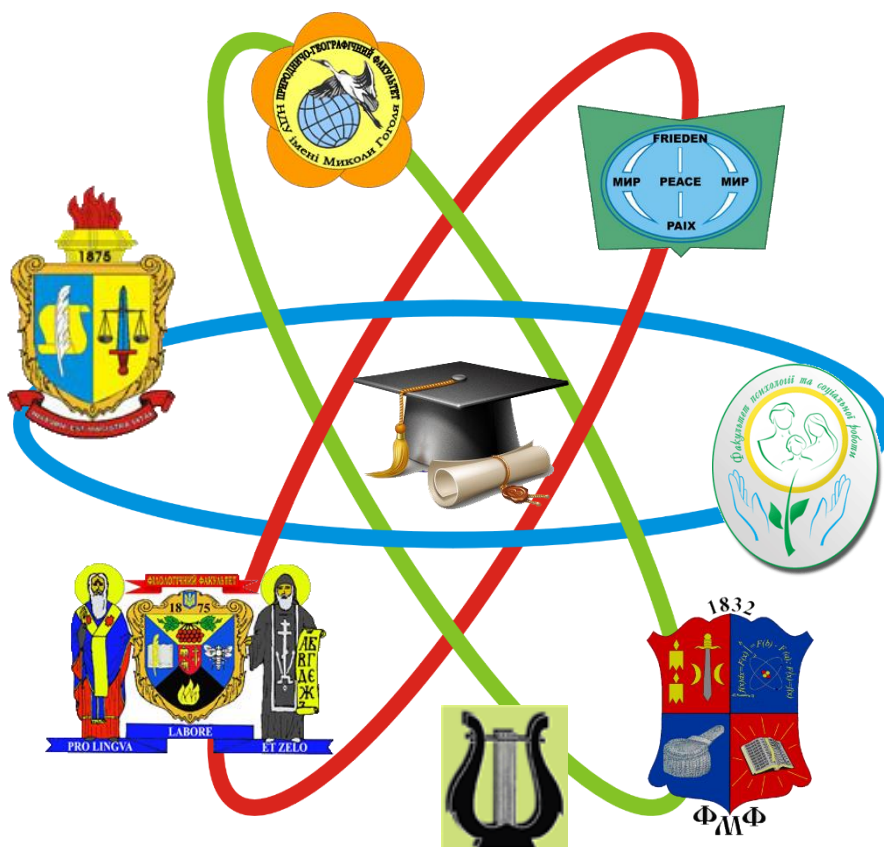


ВІСНИК

СТУДЕНТСЬКОГО
НАУКОВОГО ТОВАРИСТВА

ВИПУСК 22



2019

Міністерство освіти і науки України
Ніжинський державний університет
імені Миколи Гоголя

ВІСНИК

*студентського
наукового товариства*

Випуск 22

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

Ніжин
2019

УДК 378.0001-057.87
В53

**ВІСНИК
студентського наукового товариства**

Рекомендовано до друку Вченою радою
Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя
Протокол № 12 від 24.10.2019 р.

Редакційна колегія:

доктор фізико-математичних наук, професор *Мельничук О. В.*,
доктор філологічних наук, професор *Самойленко Г. В.*,
доктор біологічних наук, професор *Кучменко О. Б.*,
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. 22. Ніжин: НДУ ім. М. Гоголя, 2019. 320 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 19.11.2019
Гарнітура Arial
Замовлення № 1186

Формат 60x84/8
Обл.-вид. арк. 33,20
Ум друк. арк. 36,74

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
www.ndu.edu.ua
Свідоцтво суб'єкта видавничої справи
ДК № 2137 від 29.03.05 р.

© НДУ ім. М. Гоголя, 2019

УДК 551.515.3+6

ТОРНАДО НА ТЕРИТОРІЇ УКРАЇНИ: ОСОБЛИВОСТІ УТВОРЕННЯ

Глушко Д. О., магістрант природничо-географічного факультету
Науковий керівник – канд. геогр. наук, доц. **Остапчук В. В.**, кафедра географії

У роботі описано основні механізми формування торнадо. Узагальнено головні ознаки та особливості вихорів, які утворилися за відсутності мезоциклону. Встановлено низку фактів, що можуть свідчити про мезоциклонічне походження окремих торнадо, які були зафіксовані на території України. Зібрано основні відомості про способи виявлення й відстеження мезоциклонів. Обґрунтовано необхідність подальших досліджень торнадо на території України.

Ключові слова: торнадо, мезоциклон, суперкомірка, радіолокаційне зондування, метод візуального спостереження.

Постановка проблеми. Торнадо, більше відомі в Україні як смерчі, належать до числа найбільш небезпечних та, водночас, найменш прогнозованих гідрометеорологічних явищ. Розуміння причин та процесів, які обумовлюють формування торнадо, необхідне в процесі прогнозування цього небезпечного явища. Для успішного попередження про торнадо необхідна й наявність потужної матеріально-технічної бази, використання нетрадиційних для вітчизняної синоптичної практики методів, такі як гонитва за бурю з метою безпосереднього візуального спостереження її розвитку.

