті навчити колективній творчості, сформувати вокально-хорові навички, відчуття музичного стилю. Він знаходиться у взаємодії з такими предметами, як музикування, сольфеджіо, музична література, музичний інструмент, вокал, навички імпровізації, акомпанемент, що визначається пошуком нестандартних методів у роботі з розвитку інтересу до предмета, а також у зв'язку з використанням окремих засобів навчання.

*Сольфеджіо* включає вивчення елементів музичної грамоти та формування практичних навичок оволодіння музичною мовою (слуховий аналіз, читання з аркуша, підбір акомпанементу, спів у ансамблі тощо), вироблення стійкої інтонації, розвиток внутрішнього слуху. В хоровій школі цей предмет взаємодіє і підпорядковується "хоровому класу", тому має назву "хорове сольфеджіо".

*Музична література* розвиває навички самостійності у визначенні музичних жанрів, розвитку пам'яті, уваги, мислення, уяви, знайомить з визначними зразками музичного мистецтва.



*Музичний інструмент* навчає грамотно розуміти й виконувати інструментальні твори, розвиває навички гри в ансамблі. Знайомить з творами композиторів різних епох і жанрів.

*Імпровізація* вчить основам композиції, імпровізації на інструменті на задану тему, допомагає сформувати відчуття музичного стилю.

*Ритміка* дозволяє розвинути почуття ритму, координацію руху, навчити пластичі рухів.

Дитячі хорові школи є осередками культивування у молодого покоління любові до музичного мистецтва на основі хорового виконання, яке є доступним, емоційним видом дитячої творчості, що здійснює величезний вплив на духовний світ дитини, породжує глибокі особистісні переживання, надає дітям можливість для самовиявлення і самоствердження, розширює досвід естетичних і життєвих відносин, допомагає здійснювати перехід до глибшого пізнання музичного мистецтва [6].

Незважаючи на концентрацію освітньої діяльності лише в одному провідному музичному напрямі, актуальність подібних навчальних закладів визначається тим, що хоровий спів є найбільш притаманним українській ментальності національним видом музикування, який втілює світоглядні риси народу, його духовність, орієнтується на найдавніші вітчизняні музичні традиції – і в народно-пісенній творчості, і в професійному мистецтві [5].

Метою діяльності хорових шкіл є піднесення національної музичної культури, розвиток вокально-хорового мистецтва, духовне збагачення дітей, розвиток їх естетичних смаків [3].

Нині в Україні освітню діяльність засобами вокально-хорового мистецтва проводить невелика кількість хорових шкіл, більшість з яких заснована на базі існуючих хорових колективів протягом двох останніх десятиліть минулого століття: Львівська державна хорова школа "Дударик" (засновник – Микола Кацал), Мукачівська експериментальна хорова школа хлопчиків та юнаків (засновник та керівник – Володимир Волонтир), Стрийська хорова школа "Щедрик" (директор – Роман Буник), Харківська дитяча хорова школа (директор – Віктор Портной), Кам'янець-Подільська міська дитяча хорова школа (засновник та художній керівник – Іван Нетеча), приватна дитяча музична вокально-хорова школа Фонду культурно-освітніх ініціатив "АЕДА" в Умані (Леонід Ятло), Дитяча хорова школа "Зоринка" в Тернополі (Ізидор Доскоч), Дитяча школа хорового мистецтва ім. С. К. Крижановського в м. Одеса (директор – Лисюк С. Р., керівник хору – Сомкіна Г. Б.).

Більш детально познайомимось з діяльністю українських хорових шкіл на прикладі Кам'янець-Подільської міської дитячої хорової школи, яка почала функціонувати на основі народної дитячо-юнацької хорової капели "Журавлик", очолює яку вже протягом 30 років Іван Нетеча; він і є директором навчального закладу, в якому нині навчаються 205 учнів. Серед досягнень колективу 11 гастрольних поїздок у країни Європи, запис чотирьох концертних програм (49 творів української та зарубіжної хорової музики) у фонд Національної радіокомпанії України [3]. Народна дитячо-юнацька хорова капела "Журавлик" протягом 30 років існування стала лауреатом, учасником багатьох національних та міжнародних фестивалів і конкурсів [4].

Робота педагогічного колективу школи проходить під гаслом пропаганди дитячого хорового мистецтва, виховання підрастаючого покоління такими засобами як: творча своєрідність та самобутність колективу, висока вокально-хорова, сценічна майстерність, художнє і емоційне виконання творів.

Розвиток колективу та його учасників багато в чому залежить від підбору репертуару, його цінності, різноманітності творів за тематикою, жанрами, стилями. Високий виконавський рівень учнів Кам'янець-Подільської хорової школи засвідчується професійністю та продуманістю репертуару, який налічує понад 115 різноманітних за стилем, художніми образами і характером творів. Гідна увага надається співу без супроводу, як основному методу роботи над строем: більшість творів виконуються а саррелла мовою оригіналу (польською, англійською, німецькою, іспанською, японською, латинською, литовською). Виконання народної музики одночасно має і виховуючий вплив, а музика духовного спрямування, виконувана хором у храмах усіх християнських конфесій, дозволяє говорити про полікультурність у мистецькому середовищі, сприяє зміцненню єдності і злагоди між людьми різних віросповідань, утверджує ідею соборності мистецтва [3]. Така жанрова і стилістична різноманітність репертуару забезпечує високий рівень духовної культури учнів, впливає на формування якісного відношення дітей до зразків будь-якої музики взагалі [2].

Надзвичайно активна концертна та успішна й інтенсивна конкурсна діяльність хорових колективів школи, активна участь у культурному житті міста свідчить про результативність виховного процесу і зацікавленість учнів у проваджуваній діяльності: щороку учні та викладачі школи беруть участь у близько 100 мистецьких заходах [4], серед них усі міські концерти.

Виходячи зі специфічної природи хору – він є дитячим, склад його постійно змінюється, діючий у колективі принцип спадкоємності й наступності поколінь стає одним з основних при встановленні зв'язків між раніше придбаним і новим досвідом. Вік хористів становить від 10 до 20

років [3], своєрідність полягає в тому, що слабші діти тягнуться за сильними. Таким чином, зберігається наступність на даному ступені.

Окрім народної дитячо-юнацької хорової капели "Журавлик", у школі функціонують хор дівчаток молодших класів, вокальні ансамблі дівчат молодших та старших класів (керівник – Соломія Герій), хор хлопців "Калинове гроно", вокальні ансамблі хлопців молодших та старших класів (керівник – Наталія Купінська) – лауреати і дипломанти обласних оглядів-конкурсів вокально-хорових колективів мистецьких шкіл; жіночий вокальний ансамбль викладачів (лауреат обласного огляду-конкурсу вокальних колективів "Наш Подільський пісенний краю!", керівник – Ольга Пастух), вокальний дует викладачів у складі Ірини Драган та Марини Федорової (лауреатів всеукраїнських, обласних, міських фестивалів та конкурсів) [3].

Особливості психолого-педагогічної роботи хорової школи такі, що в умовах навчального процесу створена сприятлива психологічна атмосфера, при якій хоровий колектив позитивно впливає на розвиток учнів. Спільність цілей і завдань колективної діяльності забезпечує розвиток духовності у дітей через дотик до світу прекрасного, а зміст спілкування в діяльності колективу і полягає в тому, щоб діти стали співучасниками, а не просто присутніми, бо тільки тоді можлива реалізація творчих завдань.

Для реалізації цих завдань в колективі необхідним є емоційне благополуччя і здоровий психологічний клімат, який є результатом взаємного впливу дітей один на одного. Про якість навчального процесу в Кам'янець-Подільській хоровій школі свідчить позитивний результат, що втілюється у кількісному показнику випускників (50 осіб), які вступають у вищі мистецькі навчання заклади України чи навчаються за кордоном [3], багато учнів здобувають звання лауреатів всеукраїнських та міжнародних конкурсів.

Таким чином, відродження хорової культури України має широку реалізацію протягом освітнього процесу в хорових школах, що здійснюється завдяки наступним інноваційним формам: індивідуальні та групові уроки й репетиції; участь у заходах, що носять характер творчих змагань, наприклад, у конкурсах, фестивалях, олімпіадах, концертах, виставках; бесіди, вікторини, екскурсії, творчі вечори тощо [5].

Виховання підростаючого покоління засобами хорового мистецтва є актуальним питанням в наш час, адже це традиційний вид дитячої творчості, який сприяє зростанню дитячої творчої ініціативи; розширенню особистісного цілепокладання; зміцненню ціннісних орієнтирів особистості; формуванню музичної культури особистості, вирішенню важливих психолого-педагогічних проблем [6].

Досліджуючи діяльність дитячих хорових шкіл, ми констатуємо, що: дитячі хорові школи, попри невелику їх кількість в Україні, є рушійною силою у відродження національних хорових традицій, здійснюють значну музично-виховну та освітню діяльність, слугують всебічному розвитку учнів. Хоровий спів, який є основним методом виховання у даних початкових спеціалізованих мистецьких навчальних закладах, виступає фактором особистісного розвитку хористів, сприяє цілепокладанню, забезпечує музичний розвиток, допомагає у вирішенні ключових психолого-педагогічних проблем.