Україна належить до групи тих європейських країн, у яких регулярно фіксуються випадки виникнення торнадо, окремі з яких призводять до травмування людей, спричиняють значні матеріальні збитки, завдають великої шкоди екологічним системам. За останні десятиріччя було зафіксовано кілька торнадо, що стали причиною летальних випадків.

У контексті сучасних змін клімату, які на території України проявляються, зокрема, у підвищенні частоти й інтенсивності конвективних погодних явищ, проблема дослідження небезпечних та стихійних гідрометеорологічних явищ конвективного походження, зокрема торнадо, набула особливої актуальності. Аналіз умов, за яких відбувається виникнення торнадо, розуміння конкретного механізму утворення цього явища у подальшому може стати запорукою успішного прогнозування торнадо в нашій країні.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. У вітчизняній науковій літературі узагальнюючі дослідження, присвячені механізмам формування торнадо, відсутні. Публікація, присвячена діагнозу і прогнозу глибокої конвекції, була опублікована у 2018 р. (Грушевський, Міщенко, Мансарлійський, Бурцева). У роботі обґрунтовано методики ідентифікації та прогнозування метеорологічних умов, які можуть свідчити про високий потенціал розвитку конвективних явищ, що зумовлюють руйнівні наслідки (в т.ч. торнадо). Публікацію, в якій було детально описано умови утворення інтенсивних торнадо у АР Крим, було опубліковано 2007 р. (Лесков, Пірнач, Сирота, Шпиг). Кілька досліджень буди присвячені проблемі визначення реальної кількості торнадо, які утворювались на території України (Бондар, Ващенко, Шпиг, Лоза, Кордуба, Патлашенко, Банніков, Кризька).

Основними **цілями** даного дослідження є:

- Описати механізми утворення торнадо;
- Встановити ключові особливості вихорів різного типу;
- Проаналізувати випадки спостереження торнадо на території України;
- Охарактеризувати способи виявлення й відстеження мезоциклонів;
- Обґрунтувати доцільність подальших досліджень торнадо на території України.

Виклад основного матеріалу. За механізмом утворення розрізняють торнадо, що утворилися внаслідок наявності у материнській хмарі мезоциклону, та торнадо іншого походження. Мезоциклоном називається вихор з циклонічним напрямком обертання, який утворюється у потужній купчасто-дошовій хмарі. Діаметр мезоциклону складає 2-10 км. Материнська хмара, що містить розвинений мезоциклон, називається суперкоміркою [1].

За даними підрахунків, проведених у США, близько 60% усіх торнадо мають мезоциклонічне походження, механізми утворення решти вихорів залишаються слабо вивченими.

Наявність у потужних купчасто-дощових хмарах мезоциклонів спричиняє утворення найбільш інтенсивних торнадо, з ними також пов'язане утворення однією материнською хмарою одразу декількох вихорів. Торнадо, що були утворені без участі мезоциклонів, західні дослідники порівнюють із малопотужними водяними смерчами (англ. waterspout). На таке порівняння вказує і подібність назви цього типу торнадо до назви водяних смерчів – landspout (з англ. "земляний стовп") [2; 3].

Більшість торнадо, що утворилися на території України, вочевидь, належали до типу landspout. Торнадо типу landspout є, як правило, меншими та слабкішими, ніж вихори, які мають зв'язок з мезоциклоном. Торнадо такого типу зовні подібні до типових водяних смерчів та мають лійку витягнутої форми з ламінарними стінками. Ширина приземної хмари піднятого торнадо сміття та пилу, як правило, суттєво перевищує діаметр його лійки. Часто конденсаційна лійка таких торнадо є нерозвиненою або розвивається після утворення приземної хмари сміття. Характерний для торнадо типу landspout вигляд можна побачити на прикладі вихору, який утворився 3 липня 2018 р. в Одеській області (рис. 1) [3; 4].



Рис. 1. Смерч у Одеській області 3 липня 2018 р. (www.youtube.com (скріншот))

Вихори типу landspout формуються на стадії розвитку потужної купчастої хмари (cumulus congestus) та пов'язані з утворенням в прикордонному чи приземному шарі вихорів з майже горизонтальною віссю обертання. Під впливом потужного висхідного потоку, ці вихори можуть переходити у вертикальну або частково нахилену до горизонталі площину обертання та зрештою перетворюватись на торнадо. Здебільшого потужність подібних вихорів не перевищує категорії F-0 або F-1, а тривалість становить не більше 15 хвилин. З переходом cumulus congestus у cumulonimbus, висхідні потоки повітря, які підживлюють вихор, суттєво послаблюються, а згодом і остаточно зникають. Потік холодного повітря, утворення якого обумовлено випаданням опадів, блокує потоки теплого повітря, що живлять торнадо, та призводить до його дисипації [3; 4].

У результаті аналізу наявних у мережі Інтернет фото та відеоматеріалів, автором було виявлено декілька вихорів, що мали нетиповий для landspout вигляд з розвиненими конденсаційними лійками і слабо розвиненими приземними хмарами сміття (рис. 2). Деякі з цих торнадо супроводжувалися інтенсивними опадами. Лише у 2019 р. подібних вихорів утворилося, щонайменше, 3. Зокрема, торнадо 16 травня в Житомирській області, оцінений європейським ресурсом ESWD як F-2, клиноподібний торнадо у Чернівецькій області 20 травня, а також торнадо у Закарпатській області 7 липня. У двох випадках на відео можна побачити обертання основи материнської хмари, а вихор F-2 на Житомирщині утворився з так званої хмари-стіни (wall cloud) [5].

На мезоциклонічне походження низки торнадо, утворених над територією України, може вказувати значна тривалість та інтенсивність окремих із них, а також наявність 2 або більше вихорів, імовірно, утворених однією хмарою (наприклад, торнадо 22 липня 2007 р. у Волинській області). Через це поділяти малі атмосферні вихори на торнадо та смерчі, аргументуючи такий поділ наявністю принципових відмінностей у механізмах утворення, на думку автора, недоцільно, особливо враховуючи відсутність практичної користі від подібного поділу. Подібний поділ вихорів на торнадо та смерчі не практикується в більшості країн світу, а наявність його у окремих країнах, в т.ч. в Україні, скоріше зумовлена історичною традицією, а не реальною доцільністю подібного поділу. Доцільнішим виглядає поділ малих атмосферних вихорів на "сухопутні" торнадо та водяні

смерчі. Потрібно відзначити, що утворення окремих водяних смерчів (в першу чергу над водами суходолу) може також бути наслідком формування у материнській хмарі мезоциклону [5].



Рис. 2. Розвинуті лійки торнадо (www.youtube.com (скріншот))

Наявність у материнській хмарі мезоциклону може бути успішно виявлена за допомогою радіолокатора Доплера. Тривалі мезоциклони з великим вертикальним поширенням зазвичай супроводжуються утворенням типової форми хмар, які проявляються у вигляді специфічних радіолокаційних сигнатур. Під час радіолокаційного зондування вимірюються та реєструються два основних параметри: 1) відбивна здатність, яка характеризує інтенсивність опадів; 2) радіальна швидкість (радіальна складова руху в напрямку від або до ділянки радіолокаційного зондування), що характеризує швидкість руху частинок, яка вимірюється за допомогою ефекту Доплера [1; 6].

Мезоциклон зазвичай проявляється у вигляді дипольної радіолокаційної сигнатури, наявність якої свідчить про обертання. Ознаками утворення інтенсивного конвективного шторму є області слабого радіолокаційного відлуння, що свідчать про формування потужного висхідного потоку, та зони притоку, які проявляються у вигляді специфічної форми вирізок або міток (рис. 3). Потужна суперкомірка з наявністю інтенсивного мезоциклону утворює тильовий низхідний потік (RFD), який обумовлює формування специфічного гак-відлуння, наявність якого у більшості випадків стає передвісником виникнення потужних торнадо [7; 8].

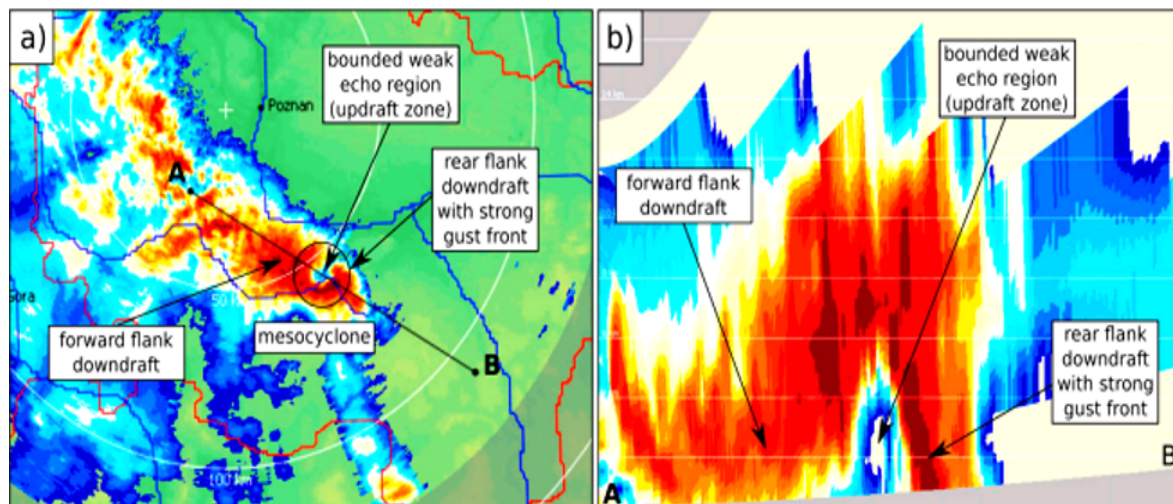


Рис. 3. Радіолокаційні зображення суперкомірки на півднем Польщі (2017 р.): а) – дипольна сигнатура мезоциклону, район слабого відлуння (BWER), тильовий та фронтальний низхідні потоки; б) – область слабого відлуння (BWER), тильовий та фронтальний низхідні потоки