Комплекс дисциплін, що вивчаються у хорових школах, гарантує досягнення мети діяльності даних навчальних закладів, тобто забезпечує всебічний розвиток випускників, їх музичний та музично-прикладний інтелект, ерудицію, широку обізнаність у колі теоретичних питань та висококласні практичні виконавські навички.

Зважаючи на відносну новизну для України такого явища, як "хорова школа", дана тематика ще не є ґрунтовно дослідженою та потребує подальших наукових розробок. Маловивчена й історія та теорія дитячого хорового виконавства.

### Література

1. Джола Д. М. Теорія і методика естетичного виховання школярів : навч.-метод. посіб. / Д. М. Джола, А. Б. Щербо. – Київ : ІЗМН, 1998. – 392 с.
2. Дитяча школа хорового мистецтва ім. С. К. Крижановського [Електронний ресурс] – Режим доступу: <http://kriganovskiy.od.ua>. – Назва з екрана.
3. Кам'янець-Подільська міська дитяча хорова студія [Електронний ресурс]. – Режим доступу : [http://zhuravlyk.ucoz.com/index/istorija\\_shkoli/0-21](http://zhuravlyk.ucoz.com/index/istorija_shkoli/0-21). – Назва з екрана.
4. Кам'янець-Подільська міська дитяча хорова школа [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://zhuravlyk84.wixsite.com/khorova-shkola/blank-2>. – Назва з екрана.
5. Комаровська О. Школа естетичного виховання у системі мистецької освіти / О. Комаровська // Психолого-педагогічні проблеми сільської школи. – 2012. – № 40. – С. 312–319.
6. Кузнецова О. Хорове виховання в контексті розвитку музичної освіти в Україні / О. Кузнецова // Проблеми підготовки сучасного вчителя. – 2015. – С. 256–262.
7. Масол Л. М. Школа культури виховує людину, яка мислить і прагне творити / Л. М. Масол // Початкова школа. – 2001. – № 5. – С. 38–40.

8. Положення про Початковий спеціалізований мистецький навчальний заклад (школу естетичного виховання) [Електронний ресурс] / Міністерство культури і мистецтв України. – Наказ 06.08.2001 № 523. – Режим доступу : <http://ukraine.uapravo.net/data2008/base54/ukr54697.htm>. – Назва з екрана.
9. Ростовський О. Я. Теорія і методика музичної освіти: Навчально-методичний посібник / О. Я. Ростовський. – Тернопіль: Навчальна книга – Богдан, 2011. – 640 с.
10. Сбітнева Л. М. Розвиток системи музично-естетичного виховання дітей і молоді в Україні (друга половина ХХ століття) : дис. на здобуття наук. ступеня д-ра. пед. наук : спец. 13.00.01 "Загальна педагогіка та історія педагогіки" / Сбітнева Людмила Миколаївна – Київ, 2016. – 402 с.
11. Система культурно-мистецької освіти в Україні [Електронний ресурс] // Міністерство культури України. Офіційний сайт. – 2015. – Режим доступу: [http://mincult.kmu.gov.ua/control/uk/publish/article?art\\_id=244933672&cat\\_id=244931901](http://mincult.kmu.gov.ua/control/uk/publish/article?art_id=244933672&cat_id=244931901). – Назва з екрана.
12. Українська культура в європейському контексті / Ю. П. Богуцький, В. П. Андрущенко, Ж. О. Безвершук, Л. М. Новохатько. – Київ: Знання, 2007. – 679 с.
13. Фіцула М. М. Педагогіка : навч. посібник / М. М. Фіцула. – 2-е вид., виправ., доп. – К. : Академвидав, 2005. – 560 с.
14. Эльконин Д. Б. Избранные психологические труды: Проблема возрастной и педагогической психологии / Под ред. Д. И. Фельдштейн / Д. Б. Эльконин. – М.: Издательство Международной педагогической академии, 1995. – 224 с.

УДК 37.016:78

## ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ РОЗВИТКУ ЕМОЦІЙНОГО ІНТЕЛЕКТУ ШКОЛЯРІВ ЗАСОБАМИ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА

**Гурсєва І. С.**, магістрантка факультету культури і мистецтв імені Олександра Ростовського Науковий керівник – канд. пед. наук, доц. **Ростовська І. О.**, кафедра інструментально-виконавської підготовки

У складних і мінливих умовах розвитку сучасного українського суспільства емоційний світ дитини особливо вразливий та залежний від оточення. Це потребує нових підходів до вивчення актуальних для сьогодення ідей науковців у царині психології, яка є теоретичною основою для проведення педагогічних досліджень. Ці ідеї містять значні резерви для знаходження і збереження неповторності кожної особистості та вимагають уважного вивчення, переосмислення та творчого впровадження в сучасну мистецьку освіту.

Важливого значення набуває здатність учня до адаптації в мінливих умовах навколишньої дійсності, розвиток у нього таких важливих здібностей, як сприйняття та усвідомлення виникаючих емоцій: як власних, так і оточуючих людей. Дані здібності розглядаються в рамках концепції емоційного інтелекту (*emotional intelligence*), який є відносно новим науковим поняттям.

Актуальність проблеми розвитку емоційного інтелекту, на наш погляд, ґрунтовно описана українськими вченими Є. Носенко та Н. Ковригою. Вони зазначають, що ця проблема недостатньо чітко розроблена у теоретичному, соціальному та педагогічному аспектах як зарубіжними, так вітчизняними вченими.

Це є наслідком відсутності належної уваги до вивчення глибинних джерел, особливостей детермінації та форм вираження й перебігу емоційних виявів особистості.

У **соціальному** контексті недостатня розробленість цієї проблеми загрожує тому, що людська цивілізація може розпочати саморуйнування, якщо емоції надалі протиставлятимуться розуму, вважатимуться неконтрольованими й нерегульованими.

У **педагогічному** контексті досі не розроблено наукові підходи до цілеспрямованого формування у процесі навчання та виховання емоційної розумності суб'єктів навчання на основі експериментального вивчення особливостей перебігу емоційних процесів, станів та стійких властивостей особистості [4].

Психологічна наука, розкриваючи залежність розвитку особистості від соціальних умов, підкреслює, що людина – не пасивний об'єкт впливу середовища, а активна, діяльна істота [5, с.25].

Тому зовнішні умови діяльності, зовнішні впливи визначають психічний розвиток людини не прямо, а переломлюючись через її особистість, життєвий досвід, індивідуальні психічні особливості й діяльність.

Від внутрішньої позиції людини залежить її сприйнятливність до одних впливів і несприятливність до інших. Отже, ефективність процесу розвитку емоційного інтелекту школярів визначаєть-

ся не лише зовнішніми умовами – педагогічною майстерністю вчителя, змістовною наповненістю на уроках музичного мистецтва, а й внутрішніми, які визначаються особистістю самих слухачів.

Це, насамперед, набутий учнями індивідуальний життєвий та художній досвід, відповідна психологічна установка на сприймання та емоційне співпереживання тим невербальним ідеям та почуттям, які хотів виразити композитор у музичному творі.

Як відомо, період шкільного віку відрізняється значною сенситивністю і гнучкістю психічних процесів, а також глибоким інтересом до внутрішнього світу, в якому відбувається активне емоційне відношення особистості до себе та інших. Сенсорна відкритість дітей, їхня емоційна чутливість та образність сприймання стають основою розвитку художньо-естетичних почуттів, що є необхідним для виховання їхньої емоційної культури. Адже цілісне сприйняття художнього твору відбувається лише тоді, коли у душі дитини пробуджується глибинний емоційний відгук.

Розвиток емоційного інтелекту тісно взаємопов'язаний з загальним інтелектуальним розвитком, а також розвитком таких психічних якостей особистості, як асоціативна уява, слухова увага, емоційна сприйнятливність, художні потреби, смаки, оцінки, ідеали тощо.

Вважаємо за необхідне відмітити, що позитивно на розвиток емоційного інтелекту школярів впливатиме перш за все саме особистість Вчителя, який усвідомлює свій внутрішній стан та свої дії, а головне – наявність у нього особливого педагогічного таланту створити на уроках музичного мистецтва особливу атмосферу, наповнену щирістю, душевною відкритістю і взаємною довірою як до педагога, так і до однокласників.

Важливу роль відіграє і вміння педагога підібрати такі музичні твори для розучування і прослуховування, які оптимальним чином відповідатимуть віковим і психологічним особливостям дитячого колективу, а вдало продумана бесіда допоможе кожній дитині зануритись у власні відчуття, викликані музикою, відчутти гармонію оточуючого світу і гармонію самої себе як невід'ємної частинки навколишнього світу.

На наш погляд, найсуттєвішими для розвитку емоційного інтелекту учнів загальноосвітніх шкіл у процесі музичної діяльності є наступні умови:

- формування музичного сприймання;
- організація художньо-творчої діяльності у процесі музичного сприймання;
- набуття здатності вловлювати і осягати глибинну сутність музики не тільки на когнітивному, але і на чуттєвому, інтуїтивному рівні.