Торнадо та мезоциклони належать до атмосферних явищ підсіточного масштабу, які не охоплюються сіткою просторової апроксимації та не можуть успішно прогнозуватися за допомогою методів чисельного моделювання. У випадку відсутності сучасних радіолокаторів, єдиним методом відстеження мезоциклонів залишається метод візуального спостереження. Головною ознакою наявності у середині хмари розвиненого мезоциклону виступає наявність так

званої хмари-стіни, яка обертається (хмара wall cloud). Наприклад, торнадо 16 травня 2019 р. у Новоград-Волинському районі Житомирської області супроводжувався наявністю добре розвиненої хмари wall cloud. Даним вихором, який був, імовірно, найбільш інтенсивним торнадо, що сформувався на території України поточного року, було завдано збитків трьом селам та знищено 540 га лісових насаджень [9; 10].

Наявність у материнській хмарі мезоциклону, навіть розвиненого, не є беззаперечною ознакою подальшого формування торнадо. Через це, для оголошення попередження про торнадо не можна спиратися тільки на дані радіолокаційного спостереження. У Сполучених Штатах, Канаді та в низці країн Європи організуються загони мисливців за бурями (програми Skywarn та Skywarn Europe), які переслідують конвективні шторми, передаючи відомості про їх еволюцію [11].

У більшості випадків, тільки свідчення очевидців можуть підтвердити факт існування торнадо. Дані радарного спостереження дозволяють відстежувати динаміку розвитку суперкомірок та мезоциклонів, але не можуть виявити наявність торнадо. Лише найпотужніші вихори, піднімаючи у повітря велику кількість сміття та частинок ґрунту, можуть бути ідентифіковані за так званою сигнатурою сміття торнадо (tornado debris signature) [7].



Рис. 4. Потужний торнадо на Житомирщині 16 травня 2019 р. (www.youtube.com (скріншот); fakty.ua)

Висновки та перспективи подальших досліджень. За механізмом утворення розрізняють торнадо, що утворилися в результаті діяльності мезоциклонів, та торнадо іншого походження. Більшість торнадо, які утворювалися на території України, належали до вихорів немезоциклонічного походження, тобто до вихорів типу landspout. Спираючись на непрямі ознаки, можна зробити припущення, що формування найбільш інтенсивних торнадо на території України було обумовлено проходженням суперкоміркових хмар. Через відсутність технічних можливостей відстежувати формування і переміщення суперкоміркових хмар та динаміку розвитку мезоциклонів, єдиним методом виявлення торнадо у нашій країні є метод безпосереднього візуального спостереження.

Подальші дослідження малих атмосферних вихорів на території України повинні спрямовуватись на збір, узагальнення і детальний аналіз тих синоптичних умов, за яких відбувалося формування торнадо. Досліджуючи залишені окремими вихорами шляхи руйнувань, узагальнюючи отримані результати, у майбутньому можна буде зробити висновки про внутрішню структуру найбільш інтенсивних торнадо, зокрема про наявність або відсутність у них так званих вторинних (або всмоктуючих) вихорів, наявність яких виступає одним з головних чинників руйнівного впливу торнадо.

Література

1. Mesocyclone Detection. URL: https://www.dwd.de/EN/research/weatherforecasting/met_applications/radar_data_applications/mesocyclone_detection_node.html (дата звернення: 11.10.2019).
2. А. А. Васильев, Б. Е. Песков, А. И. Снитковский. Смерчи (торнадо) 9 июня 1984 г. URL: <http://meteocenter.net/meteolib/tornado1984.htm> (дата звернення: 11.10.2019).
3. Landspout. URL: <https://www.tornadofacts.net/tornado-types/landspout.html> (дата звернення: 11.10.2019).
4. Roger M. Wakimoto, James W. Wilson. Non-supercell Tornadoes. *Monthly Weather Review*. 1989, № 6. С. 117.
5. Tornadoes. URL: <https://eswd.eu/cgi-bin/eswd.cgi> (дата звернення: 11.10.2019).