Відомий український вчений-педагог Ростовський О.Я., який глибоко вивчав проблему формування музичного сприймання, зазначає: "Сприймання творів музичного мистецтва має свою специфіку, що вирізняє його від сприймання будь-яких інших явищ дійсності. Воно включає перцептивне сприйняття звукового потоку, осягнення семантики музичної мови, інтерпретацію художнього змісту твору; є складним багатограним процесом, що включає, з одного боку, запрограмованість структури та спрямованості художнього твору, а з другого, передбачає творчу діяльність слухача" [8, с.55].

Музичне сприймання, у зв'язку зі специфікою об'єкта сприймання, зумовлене не лише музичним твором, а й духовним світом людини, яка сприймає цей твір, її досвідом, рівнем загального розвитку та індивідуальними особливостями психіки.

"Сприймання музичного твору – складна історично і соціально-обумовлена діяльність, яка утворюється з різних процесів – пізнавально-емоційних і емоційно-оцінних", – підкреслює В. Медушевський [2, с.19].

На думку Є. Назайкінського, музичне сприймання – це процес осягнення й осмислення тих значень, якими володіє музика як мистецтво, як особлива форма відображення дійсності, як естетичний художній феномен [3, с. 91].

Зрозуміло, що формування музичного сприймання значною мірою залежатиме від вікових та індивідуальних особливостей школярів.

О. Ростовський стверджує: "У молодших школярів яскраво виявляється емоційність сприймання. Однак емоційний відгук дітей цього віку має свої особливості: реагуючи на музику безпосередньо і активно, вони не усвідомлюють емоційні стани, які нею викликаються. Тому діти не говорять, наприклад, про свої внутрішні переживання ("мені було сумно"), а оцінюють загальний характер музики ("була сумна музика")" [6, с.41].

Далі дослідник підкреслює: "Учні підліткового віку спроможні сприймати значно складнішу музику, ніж молодші школярі. Під впливом соціокультурного середовища у них накопичується певний запас слухацьких вражень, асоціацій та образів, які складають семантичну основу музики і служать умовою її розуміння. Важливим недоліком у формуванні музичного сприймання цього віку є поверховість художньо-естетичного осягнення складної музики, фрагментарність вражень. При цьому музичний образ розпадається на ряд малопов'язаних між собою, нерідко неадекватних вражень. Фрагментарний характер сприймання, порушення функціональних взаємозв'яз-

ків між музичними враженнями веде до викривлення сприйнятого, руйнування цілісності суб'єктивного образу" [7, с.43].

Як відомо, музика має процесуальну природу, і діяльність слухача під час сприймання виявляється у спостереженні за розвитком музичного образу і характеризується як активним, так і пасивним споглядальним художньо-естетичним ставленням до твору, але самого факту слухання музики недостатньо для осмислення і осягнення її глибинного змісту учнями.

Ця особливість музики вимагає від учителя належної уваги до організації процесу сприймання музики, тому **наступною умовою** розвитку емоційного інтелекту школярів засобами музичного мистецтва ми вбачаємо в організації художньо-творчої діяльності у процесі музичного сприймання.

Знову звертаємось до О.Я. Ростовського: "Система запитань і завдань, яка допомагає учням сприйняти твір, має реалізуватися в діалозі й спонукати до творчого різночитання музичного змісту ... Важлива правильна спрямованість запитань – не загострювати увагу на деталях, а спрямовувати дітей до їх внутрішнього світу, почуттів і вражень, породжених музикою. Важливо не лише поставити запитання, а й почути відповідь, оцінити оригінальність, особистісне забарвлення тощо" [8, с.190].

Доцільно ставити навчальні завдання і запитання *після* слухання музики, оскільки це сприяє осмисленню музичних вражень і особистих емоційних відчуттів учнів у ході аналізу твору. Саме на етапі аналізу учні набувають досвіду художньо-творчої діяльності, оволодівають знаннями й уміннями, необхідними для естетичної оцінки музичного твору. Адже те, що ними не сприйняте, не знайшло особистісний глибинний емоційний відгук, ніскільки не сприятиме розвитку емоційного інтелекту.

"Слід ставити такі запитання, використання яких вимагає уважного слухання протягом усього твору. Вони повинні ставитися у такій кількості, яка б дала змогу на них відповісти, прослухавши твір. Не варто ставити перед учнями багато завдань – їм важко охопити усе своєю увагою. Запитання мають змушувати школярів шукати нові зв'язки між знайомими явищами або вимагати творчої уяви" [8, с.193].

Вчений наголошує на важливості повторного слухання музичних творів: "Спочатку учень сприймає лише найзагальніші риси твору, нерідко другорядні. Він не в змозі передбачити розвиток музики, появу нових моментів у творі: інтонаційних, мелодичних, виразних. Несподіваність їх появи порушує звичний процес сприймання, викликає внутрішній опір слухача, твір може втрачати для нього художньо-естетичну цінність або навіть викликати негативні емоції. Інакше сприймається відома музика. Слухач знає її особливості й зміст, у його пам'яті оживають враження від минулих сприймань цієї музики. При повторних сприйманнях розкриваються нові грані, відтінки образів, що веде до глибшого осягнення музики, переживання художньої насолоди" [8, с.192].

Ми робимо висновок про те, що розвиток емоційного інтелекту учнів значною мірою залежить від того, наскільки вони відчували і змогли осягнути невловиму, глибинну сутність мистецтва музики, зуміли доторкнутися до більш тонкого розпізнавання змісту, закладеного в музичному творі.

Тому **наступною умовою** розвитку емоційного інтелекту школярів засобами музичного мистецтва ми вважаємо набуття здатності вловлювати і осягати глибинну сутність музичного мистецтва не тільки на когнітивному, але і на чуттєвому, глибоко інтуїтивному рівні, адже без перебільшення величезна роль в мистецтві музики належить інтуїції та емоціям, які здатні відкрити кожній людині глибокий світ всередині неї самої.

Видатний німецький філософ А. Шопенгауер розглядав інтуїцію як вищу форму пізнання світу людиною, як безкорисливе містичне споглядання, як повне злиття суб'єкту зі специфічним об'єктом – динамічною, духовною сутністю світу.

Саме музика через свою почуттєву, а не раціональну основу змушує людей співпереживати та відчувати, інтуїтивно сприймаючи образ "цілого", не піддаючи його логічному розчленуванню та розумовому аналітичному опрацюванню.

З іншого боку, інтуїція, яку В. Франкл називає "духовним передбаченням", органічно вплетена в образну логіку мистецтва, тим самим забезпечуючи взаємозв'язок емоційного та раціонального [10, с.8].

Відомий російський філософ, естетик, мистецтвознавець О.Ф. Лосєв у своїй праці "Основне питання філософії музики" підкреслює, що музика аналізує та розповідає саму сутність, а не феномени життя, і що саме емоційна сторона музики споріднює її з життям.

"Але де, окрім музики, можна знайти мистецтво, яке б говорило не про самі предмети, але про їх виникнення, розквіт та загибель? Якщо ми зрозуміємо, що музичний феномен – це ні що інше, як саме ця процесуальність життя, то стає зрозумілою ця незвичність хвилювання, яке надається музикою, та її максимально інтимне переживання, яке в інших мистецтвах закривається нерухомими формами, а життя якраз і не є якоюсь нерухомістю" [1, с.73].

Вагомою в даному контексті є думка Лосева О.Ф.: "Музика є унікальним явищем та найвищим видом мистецтва, вона єдина виражає сутність внутрішнього життя людини, а отже, і всього життя, оскільки самоспостереження є взагалі єдиним джерелом пізнання. Музика, на відміну від інших мистецтв, саму людську душу приводить у стан вібрації, викликаючи глибоке хвилювання, в той час як образотворчі види мистецтв відмежовуються від людини образом" [1, с.64].

Образ в декоративно-прикладних видах мистецтва виступає як структура свідомості і вже через структуру відбувається процес пізнання. Виразність музики дозволяє проникнути у глибини буття. Наука також прагне розкрити таємниці буття, проте вона обмежена часово-просторовим визначенням, в той час як музика сама є буттям.

Так само, як психіка людини являє собою невинний потік, так і сутність музики полягає в її часовому існуванні. Ідея єдності музики і життя, характерна для філософії музики Лосева, полягає у притаманній їм емоційності. Ця ідея посилюється твердженням, що саме в музичній формі присутні ті самі етапи, які є в людському житті: виникнення, розвиток та зникнення.

Російський мислитель звертається до ідеї Світової душі, представленій в концепції А. Шопенгауера, зазначаючи здатність музики розкривати всі таємниці нашарування, пов'язувати кожну людську душу зі Світовою Душею: "Тільки в музиці, стоячи обличчям до життя, ми бачимо усю нашу побутову схильність до абстракції і бачимо, як все просте і ясне в переживаннях пов'язано глибокими містичними коріннями зі Світовою Душею, що б'ється в кожній маленькій людській особистості"[1, с. 69].

Основоположник української філософії музики, Суханцева В.К., стверджує: "Найбільш чистим випадком проступання генезису є музика, мова якої не має еквіваленту в жодній області людської діяльності; матеріал якої – звуко-інтонація та організований час – запозичені з дійсності; предметність якої принципово позапонятійна і не підлягає жодній редукції" [9, с.4].