6. How a mesocyclone works. URL: https://severewarningsystems.com/about_meso.html (дата звернення: 11.10.2019).
7. Understanding basic tornadic radar signatures. URL: <https://www.ustornadoes.com/2013/02/14/understanding-basic-tornadic-radar-signatures/> (дата звернення: 12.10.2019).
8. M.Taszarek, N. Pilgaj, J. Orlikowski, A. Surowiecki. Derecho evolving from a mesocyclone - a study of 11 August 2017 severe weather outbreak in Poland: event analysis and high-resolution simulation. *Monthly Weather Review*. 2019.
9. О. М. Грушевський, Н.М. Міщенко, В.Ф. Мансарлійський, В.М. Бурцева. Про можливості діагнозу і прогнозу глибокої конвекції в оперативній діяльності. *Ukrainian hydrometeorological journal*. 2018, 22. С. 5-15.
10. Через буревій Держлісагенство оголосило надзвичайну ситуацію на Житомирщині URL: <https://zhitomir.life/11337-cherez-burevij-derzhlisagentstvo-khoche-ogolosi-nadzvichajnu-situatsiyu-na-zhitomirshchini-foto.html> (дата звернення: 12.10.2019).
11. NWS SKYWARN Storm Spotter Program. URL: <https://www.weather.gov/SKYWARN> (дата звернення: 14.10.2019).

УДК 316.6:004-042.72

ВПЛИВ СОЦІАЛЬНИХ МЕРЕЖ НА УЧНІВ 8-11 КЛАСІВ: СУЧАСНИЙ СТАН ПРОБЛЕМИ

Мінчукова Л. І., магістрантка природничо-географічного факультету

Наукові керівники – канд. біол. наук, доц. **Кузьменко Л. П.**, ст. викл. **Кедров Б. Ю.**, кафедра біології

У статті звертається увага, що використання широких можливостей Інтернет у повсякденному житті учнів 8-11 класів має не тільки переваги, а й може нести певні негативні наслідки, зокрема, виникнення Інтернет-залежності. Наводяться результати власного дослідження, проведеного за допомогою опитувальника на наявність симптомів залежності серед користувачів соціальних мереж у віці від 13 до 16 років. Відмічені фактори, що сприяють популярності соціальних Інтернет-мереж. Результати дослідження покликані привернути увагу до Інтернет-залежності у звичайних користувачів соцмереж у процесі щоденного використання інформаційно-комунікативних можливостей ресурсів Інтернету, що вимагає прикладних досліджень та практичних рекомендацій фахівців для вирішення і попередження даної проблеми.

Ключові слова: соціальна мережа, Інтернет, віртуальний світ, Інтернет-залежність.

За останні 10 років існування людства Інтернет настільки розвинувся, що став невід'ємною складовою частиною нашого життя, без чого більшість людей не бачить свого сьогодення і майбутнього [2]. Це, насамперед, стосується учнів, які без доступу до соціальних мереж не уявляють своєї дійсності. Завдяки цим мережам в учнів відбувається спілкування з друзями, перегляд новин, з'являються нові знайомства тощо. Соціальні мережі стали частиною нашого життєвого простору, і вони призводять до так званого "звикання", формують залежність, змушують радитися з ними та прислухатися до їх порад щодо кожної дрібниці [1]. Практично Інтернет сьогодні, через створені соціальні мережі, є диктатором моди, цінностей, культури, правил поведінки.

З кожним роком вік користувачів соціальними мережами стає молодшим, нікого не дивують учні 3-4 класів зареєстровані у соціальних мережах. Намагаючись встигати за прогресом учні часто втрачають свою індивідуальність і все більше копіюють більш дорослих користувачів соціальних мереж, полюють за популярністю і змагаються між собою на кількість підписників та лайків.

Актуальність роботи полягає у вивченні факторів, які обумовлюють вплив соціальних мереж на учнів 8-11 класів Харківської загальноосвітньої школи № 124.

На думку науковців, які вивчають питання плюсів і мінусів соціальних мереж, технологічні досягнення в області комунікації майже завжди мають як позитивні, так і негативні наслідки, викликаючи утопічний оптимізм і розповсюджуючи лякаючі історії. Одним з типових панічних ставлень до нових медіа-технологій є побоювання їх згубного впливу на соціальні відносини і ідентичність. Джонсон А. розглядає опосередковане спілкування як штучний заміник чогось більш "реального", у порівнянні з безпосередньою взаємодією, як золотим стандартом та вважає, що взаємодія в мережі має меншу міжособистісну близькість, що може призвести до багатьох

негативних наслідків [4]. Роберт Краут зазначає, що можливості Інтернету також можуть спричинити соціальну ізоляцію та функціональне погіршення повсякденного життя людей та висловлює стурбованість тим, що Інтернет може домінувати над життям людей та їх інтересами. Надмірне використання соціальних мереж вважається проблемним та може бути пов'язане з погіршенням спілкування з членами сім'ї, може призвести до зменшення в розмірі соціального кола людини та збільшення самотності [5].

Дон Слейтер стверджує, що три аспекти соціальних мереж роблять їх потенційно захоплюючими, а саме анонімність, зручність і розділення. Анонімність особливо приваблива для відходу від повсякденних проблем. Зручність відноситься до простоти доступу. Розділення означає, що особистість людини в соціальній мережі відокремлена від його фізичної присутності. Тому вихід в мережу, здається, відокремлює людину не тільки від місця, але і від тіла [6].