І далі у Суханцевої: "Музика є відношення між людиною і світом, в яке втягнуті всі ресурси духовно-психічного буття, але за однієї умови: ніщо не може бути "названо" остаточно, зафіксовано як данність, виражене вербально без залишку. Музика є персоніфікація вічності.. і є тільки закономірність єдності Людини і Універсуму..." [9, с.23].

Унікальне і неповторне мистецтво музики є невичерпним джерелом пізнання гармонії навколишнього світу і самої людини, воно надихає на розкриття максимального потенціалу кожної особистості, дає змогу доторкнутися до найвищих духовних цінностей, наповнюючи буття людини вищим смыслом.

Отже, врахування означених педагогічних умов значною мірою буде впливати на розвиток емоційного інтелекту школярів на уроках музичного мистецтва. Важливо, щоб вони дотримувалися педагогом комплексно, в органічному взаємозв'язку.

#### Література

1. Лосев А.Ф. Основной вопрос философии музыки // Сов. музыка. – 1990. – №11. – С. 64-78.
2. Медушевский В.В. О закономерностях и средствах художественного воздействия музыки. – М.: Музыка, 1976. – 254 с.
3. Назайкинский Е.В. Логика музыкальной композиции. – М.: Музыка, 1982. – 319 с.
4. Носенко Е. Л., Коврига Н.В. Емоційний інтелект: концептуалізація феномену, основні функції. Монографія. – Київ: Вища школа, 2003. – 126 с.
5. Психология: Словарь / Под общ. Ред А.В.Петровского, Г.М.Ярошевского. – М.: Политиздат, 1990. – 494 с.
6. Ростовський О.Я. Методика викладання музики в початковій школі. – Тернопіль: Навчальна книга-Богдан, 2001. – 216 с.
7. Ростовський О.Я. Методика викладання музики в основній школі. – Тернопіль: Навчальна книга-Богдан, 2001. – 272 с.
8. Ростовський О.Я. Педагогіка музичного сприймання: Навч.-метод. Посібник. – К.: ІЗМН, 1997. – 248 с.
9. Суханцева В.К. Музыка как мир человека. От идеи вселенной – к философии музыки. – К.:Факт, 2000. – 176 с.
10. Франкл В. Людина в пошуках сенсу: Збірник / Заг. ред. Л.Я. Гозмана. – М.: Прогрес, 1990. – 368 с.

## ВІКОВІ ОСОБЛИВОСТІ СПІВАЦЬКОГО ГОЛОСУ ДІТЕЙ

**Охонько С.І.**, магістрант факультету культури і мистецтв  
Науковий керівник – канд. пед. наук, проф. **Костенко Л.В.**, кафедра вокально-хорової майстерності

*Стаття присвячена дослідженню вікових особливостей співацького голосу дітей. Висвітлено етапи формування голосу школярів молодшого, підліткового та юнацького віку. Акцентується увага на процес протікання мутаційного періоду та проблему в справі охорони дитячого голосу.*

*Ключові слова:* співацький голос, вікові особливості, передмутаційний період, мутаційний період, післямутаційний період, охорона голосу.

**Постановка проблеми.** Спів - найбільш ефективний шлях музично-естетичного виховання дітей, за умови організації його на високому професійному рівні, що залежить від загальної та музичної культури, спеціальних знань та майстерності керівника хорового колективу. Саме хормейстер має визначати та застосовувати сучасні технології роботи з дитячим хоровим колективом, що будуть націлені на творчі результати як колективу в цілому, так і кожного окремого співака. Тому для хорової практики хормейстера-початківця важливо усвідомлювати значення теорії і методики розвитку співацького голосу, пов'язаних з вокально-хоровим вихованням дітей, з урахуванням вікового аспекту.

**Аналіз досліджень.** Питання розвитку дитячого голосу, в процесі навчання співу, є предметом дослідження музичної педагогіки, психології, фізіології, фоніатрії та інш. Фізіологічні аспекти функціонування дитячого співацького голосу досліджували: В. Багрунов, Л. Венгрус, В. Ємельянов, А. Зиміна, Д. Люш; теорію і методику його формування та розвитку: М.Апраксина, В.А.Багадурова, О.Маруфенко, О.Ростовський, М.Сливоцький, Г.Стасько, О.Стахович, Г.Стулова, О.Шуляр; основи вокальної педагогіки: В.Антонюк, Н.Гребенюк, О.Козій, Ю.Юцевич; теорію і практику вокальної роботи в дитячому хорі: О.Коломієць, С.Світайло, Б.Фільц, Л.Ятло та ін.

**Метою даної статті є** висвітлення вікових особливостей та функціональних характеристик співацьких голосів дітей.

**Основний матеріал** Специфіка вокально-хорової роботи з дітьми шкільного віку полягає в тому, що організм дитини постійно знаходиться в процесі змін. У дитячому віці фактично всі органи та системи проходять тривалий шлях розвитку, перш ніж вони зможуть повністю виконувати свої функції. Для результативної та успішної діяльності, керівник дитячого хорового колективу повинен обов'язково знати і враховувати ці вікові особливості.

У процесі роботи над формуванням дитячого голосу умовно виокремлюють кілька етапів:

1-й етап: два – сім років;

2-й етап: сім – десять;

3-й етап: одинадцять – тринадцять років;

4-й етап: тринадцять – п'ятнадцять;

5-й етап: шістнадцять – вісімнадцять років [2].

Певні проблеми роботи з дитячими голосами виникають тому, що значна частина органів, які приймають участь у голосоутворенні, не розвивається паралельно. Цей процес характеризується як стрибкоподібний, причому зміна цих стрибків протягом росту відбувається неодноразово і може набувати як інтенсивного, так і послабленого характеру.

Досить часто спостерігається диспропорція у розвитку окремих органів голосового апарату. В той час, як певні органи вже набули свого розвитку, у інших він ще триває. До 14 років зростає носоглотка, а всі інші органи голосоутворення - приблизно до 19 років. Виняток становить лише гортань, яка продовжує зростання і далі, хоча інтенсивність росту значно зменшується.

Вокальний м'яз у дітей розвивається пізно. До 7 - 9 років у справжніх голосових зв'язках вокальний м'яз відсутній. На тій ділянці гортані, де повинен бути голосовий м'яз, утворюються лише окремі волокна майбутнього м'яза, які ще не вплелися у голосові зв'язки і не прикріпилися до хрящів. Вокальний м'яз починає рости з 9 років і до 12 закінчує формування.

Розвиток гортані відбувається паралельно з розвитком нервової системи, але цей процес протікає дуже нерівномірно. Розмір, положення, будова м'язів та нервово забезпечення гортані дитини має певні особливості.

Дитяча гортань значно менша, ніж гортань дорослої людини. А голосові зв'язки коротші та тонші. Інтенсивність росту гортані залежить від віку. Найбільш посилено вона росте у перші місяці життя дитини. Від 3 до 12 років розвиток гортані відбувається дуже повільно, поступово,

але у підлітковому віці гортань росте бурхливо і швидко. У цей період гортань хлопчиків збільшується на дві третіх, а дівчаток – на третину [3, 23].

У молодшому віці (7-10 років) дитячому голосу притаманний фальцет, при якому відбувається неповне змикання голосової щілини, вібрують лише вільні краї голосових зв'язок. З 10-11 років з'являється інший механізм голосоутворення – грудний, який вирізняється тим, що голосова щілина змикається повністю, водночас зв'язки вібрують всією своєю масою. Деякі діти, особливо хлопчики, можуть досягнути у фальцетному співі яскравості, дзвінкості, але справжньої звучності і сили дитячий голос набуває лише після 11 років, коли під час співу використовується грудний реєстр [3, 23].

Перший етап характеризується однорідністю голосів і дівчаток, і хлопчиків. Вони мають фальцетний характер і вузький діапазон (кварта – квінта). У дитини в період з семи до дванадцяти років відбувається формування спеціальних вокальних м'язів. Голоси дівчаток та хлопчиків, зазвичай, дисканти, фактично однорідні. Їхнє звучання характеризується резонуванням, фальцетним звучанням, під час якого відбувається вібрація тільки країв голосових зв'язок, нерівний тембр, яскраво звучать голосні звуки, діапазон складає - від ноти ре першої до мі другої октави. У дівчат сопрано складає від ноти до першої до фа-соль другої октави. Для альтів характерно - від ля-соль малої до ре-мі другої октави. Більш відчутним є темброве забарвлення голосів хлопчиків. У дискантів діапазон: ноти до першої до фа-соль другої октави. Для альтів: від сі малої до ноти до другої октави.

Розвиток грудного механізму голосових зв'язок фізіологічно відбувається пізніше за фальцетний. Він базується на, вже у певній мірі розвиненій, голосотвірній системі, що потребує ущільнення всієї маси голосових зв'язок і більшого об'єму роботи.

Також здійснюється коливання голосових волокон всією їх масою. Та це коливання проходить у горизонтальному напрямку і без веретеноподібної щілини. Звучання голосу в грудному реєстрі набирає сильнішого звучання і більш виразної тембрової окраси з властивістю вібрато.