Комунікації в Інтернеті мають досить різні можливості. Соціальні мережі користуються великою популярністю під час проведення онлайн-семініарів та конференцій, використовуються, як для навчання так і для розвитку особистісних навичок.

Негативними сторонами соціальних мереж виступають такі показники, як зниження живого спілкування, замість цього користувачі шукають онлайн двійників. Іноді люди, які знаходяться на далекій відстані, в онлайні стають ближче ніж друзі, що поряд.

Основною метою нашого дослідження було дослідити вплив соціальних мереж на учнів 8-11 класів. Для досягнення мети було проведено анонімне анкетування учнів 8-11 класів Харківської загальноосвітньої школи № 124 м. Харкова Харківської області. У дослідженні брали участь 215 учнів.

Респонденти зареєстровані у таких соціальних мережах: ВКонтакте – 41 (85,4 %) учень 13 років, 36 (64,3 %) учнів 14 років, 72 (78,3 %) учнів 15 років та 19 (100,0 %) учнів 16 років; Facebook – 31 (64,6 %) учень 13 років, 28 (50,0 %) учнів 14 років, 52 (56,5 %) учні 15 років та 17 (89,5 %) учнів 16 років; Однокласники – 5 (10,4 %) учнів 13 років, 2 (7,1 %) учні 14 років та 12 (13,0 %) учнів 15 років; Instagram – 43 (89,6 %) учні 13 років, 52 (92,9 %) учні 14 років, 80 (87,0 %) учнів 15 років та 19 (100,0 %) учнів 16 років.

Для пошуку інформації в Інтернеті найчастіше використовуються: пошукові сервери (Яндекс, Google, інші) – 48 (100,0 %) учнів 13 років, 42 (75,0 %) учні 14 років, 92 (100,0 %) учні 15 років та 11 (57,8 %) учнів 16 років; соціальні мережі – 4 (7,1 %) учнів 14 років та 4 (21,1 %) – 16 років; приблизно однаково два перших пункти використовують 10 (17,9 %) учнів 14 років, 4 (21,1 %) 16 років.

Для передачі даних в Інтернеті найчастіше школярі використовують: соціальні мережі – 32 (66,7 %) учні 13 років, 50 (89,3 %) учнів 14 років, 76 (82,6 %) учнів 15 років та 19 (100,0 %) учнів 16 років; електронну пошту – 15 (31,3 %) учнів 13 років, 4 (7,1 %) учнів 14 років та 8 (8,7 %) учнів 15 років; приблизно однаково два перших пункти – 2 (3,6 %) учні 14 років та 8 (8,7 %) учнів 15 років.

Щодня користуються соціальними мережами 44 (91,7 %) учні 13 років, 50 (89,3 %) учнів 14 років, 80 (87,0 %) учнів 15 років та 15 (79,0 %) учнів 16 років; через день або декілька днів – 4 (7,1 %) учні 14 років та 2 (10,5 %) учні 16 років; час від часу, або коли є вільний час – 2 (3,6 %) учні 14 років, 8 (8,7 %) учнів 15 років та 2 (10,5 %) учнів 16 років; інколи, дуже рідко – 4 (8,3 %) учні 13 років та 4 (4,3 %) учні 15 років.

На запитання, скільки часу щодня Ви проводите в соціальних мережах, отримали наступні відповіді: менше 1 год. – 14 (29,2 %) учнів 13 років, 8 (14,3 %) учнів 14 років, 8 (8,7 %) учнів 15 років; 2-4 год. – 18 (37,5 %) учнів 13 років, 26 (46,4 %) учнів 14 років, 48 (52,2 %) учнів 15 років та 13 (68,4 %) учнів 16 років; 5-7 год. – 10 (20,8 %) учнів 13 років, 14 (25,0 %) учнів 14 років, 16 (17,4%) учнів 15 років та 4 (21,1 %) учні 16 років; більше 7 год. – 6 (12,5 %) учнів 13 років, 8 (14,3 %) учнів 14 років, 20 (21,7 %) учнів 15 років та 2 (10,5 %) учні 16 років.

Найбільш прийнятним варіантом проведення вільного часу учні вважають: поспілкуватися в соцмережах з друзями – 32 (66,7%) учні 13 років, 34 (60,7 %) учні 14 років, 60 (65,2 %) учнів 15 років та 15 (78,9 %) учнів 16 років; попрацювати в Інтернеті в цілому – 8 (16,7%) учнів 13 років, 8 (14,3 %) учнів 14 років, 24 (26,1 %) учні 15 років; погуляти з друзями 40 (83,3 %) учнів 13 років, 44 (78,6 %) учні 14 років, 76 (82,6 %) учнів 15 років та 17 (89,5 %) учнів 16 років; додатково підготуватися до занять – 8 (16,7%) учнів 13 років, 12 (21,4 %) учнів 14 років та 8 (8,7 %) учнів 15 років; переглянути телепередачі по телевізору – 16 (33,3 %) учнів 13 років, 12 (21,4 %) учнів 14 років, 8 (8,7 %) учнів 15 років та 4 (21,1 %) учні 16 років; послухати музику – 40 (83,3 %) учнів 13 років, 46 (82,1 %) учнів 14 років, 72 (78,3 %) учні 15 років та 19 (100,0 %) учнів 16 років; почитати книгу – 24 (50,0 %) учні 13 років, 6 (10,7 %) учнів 14 років, 48 (52,2 %) учнів 15 років та 2 (10,5 %) учні 16 років.