То ж, якщо дитина від народження має грудний механізм змикання голосових зв'язок, то вона не зможе контролювати свій спів, поки остаточно не закінчиться їх розвиток, а цей процес, в свою чергу, залежатиме від наростання на голосових складках м'язової речовини.

Фактично нерозвинений голосовий апарат і пояснює відсутність у школярів узгодження між голосом і слухом. Таких дітей педагоги часто називають "гудками", або "грудниками".

Саме такі голоси ("грудники") мають можливість бути "родзинкою" будь-якого шкільного вокально-хорового колективу із залученням спеціаліста-музиканта для переходу їх на кшталт фальцетного стилю голосоутворення [4, с. 16].

У підлітковому віці яскраво виявляється різниця в механізмі утворення звука в дівчаток і хлопчиків.

У дівчаток основну частину діапазону становить центральний реєстр, який має від природи мішаний тип звукоутворення, а грудне і фальцетне звучання присутнє лише на крайніх звуках діапазону. Голосу хлопчиків властиві два реєстри – грудний і головним. Мішаний реєстр створюється штучно, за допомогою спеціальних вокальних вправ. Багато хлопчиків-підлітків мають обмежений діапазон, оскільки використовують під час співу лише один із реєстрів, частіше грудний [3, 24].

У дівчаток дві зони перехідних звуків. У сопрано перехідними звуками від грудного до центрального реєстру є ноти мі<sup>1</sup>, фа<sup>1</sup>; від центрального до головного – мі<sup>2</sup>, фа<sup>2</sup>. У дівчаток-альтів перехідні звуки на терцію нижчі – до<sup>1</sup>, ре<sup>1</sup> і до<sup>2</sup>, ре<sup>2</sup>.

У хлопчиків зона перехідних звуків одна. В дискантів – мі<sup>2</sup>, фа<sup>2</sup>; у альтів – до<sup>2</sup>, ре<sup>2</sup>.

Однією з особливостей дітей молодшого шкільного віку є відносна вузькість дихальних шляхів за умов невеликої ємкості легень, в результаті чого дихання у них не буває поверховим. Щоб не порушувати природність розвитку дихальних м'язів, збільшуючи активність їх роботи, слід зважати на відповідність їх розвитку віку дитини [3, 25].

В організмі людини в підлітковому та юнацькому віці (12-18 років) відбуваються великі анатомо-фізіологічні та нервово-психічні зміни. Водночас у голосовому апараті проходять дуже складні процеси – мутація (від лат. mutation - зміна) – зміна голосу, яка відбувається в період статевого дозрівання.

Зміна голосу характеризується швидким ростом гортані, активним ростом організму в цілому.

Під час мутації м'язи гортані формуються нерівномірно, відбувається порушення відповідності зростання з голосовими складками. І як результат – у хлопчиків голос зривається, а у дівчаток мутація призводить до зміни тембру, сили і характеру голосу. Про те, різних змін у гортані не відбувається.

На процес протікання мутаційного періоду, його розвиток впливають багато різних чинників. Це і кліматичні умови (у північних країнах мутація голосу починається пізніше і триває



довше), і фізіологічні особливості організму дитини, і його загальний фізичний розвиток, стан ендокринної та психоневрологічної систем. В результаті росту резонаторних порожнин, язика, гортані і відбувається зміна голосового апарату. Він характеризується невідповідністю певних частин під час росту.

Рання мутація виникає внаслідок систематичного крику, інтенсивного співу у високій теситурі.

У хлопчиків цей процес проходить особливо виразно: активне збільшення в довжину голосових зв'язок, стрімкий та інтенсивний ріст гортані. І все це на фоні повільнішого росту резонаторних порожнин. Всі ці процеси призводять до нерозмірності в роботі гортані.

Зміна голосу відбувається у певних вікових проміжках, а саме: від 11-12 і до 16-18 років. Не є виключенням і більш триваліший період мутації.

У школярів підліткового віку мутаційний період триває від 6-8 місяців до 2-3 років.

У дівчаток зміна голосу менш помітна, оскільки їх гортань в цьому віці росте не так швидко, про те не є виключенням її повторення у 15-16 років [4].

Умовно мутацію можна поділити на три періоди: передмутаційний, мутаційний та післямутаційний.

*Передмутаційний період (11-13 років)* проходить без особливих змін у голосовому апараті. Перед початком фактичної зміни голосу у хлопчиків звучання покращується, голоси стають більш сильними, але виникають труднощі голосоутворення на верхніх звуках, які раніше виконувалися легко та невимушено. У голосі з'являється хриплість, можливе порушення інтонації. Хлопчики співають ще дитячими голосами в першій-другій октавах. У дівчат активний ріст язика викликає певний артикуляційний дискомфорт. Та сам механізм голосоутворення залишається колишнім.

У цей період голоси хлопчиків і дівчаток не вирізняються за тембром, силою, діапазоном, але звучання голосів у хлопчиків вирізняється особливою дзвінкістю і сріблястістю звучання дитини [3, 27].

*Мутаційний період (13-15 років)* характеризується стрімким ростом гортані. На даному етапі на дві третини можливе збільшення гортані у хлопців, у дівчаток – близько на третину. Г. Стулова переконливо доводить, що періоду мутації, "...певний співацький режим щодо голосоутворення та співацьких навантажень може або зміцнювати, або руйнувати здоров'я дитини, тому що процес співу пов'язаний з особливим способом роботи дихальної системи, а, отже, з регуляцією обмінних процесів, кровообігу, живленням мозку, м'язових тканин та ін." [7, 18].

Зміна голосу відбувається за рахунок розтягування голосових зв'язок та їх збільшення. Голоси хлопчиків знижуються на октаву. За рахунок того, що у дівчат в цей період таких різких змін не відбувається, їхні голоси, навпроти, звучать більш насичено та яскраво, збільшується їх діапазон. Однак, слід зауважити, що перехідному віку дівчаток характерні ті ж властивості мутації, характерні недоліки у звучанні голосу, як і у хлопців, тільки в менш вираженій формі.

Як правило, до 17-20 років формування жіночого голосу завершується [4], голос додає сили, стає багатшим на обертони, відбувається перехід із фальцетного, головного регістру співочого голосу в грудний.

Зміну голосу у хлопців умовно виокремлюють в три періоди, а саме: початковий, основний (гострий) та завершальний.

На початковому етапі у хлопчиків втрачаються верхні тони діапазону та знижується голос. Характерним є поява звуків малої октави, хоча діапазон все ще охоплює першу та другу октави.

У основний період мутації (який продовжується близько 3-4 місяців) голос набуває хриплості, іноді раптово може переходити із високого тону на нижній і навпаки.

У завершальний період мутації ще неможливо з'ясувати тембр голосу; про те голос робиться сильнішим; діапазон посилюється до октави та нони; превалює неголосне, негучне (обережне) звукоутворення [3, 27].

Найважливішим є *післямутаційний період (15-18 років)*. Діапазон голосу дівчат на цьому етапі суттєво збільшується, голосу додається сила звуку, помітно виражається тембр.

У юнаків дещо обмежений діапазон голосу, звук характеризується малою силою, але яскраво, колоритно виявляються темброві якості майбутніх тенорів, баритонів. Процес зміцнення голосу продовжується і після певного закінчення мутації. Юнакам необхідний деякий час, щоб призвичаїтися до свого голосу, налаштуватися на резонування низького голосу, оскільки неможливий швидкий перехід з фальцетного співу на грудний. Причина – поступовий ріст гортані.

Важкість відчувають ті баритони, які до мутації мали високий голос. У хорі юнаків виникають певні теситурні труднощі, якщо тон ілюструється жіночим голосом. Ця проблема в голосоутворенні обумовлена інерцією голосу, оскільки він не здатний миттєво адаптуватися до певних умов [5, 102].

До голосу, особливо дитячого, слід ставитися обережно з раннього дитинства. Діти люблять голосно говорити, кричати. Але крик, галасливий спів, розмова на підвищених тонах

пошкоджують дитячий голос, ведуть до багатьох захворювань голосового апарату. Через довготривалу втому чи форсовану розмову можливе утворення вузликів на голосових зв'язках. Це призводить до втрати чистоти звука; виконавці відчувають труднощі під час звукоутворення. Потовщення вузликів викликає хрипоту не лише під час співу, а й при розмові [3, 30].

Особливо дбайливого ставлення потребують голоси підлітків. Робота керівників гуртків, учителів музичного мистецтва у загальноосвітніх навчальних закладах має бути націлена на використання таких навчальних технологій та вокальних прийомів, що зменшують навантаження на голосові зв'язки, використовують дозований, обмежений час занять співом та робочий діапазон дитини, не дозволяють використовувати співакам форсований спів, тим самим спрямовуючи вокально-хорову роботу на охорону голосу дитини. Голосовий апарат співака здатний реагувати на вокальне виконання, яке звучить у концертній залі чи в запису. На форсований спів голосовий апарат дитини реагує напруженістю і втомлюється мимоволі. Вільний, м'який, легкий спів позитивно впливає на голосовий апарат і сприяє вихованню витонченого музичного сприйняття. Під час слухання такого співу м'язи гортані налаштовуються на правильне звукоутворення, зв'язки не напружуються, а відчувають комфортність. У справі охорони дитячого голосу й вихованні вокального слуху та хорошого смаку велике значення має особистий показ хормейстера - керівника хору. Добре володіючи голосом, вчитель формує позитивне ставлення дітей до співу, охороняє їхні голоси від шкідливих звичок і допомагає розвинути вокальним здібностям учнів [3, 29].

Отже, організм дитини знаходиться у процесі змін. Майже всі органи та системи у дитячому віці, перш ніж вони будуть здатні виконувати повністю свої функції, проходять тривалі шляхи розвитку. Складність роботи з дитячими голосами полягає в тому, що значна частина органів, які беруть участь у голосоутворенні, позбавлена паралелізму у зростанні та розвитку власних функцій. Скоріше цей процес можна охарактеризувати як стрибкоподібний, причому зміна цих стрибків протягом росту відбувається неодноразово і може набувати як інтенсивного, так і послабленого характеру.

Виходячи з того, що у дітей шкільного віку основні голосоутворювальні системи знаходяться у стані формування, це накладає певні обмеження на акустичні можливості голосу, що має бути враховано вчителем-вокалістом та хормейстером.

**Висновки.** Спираючись на дослідження науковців, можна стверджувати, що заняття співом у шкільному віці має позитивний ефект для організму в цілому. Завдання педагога-вокаліста, хормейстера, на основі знань усіх особливостей розвитку дитячого голосу, створити сприятливе навчальне середовище для успішного його розвитку.

#### Література

1. Ростовський О. Методика викладання музики у початковій школі: навч.-метод. Посібник. -2-е вид., доп. / О.Ростовський. – Тернопіль: Навчальна книга – Богдан, 2001. – 216с.
2. Світайло С. Методика роботи з дитячим хоровим колективом. Навчально-методичний посібник / С.Світайло. – К. : Унів. коледж Київського ун-ту ім. Бориса Грінченка, 2016. –140 с.
3. Коломоець О. Хорознавство: навч. посібник / О.Коломоець. – К.: Либідь, 2001. – 168 с.
4. Стулова Г.П. Розвиток дитячого голосу в процесі навчання співу. М.: Видавництво "Прометей", 1992. – 270 с.
5. Злобин К. В. Физиология пения в профилактике заболеваний голоса певцов / К. В. Злобин. – Л.: Медгиз, 1958. – 136 с.
6. Стулова Г. П. Хоровой класс. Теория и практика вокальной работы в детском хоре / Галина Павловна Стулова. – М.: Просвещение, 1988. – 126с.
7. Стулова Г. П. Дидактические основы обучения пению: Учебное пособие. / Галина Павловна Стулова. – М.: МГПИ, 1988. – 69 с
8. Маруфенко О. В. Особливості вокальної підготовки в системі мистецько- педагогічної освіти / О. В. Маруфенко // Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології. – Суми, 2010. – С. 175–180.

УДК 37.036:78

#### РОК-МУЗИКА ЯК ФОРМА МОЛОДІЖНОЇ СУБКУЛЬТУРИ

**Петренко Є.**, магістрант факультету культури і мистецтв ім. О. Я. Ростовського  
Науковий керівник - канд. пед. наук, доц. **Павленко О. М.**, кафедра інструментально-виконавської підготовки

Поширення різноманітних субкультур у сучасному світі є досить актуальною проблемою. Нова генерація молодих людей, формуючи власне ставлення до життя, цінності та норми, шукаючи особливе місце у соціумі та можливість показати свою індивідуальність, приєднується

до різноманітних субкультур. Молодь завдяки різним субкультурам може себе реалізувати та знайти собі однодумців. Молодіжні субкультури, з одного боку, культивують протест проти суспільства дорослих, його цінностей і авторитетів, а з іншого – покликані сприяти адаптації молоді до цього дорослого суспільства.

Музичні субкультури є однією із відомих субкультурних спільнот. Молодіжні рухи, пов'язані з певними жанрами музики – пряме віддзеркалення таких субкультурних течій. Імідж музичних субкультур формується багато в чому в наслідуванні сценічному іміджу популярних в даній субкультурі виконавців. Однією з найбільш поширених є субкультура рокерів, яка через рок-музику та інші змістовні характеристики передає та пропагує свої цінності не тільки для учасників субкультури, але і інших людей, формуючи певне ставлення і очікування від представників даної соціальної групи.

Ґрунтовні наукові дослідження молоді та молодіжних субкультур представлено у роботах таких авторів, як М. Головатий, В. Лісовський, О. Каретна, В. Паніотто, В. Піддубний, М. Руткевич, А. Ручка, М. Тітма, В. Тихонович, Ф. Філіппов, В. Чорноволенко, В. Шубкін, та ін. Проблему рок-культури у своїх наукових працях та публікаціях висвітлювали Д. Паскаль та Г. Кнабе. Українську молодіжну культуру і місце рок-музики в ній досліджував О. Євтушенко.

Мета нашої статті полягає у висвітленні рок-музики як важливої форми молодіжної субкультури рокерів.

Субкультура є поняттям цілісним, оскільки складається з ряду більш-менш виражених ознак, які лиш у сукупності несуть найбільш значний і відчутний вплив на соціалізацію молоді людини. Це такі як: специфічні цінності, зовнішній вигляд, жаргон, пропаговані стилем норми поведінки, способи проведення дозвілля, субкультурний фольклор, естетичні смаки, захоплення.

Молодіжна субкультура – це будь-яке об'єднання молоді, що має власні елементи культури, а саме: мову (сленг), символіку (зовнішня атрибутика), традиції, тексти, норми і цінності. Усі молодіжні субкультури умовно можна поділити на дві великі групи. До першої належать так звані "традиційні" молодіжні субкультури, які мають довгу історію (хіпі, панки, байкери, рокобіли, бітломани), та "новітні", що виникли вже в останнє десятиліття (толкієністи, індіаністи, уніформісти, трешери, брейкери, репери, рейвери, металісти, інші) [8, с. 65]. Ще молодіжні субкультури класифікуються за інтересами (музикальні, спортивні, філософські, містичні, технічні, екологічні та ін.), за способами світосприйняття (романтичні, гедоністичні, розважальні, ескапістські, кримінальні, радикальні та ін.), за способом проведення часу (гра, у тому числі – комп'ютерна, слухання музики, спорт, творчість та ін.).

Сурвілайте Д. до основних характеристик молодіжних субкультур відносить такі:

- особливу моду, що виражається у зачісках, одязі, аксесуарах;
- мову та особливий символічний світ;
- музику;
- емоційність поведінки;
- агресивне та/або негативне ставлення до представників інших молодіжних субкультур;
- організацію оточуючого соціального простору (специфічні місця зібрань, відповідна атрибутика, у деяких випадках – захист власної території та ін.);
- високий рівень групової солідарності;
- індиферентне ставлення до політичного життя суспільства, ігнорування загальноприйнятих норм та цінностей, відчуженість від економічного життя [6, с. 290].

У наш час одним із важливих інтегруючих чинників усередині молодіжної субкультури є музичні переваги, що роблять значний вплив на формування різноманітних об'єднань. Музика займає важливе місце в житті сучасної молоді, стаючи образом та сенсом їх життя. Варто зазначити, що однією з основних складових музичних інтересів сучасної молоді є рок-музика.

Рок-музика – складне утворення, що поєднує течії за музичними й немусичними ознаками: належністю до певних соціально-культурних рухів ("психоделічний рок", пов'язаний із субкультурою хіпі; панк-рок як реакція на професіоналізацію рок-музики), віковою зорієнтованістю (рок для підлітків, рок для дорослих), динамічною інтенсивністю ("важкий рок", "м'який рок"), рівнем технічного оснащення (електронний рок), взаємодією з іншими музичними традиціями ("афро-рок", "бароко-рок", "фольк-рок", "джаз-рок"), місцем у системі художньої культури (комерційний "поп-рок", елітарний "рок-авангард") [4, с. 34–35].

Естетична особливість рок-музики – прагнення художнього осмислення негативних сторін дійсності. Важливим елементом рок-культури є емоційний вплив, безпосереднє вираження почуттів музиканта та публіки, що зумовлює ставлення до музики як до самостійного мистецтва, форми колективного емоційного досвіду. Основою творчості стає особливий емоційний стан групи, а сама творчість є колективною. Мета творчості – не твір, а певне життєве переживання [3, с. 54].

Однією з перших музично-молодіжних субкультур сучасності були хіпі, молодіжний рух пацифістів і шанувальників рок-музики. Багато що з їхнього іміджу (мода на довге волосся) і світогляду брали на озброєння інші субкультури. У 1970–80-х рр. вслід за новими жанрами в рок-музиці сформувалися металісти й панки. Перші культивували особистісну свободу і незалежність. Останні ж мали яскраво виражену аполітичну позицію: девізом панк-року була і залишається ідеалізована анархія. З появою готик-року в 1980-х роках, з'явилася готична субкультура. Характерні її риси – похмурість, культ меланхолії, естетика фільмів жахів і готичних романів.