Найкориснішим у соціальних мережах для навчання респонденти назвали: цікаву інформацію – 48 (100,0 %) учнів 13 років, 46 (82,1 %) учнів 14 років, 72 (78,3 %) учні 15 років та 17

(89,5 %) учнів 16 років; передачу документів – 24 (50,0 %) учні 13 років, 20 (35,7 %) учнів 14 років, 56 (60,9 %) учнів 15 років та 9 (47,4 %) учнів 16 років.; допомога колег – 40 (83,3 %) учнів 13 років, 18 (32,1 %) учнів 14 років, 56 (60,9 %) учнів 15 років та 7 (36,8 %) учнів 16 років; нічого – 2 (3,6 %) учні 14 років.

Якщо випадково станеться, що всі соціальні мережі закриють, отримали такі варіанти відповіді: буду дуже незадоволений – 26 (54,2 %) учнів 13 років, 26 (46,4 %) учнів 14 років, 44 (47,8 %) учні 15 років та 6 (31,6 %) учнів 16 років; буду незадоволений – 17 (35,4 %) учнів 13 років, 24 (42,9 %) учні 14 років, 32 (34,8 %) учні 15 років та 13 (68,4 %) учнів 16 років; буду задоволений – так – 5 (10,4 %) учнів 13 років, 16 (17,4 %) учнів 15 років; мені байдуже – 6 (10,7 %) учнів 14 років.

На запитання, чи будете Ви платити гроші, якщо завтра соціальні мережі стануть платним, школярі дали наступні відповіді: так, незалежно від ціни – 6 (10,7 %) учнів 14 років, 4 (4,4 %) учні 15 років та 4 (21,1 %) учні 16 років; так, якщо ціни будуть помірними – 28 (58,3 %) учнів 13 років, 26 (46,5 %) учнів 14 років, 32 (34,8 %) учні 15 років та 11 (57,8 %) учнів 16 років; ні, я не збираюся витратити гроші на всілякі дурниці – 13 (27,1 %) учнів 13 років, 12 (21,4 %) учнів 14 років, 28 (30,4 %) учнів 15 років та 4 (21,1 %) учні 16 років; не знаю, важко відповісти – 7 (14,6 %) учнів 13 років, 12 (21,4 %) учнів 14 років та 28 (30,4 %) учнів 15 років.

За даними анкетування погоджуються видалити свій профіль і більше не користуватися соцмережею: 18 (37,4 %) учнів 13 років, 14 (25,0 %) учнів 14 років, 24 (26,1 %) учні 15 років та 4 (21,1 %) учні 16 років; не хочуть цього робити, бо там уся необхідна інформація та контакти – 14 (29,2 %) учнів 13 років, 28 (50,0 %) учнів 14 років, 48 (52,2 %) учнів 15 років та 4 (21,1 %) учні 16 років; не зроблять цього – 3 (6,3 %) учні 13 років, 6 (10,7 %) учнів 14 років, 4 (4,3 %) учні 15 років та 4 (21,1 %) учні 16 років; важко дати відповідь – 13 (27,1 %) учнів 13 років, 8 (14,3 %) учнів 14 років, 16 (17,4 %) учнів 15 років та 7 (36,7 %) учнів 16 років.

Проаналізувавши результати анкетування, можна говорити про наявну Інтернет-залежність у школярів 8-11 класів, так 181 (84,2 %) респондент позитивно ставляться до соціальних мереж, 194 (90,2 %) респонденти зареєстровано в *Instagram*, 173 (80,5 %) учні для передачі даних в Інтернеті надають перевагу соціальним мережам, 189 (87,9 %) респондентів щодня відвідують соціальні мережі, для 203 (94,4 %) учнів соціальні мережі є засобом спілкування, що говорить про важливість віртуального спілкування, 102 (47,4 %) респонденти будуть дуже незадоволені якщо соціальні мережі закриють. Посилаючись на літературні дані [3] можемо констатувати, що за кількістю часу яка щодня витрачається на соціальні мережі у 14 (29,2 %) учнів 13 років, 8 (14,3 %) учнів 14 років та у 8 (8,7 %) учнів 15 років наявна слабка Інтернет-залежність, у 6 (12,5 %) учнів 13 років, 8 (14,3 %) учнів 14 років, 20 (21,7 %) учнів 15 років та у 2 (10,5 %) учнів 16 років виражена сильна Інтернет-залежність.

Результати дослідження покликані звернути увагу на появу Інтернет-залежності у звичайних користувачів соціальних мереж в процесі щоденного використання інформаційно-комунікативних можливостей ресурсів Інтернету, що вимагає прикладних досліджень та практичних рекомендацій фахівців для вирішення і попередження даної проблеми.