У 90-і роки ХХ ст. популярними молодіжними субкультурами стали емо-кіди і кібер-панки. Субкультура "емо" одна з наймолодших (більшість її представників неповнолітні), вона пропагує яскраві почуття і демонстративність поведінки. Кібер-культура як відгалуження індастріал-року, захоплення ідеями швидкого техногенного апокаліпсису і засиллям технократії.

Індустріальні субкультури виникли на початку ХХ ст. у зв'язку з романтизацією міського способу життя і нездатності частини молоді жити поза містом. Частина індустріальних субкультур вийшли з фанатів музики індастріал, але найбільший вплив на ці субкультури надали комп'ютерні ігри.

Також треба виокремити контркультури. Яскравий приклад контркультури – радикальна частина субкультури скінхедів. Зародившись як музична субкультура (реггі, ска), згодом частина субкультури скінхедів долучилася до радикальних політичних течій [2].

Справжнє хобі для рокерів – відвідування концертів улюблених рок-груп. Під час концерту глядачі на танцполі поведуться вкрай емоційно: танцюють, стрибають, трясуть головою, штовхаються, підспівують, голосно кричать. Музиканти підтримують таку поведінку шанувальників: часто вокаліст повертає мікрофон до залу, щоб проспівали кілька рядків, а після закінчення концерту музиканти кидають у натовп медіатори і барабанні палички.

Спираючись на опрацьовану літературу ми дійшли висновку, що у молодіжних субкультурах певною мірою присутні такі змістовні характеристики, які виступають засобами впливу на молодих людей як:

1) Мода – відображає глибину входження в субкультуру на рівні зовнішнього вигляду носія чи члена даної субкультури. Субкультура рокерів вирізняється зовнішнім виглядом: шкіряний ремінь частіше з клепами, довге волосся у чоловіків, переважно чорний колір в одязі (футболки чи балахони з логотипом улюбленої рок-групи, шкіряні куртки), напульсники (шкіряні браслети з заклепками або шипами), ланцюг на джинсах, важке взуття, шкіряні штани, джинси, клепаки і шипи на одязі тощо.

2) Ціннісні орієнтації – погляди певної субкультури на конкретні явища чи людей різних інших спільнот; заборони чи конкретний набір правил, які є обов'язковими для виконання членами субкультури; своєрідні уявлення про світ та своє місце в ньому через призму пропагованих цінностей конкретної субкультури. У субкультурі рокерів цінності можна простежити у текстах пісень та особливостях поведінки. Це пропаганда свободи, вільного життя, сильної духом особистості, протест проти суспільного устрою, який пригнічує свободу дій та волі. Пропаганда вільного вибору у житті, який залежить лише від самої особистості. Також тут присутні й загальнолюдські цінності як цінність людського життя. Саме тексти пісень рок-груп пропагують незалежність, самостійність і впевненість у собі, культ "сильної особистості". Багатьом рокерам субкультура служить формою молодіжного протесту.

3) Естетичні смаки – більш-менш яскраво виражені спільні для носіїв субкультури захоплення, способи організації дозвілля, хобі, переваги у виді засобу пересування визначають стиль життя учасників даної субкультури. У субкультурі рокерів яскраво також можна простежити захоплення певними різновидами рок-музики, будь то метал, панк, хеві-метал, хард-кор тощо.

4) Жаргон – своєрідний діалект, набір слів, що притаманний певній субкультурі і відрізняє її носіїв від "усіх інших". Жаргон для субкультур рокерів та металістів означає приналежність та зрозумілість між її членами без складних пояснень, спрощення самого процесу спілкування та заміна великих шматків текстової інформації влучними фразами чи словами. Крім того, за допомогою жаргонних слів і виразів носії субкультури намагаються вербальну неможливість висловити свої переживання і почуття. Жаргонні слова та вирази надають "прямо організуючий вплив на всю промову, на стиль, на побудову образів" у носіїв субкультури [7].

5) Субкультурний фольклор – життєві історії з життя рок-музикантів, анекдоти, легенди – вони створюються для пояснення певних подій чи явищ. Наприклад, типовий жест рокерів "коза". Характерний жест металістів, відомий в Україні під назвою "коза" – вскинутий вгору кулак з розжатым мізинцем і вказівним пальцем. У вжиток для субкультури рокерів, "козу" приписують співаку Ронні Діо.

Вплив молодіжної субкультури на соціалізацію молоді здійснюється шляхом інтеріоризації та прийняття зазначених вище ознак. У той же час, результат впливу ознак субкультури

проявляється не лише у зовнішньому вигляді чи естетичних перевагах. Заснована на певних уявленнях про світ, суспільство, взаємостосунки між людьми, ієрархію цінностей, субкультура чинить вплив і на формування глибинних особистісних утворень – життєвих стратегій, та формують відношення до різних явищ суспільства через призму тих цінностей і уявлень, які домінують у середовищі певної субкультури. Уявлення про адиктивну поведінку не виключення і у різних субкультурах їх представники по-різному ставляться до різних форм адиктивної поведінки, оскільки сповідують різні смаки, традиції, течії моди та особистісне відношення кожного члена групи субкультури до того чи іншого явища.

Таким чином, субкультура рокерів є музичною, оскільки вона є сформованою навколо захоплень, які пов'язані безпосередньо з музикою і музичними виконавцями. Це можна обґрунтувати тим, що всіх носіїв даної субкультури, в першу чергу, цікавить музична сторона даного суспільного явища та всього, що впливає з нього. Проте незаперечним є той факт, що як механізм соціалізації субкультура рокерів бере участь у здійсненні впливу на своїх представників через пропагування багатьох речей, таких як поведінка, стиль, естетичні смаки, життєві стратегії, взаємостосунки, світогляд, життєва позиція, ставлення до себе і світу тощо. Тому рок-музика як форма молодіжної субкультури рокерів гуртує навколо себе значну кількість прихильників.

### Література

1. Башкатов И. П. Психология неформальных подростково-молодежных групп / И. П. Башкатов. – М. : Информпечать, 2000. – 148 с.
2. Борисов И. Ю. Зарубежные исследования молодежных субкультур / И. Ю. Борисов, Л. А. Радзиховский // Идеологические и психологические аспекты массового сознания. – М., 1989. – С 37-45.
3. Голубев В. А. Музыка в сфере молодежного досуга / В. А. Голубев, Ю. Е. Цыбин. – М. : Худож. Лит, 1991. – 176 с.
4. Коротков С. История современной музыки / С. Коротков. – К. : Продюсерский центр LAV-studio, ТОО ЦУИ "КИИ", 1996. – 291 с.
5. Омельченко Е. Молодежные культуры и субкультуры / Е. Омельченко. – М. : Институт социологии РАН, 2000. – 264 с.
6. Сурвіляйте Д. Молодіжні субкультури: сутність та особливості функціонування / Д. Сурвіляйте // Актуальні проблеми політики. – О. : Фенікс, 2013. – Вип. 50. – С. 287–292.
7. Хижняк И. Парадоксы рок-музыки: мифы и реальность / И. Хижняк. - К. : Молодь, 1989. – 296 с.
8. Чугаєвський В. Г. Молодіжна політика й соціальна робота : навч. посібник / В. Г. Чугаєвський. – К. : Видав.-поліграф. центр "Київський університет", 2005. – 126 с.

## ЗМІСТ

### ПРИРОДНИЧО-ГЕОГРАФІЧНІ НАУКИ

Гвоздев Д.О. Промисловий вплив на водні ресурси України.....	3
--	---

### ФІЗИКО-МАТЕМАТИЧНІ НАУКИ, ІНФОРМАТИКА

Мартинюк О. І., Рибалка М. М. Теореми про середнє та їх застосування до розв'язування нерівностей.....	10
--	----

### ІСТОРІЯ, ПРАВО, ПОЛІТОЛОГІЯ. СОЦІАЛЬНО-ЕКОНОМІЧНІ НАУКИ.

Дендак А.Я. Татарський похід на Сосниччину в 1663 – 1664 рр.....	13
Добкевич А.Р. Політична опозиція в країнах Центрально-Східної Європи.....	16
Коваленко А.М. Історична антропометрична наука: становлення та перспективи розвитку..	18
Лях В.М. Політико-правові засади процесу об'єднання територіальних громад в Україні (на прикладі Чернігівської області).....	22
Никоненко І.С. Становище сім'ї в умовах глобалізації.....	26
Перепелиця О. С. Дослідження проблеми претензій Великого Московського князівства на київську спадщину XV – першої третини XVI століть в історичній літературі першої половини XX ст.....	29
Семенюк А.П. Історичні розвідки доцента Ольги Ростовської у контексті сучасних наукових студій.....	30
Сірик О.В. Особливості проведення Першого Всеросійського перепису на українських землях.....	34
Смілик Я.О. Сучасний стан проблеми ґендерної рівності в політичній та управлінській діяльності в Україні та шляхи її розвитку.....	37
Шебела В.В. Політична культура в сучасній Україні: регіональний аспект аналізу.....	41

### ФІЛОЛОГІЧНІ НАУКИ

Божина Я.В. Жанрово-тематичні особливості календарно-обрядової пісенності зимово-весняного циклу на Чернігівщині.....	44
Бойко Т.В. О превращении толпы в коллектив. На примере романа К.Кизи "Пролетая над гнездом кукушки".....	48
Голубова І.О. Використання експресивних засобів у соціальній рекламі.....	55
Грищенко С.В. Вставлені структури в романі П.Загребельного "Диво".....	59
Дмитрієнко А.М. Психологічна характеристика літературного героя – необхідна умова на шляху дослідження образу-персонажа.....	63
Жуковська М.С. Образ сучасної цивілізації у романі Альбера Камю "Чума" з погляду жанру.....	66
Івахно Н.О. Функціонально-стилістичні особливості вживання антропонімів у малій прозі Степана Васильченка.....	70
Івахно Н. О. Життя – це політ: компаративний аналіз повісті-притчі Річарда Баха "Чайка на ймення Джонатан Лівінгстон" та філософської казки-притчі Антуана Сент-Екзюпері "Маленький принц".....	72
Калініченко Г.О. Функціонування вторинних прийменників у художньому тексті.....	75
Ковтун Н.А. Релігійний підтекст роману К. Воннегута "Бійня № 5, або Хрестовий похід дітей".....	80
Конончук В.Л. Функційно-стилістичні особливості прикладок в українських замовляннях.....	83
Кравченко А.Д. Образ небесної сотні у збірці "Небесна сотня. Антологія майданівських віршів".....	85
Кресанич В.Д. Оцінювальний потенціал мовленнєвих актів на позначення хибної інформації.....	89
Ляховець Т.О. Образ Т.Шевченка в містерійній картині світу драматичної поеми В.Пачовського "Сон української ночі".....	91
Носенко М.С. Загальні особливості проблемно-тематичного шляху аналізу ліричних творів у старших класах.....	95

<b>Олійник Т.О.</b> Проблема мистецтва в романі Дж.Фаулза "Колекціонер".....	98
<b>Присівок Д.В.</b> "Тот с именем на И". (Образ Иафета в романі Джуліана Барнса "Історія світу в 10,5 розділах").....	100
<b>Пугач В.М., Якименко М.М.</b> Ергонімікон громадських організацій міста Ніжина Чернігівської області в контексті соціокультурного простору .....	104
<b>Ридзель А.В.</b> Ідея фатуму в романі Т.Гарді "Тесс із роду д'Ербервілів".....	107
<b>Тригубенко К.В.</b> Літературні попередники Жана-Батіста Гренуя у романі П. Зюскінда "Парфуми: історія одного вбивці".....	109

## ІНОЗЕМНІ МОВИ

<b>Гойса І.О.</b> Особливості феномену німецької молодіжної мови та місце фразеологізмів у ній.....	114
<b>Кашуба Т.В.</b> Навчання дискусії на уроках англійської мови в старших класах ЗОШ .....	116
<b>Кибальник А.С.</b> Формування образу американської родини (на основі газетних матеріалів).....	121
<b>Козленко Ю.В.</b> Формування навчальної автономії на заняттях з іноземної мови у майбутніх вчителів.....	123
<b>Котляр Т.С.</b> Особливості стратегій читання іншомовних літературних творів .....	127
<b>Лазаренко І.В.</b> Неурядові організації США: досвід акредитації освітніх програм.....	129
<b>Лесенко В.В.</b> Невербальні засоби спілкування в романі Мартіна Мозебаха "Місяць та дівчинка".....	132
<b>Мандзюк Л.Л.</b> Лексико-семантичні засоби на позначення часу в романі Е.М. Ремарка "Чорний обеліск" .....	134
<b>Олійник Т.О.</b> Функції скорочень у науково-публіцистичних текстах .....	136
<b>Савотченко В.І.</b> Медійний образ американського студента (на матеріалі університетських сайтів).....	139
<b>Слива Н.В.</b> Розвиток вмій діалогічного мовлення учнів 3 класу на уроці англійської мови засобами рольової гри .....	142
<b>Яременко О.І.</b> Структурна характеристика освітніх реалій Німеччини.....	145

## ПСИХОЛОГІЯ, ПЕДАГОГІКА, СОЦІАЛЬНА РОБОТА

<b>Басова І.І.</b> До проблеми про зміст девіантної оповедінки підлітків .....	148
<b>Богинська І.В.</b> Проблема впливу телепродукції з елементами насильства на поведінку підлітків .....	152
<b>Буймістер Л. М.</b> Характеристика рівнів розвитку в дошкільників впевненості в собі.....	155
<b>Вихор С.А.</b> Образотворче мистецтво як чинник розвитку творчих здібностей дітей дошкільного віку.....	158
<b>Ворона М.П.</b> Проектна діяльність як соціальний феномен .....	161
<b>Глушко А.О.</b> Адаптивність менеджера як провідна компетенція успішної діяльності.....	163
<b>Даценко А.В.</b> Теоретичні аспекти соціально-педагогічної роботи з формування усвідомленого батьківства.....	166
<b>Дворник В.І.</b> Індивідуальні особливості мотивації учіння студентів-магістрантів .....	169
<b>Дворнік Г.М.</b> Комунікативна компетентність як основа професіоналізму майбутнього менеджера .....	172
<b>Д'яконова А.В.</b> Особливості міжособистісних конфліктів у юнацькому віці.....	174
<b>Калита А.С.</b> Структурна модель процесу формування професійного іміджу майбутніх менеджерів.....	176
<b>Кирилов А.В.</b> Психологічні особливості особистості у віртуальному світі.....	181
<b>Кізім Т.А.</b> Основні напрямки дослідження індивідуальності у психологічній науці .....	183
<b>Кошелівська Н.М.</b> Наукове обґрунтування моделі формування прогностичних умінь у майбутніх керівників дошкільних навчальних закладів у процесі магістерської підготовки .....	186
<b>Кравченко Л.І.</b> Дослідження стану сформованості інформаційної культури у майбутніх менеджерів.....	189
<b>Кушнір А.В.</b> Поняття "здоров'язберігаючі технології" в науковому просторі.....	195
<b>Лазоренко Ю.О.</b> Супровід як напрямок роботи соціального педагога з обдарованими дітьми у школі .....	198
<b>Лисак К.О.</b> Теоретичні та практичні основи налагодження соціального партнерства закладу освіти з громадою.....	200

<b>Лобурцова О.О.</b> Тренінгова технологія в роботі соціального працівника.....	204
<b>Магнушевська І. О.</b> Експериментальне вивчення проявів агресії досліджуваних старшого дошкільного віку.....	206
<b>Мамич В.Е.</b> До питання соціально-педагогічної профілактики насильства щодо дітей в сім'ї.....	211
<b>Матюха Є. О.</b> Соціальна підтримка людей похилого віку як об'єкт державної політики України.....	215
<b>Медвідь С.С.</b> Розвиток толерантності підлітків у шкільному середовищі.....	218
<b>Нагорська Ю.І.</b> Психологічні особливості прояву агресивної поведінки у підлітковому віці ...	220
<b>Никифоренко Я.В.</b> Особливості становлення професійно значущих особистісних властивостей менеджера .....	224
<b>Олефіренко В.В.</b> Дидактичні умови застосування мультимедійних технологій у навчальному процесі ВНЗ.....	228
<b>Олійник К.І.</b> Особливості тривожності у дітей дошкільного віку.....	232
<b>Отчич І.І.</b> Дослідження самостійності та креативності дітей старшого дошкільного віку у творчих іграх.....	234
<b>Примаченко А.М.</b> Сутність і структура комунікативної компетентності менеджера .....	237
<b>Примаченко А.М.</b> Дослідження художньо-продуктивної компетенції дітей старшого дошкільного віку у зображувальній діяльності.....	241
<b>Приходько А.В.</b> Характеристика поняття соціальна ізоляція.....	243
<b>Руденко Н.Ф.</b> Проблема підліткового насильства в шкільному середовищі .....	245
<b>Сосун Н.О.</b> Проблема дитячої обдарованості в психології.....	247
<b>Толокнєєва Н.В.</b> Індивідуальні форми підвищення управлінської компетентності керівників навчальних закладів.....	250
<b>Федоренко О.В.</b> Роль музичного супроводу у проведенні ігор-естафет з дітьми старшого дошкільного віку.....	253
<b>Шадура В.В.</b> Патріотичне виховання дітей дошкільного віку як пріоритетний напрямок сучасної національної освіти.....	256
<b>Шпеко Т.В.</b> Особливості соціально-педагогічної підтримки дітей з порушенням зору в умовах інклюзивної освіти .....	260

#### **МУЗИЧНЕ МИСТЕЦТВО**

<b>Борисюк В. В.</b> Естетичне виховання в дитячій хоровій школі .....	262
<b>Гурсєва І.С.</b> Педагогічні умови розвитку емоційного інтелекту школярів засобами музичного мистецтва.....	266
<b>Охонько С.І.</b> Вікові особливості співацького голосу дітей .....	270
<b>Петренко Є.</b> Рок-музика як форма молодіжної субкультури .....	273