Література

1. Кочарян А.Б., Гущина Н.І. Виховання культури користувача Інтернету. Безпека у всесвітній мережі. Київ, 2011. 462 с.
2. Мацьоха Т. Інтернет-залежність української молоді: сучасний стан проблеми. URL: <https://commons.com.ua/uk/internet-zalezhnist/> (дата звернення: 20.05.2019).
3. Інтернет-залежність у дітей: причини, ознаки та способи подолання. URL: <https://www.teentor.com/ua/articles/internet-zalezhnistst-u-ditej.htm> (дата звернення: 20.05.2019).
4. Joinson A. N. Understanding the psychology of Internet behaviour: Virtual worlds, real lives. *Revista iberoamericana de educación a distancia*. 2003. Т. 6. № 2. С. 189 – 193.
5. Kraut R. et al. Internet paradox: A social technology that reduces social involvement and psychological well-being? *American psychologist*. 1998. Т. 53. № 9. С. 1017– 1031.
6. Slater D. Social relationships and identity online and offline. *Handbook of new media: Social shaping and consequences of ICTs*. 2002. P. 533– 546.

СУЧАСНІ АГРОКЛІМАТИЧНІ УМОВИ ВИРОЩУВАННЯ ОЗИМИХ КУЛЬТУР НА ЧЕРНІГІВЩИНІ

Тригубенко О. О., магістрантка природничо-географічного факультету
Науковий керівник – канд. геогр. наук, доц. **Остапчук В. В.**, кафедра географії

У статті охарактеризовані основні аспекти агрокліматичних умов України та Чернігівщини, їхні сучасні зміни. Проаналізований вплив сучасних агрокліматичних умов на вирощування озимих культур у Чернігівській області.

Ключові слова: агрокліматичні умови, зміни клімату, температура, вологість, озимі зернові культури, озима пшениця, озиме жито, врожайність.

Постановка проблеми. Вирішення глобальної продовольчої проблеми в XXI ст. є однією з найважливіших стратегічних задач. Це не тільки головна умова існування населення Землі, але і вирішальний чинник соціальної стабільності окремих країн і світової спільноти загалом. Загострення світової продовольчої проблеми обумовлене, головним чином, більш високими темпами збільшення населення порівняно з темпами зростання виробництва продовольства та різким скороченням таких основних ресурсів, як орні землі, запаси прісної води, джерела енергії, необхідні для виробництва сільськогосподарської продукції.

Зменшення площ орних земель, недоступність для багатьох держав таких елементів індустріальних технологій, як хімізація, іригація, комплексна механізація, призводять до зниження виробництва життєво важливих сільськогосподарських продуктів, насамперед зернових, які забезпечують не тільки продовольчі потреби людини, але і кормову базу тваринництва. При тому що темпи росту населення світу в останнє десятиріччя перевищують 1,6%, площа земель, зайнятих зерновими культурами (на душу населення), з середини до кінця XX ст. скоротилася з 0,24 до 0,12 га і, за розрахунками, до 2050 р. зменшиться до 0,08 га на людину [1].

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Матеріали світової статистики показують, що сьогодні наростання продовольчого дефіциту співпадає з періодом значної зміни клімату на планеті. В цих умовах підвищення ефективності сільського господарства як у світі, так і в Україні може бути досягнуте науково-обґрунтованим розміщенням посівних площ сільськогосподарських культур з урахуванням кліматичних змін, адаптацією рослинництва до цих змін, що дозволить найбільш ефективно використовувати природні ресурси в нових кліматичних умовах, добитися стійкого зростання кількості та якості урожаю, підвищити віддачу сировинних, енергетичних і трудових ресурсів. Питаннями всебічного вивчення й оцінки сучасних агрокліматичних умов території України та її регіонів з метою адаптації й оптимізації вирощування сільськогосподарських культур займалися такі вітчизняні вчені як Дмитренко В.П., Ляшенко Г.В., Польовий А.М., Петриченко В.Ф., Безуглий М.Д., Жук В.М., Іващенко О.О.

Метою даної роботи є дослідження впливу сучасних особливостей агрокліматичних умов на вирощування озимих культур в Україні загалом та на Чернігівщині зокрема і, виходячи з вище сказаного, воно є актуальним і важливим.

Виклад основного матеріалу. Україна займає площу близько 603,7 тис. км², з них більше 60 % знаходиться під сільгоспуддями. Від рівня забезпеченості такими агрокліматичними ресурсами, як тепло і волога, значною мірою залежить розміщення галузей сільського господарства. Клімат так само є важливим чинником формування урожаю зернових культур. Мінливість погодно-кліматичних умов у різні роки викликає значні коливання врожаїв зернових культур. Встановлено, що відхилення від середньомісячних оптимальних значень температури на 2°C, а опадів на 20–30 мм істотно впливає на продуктивність зернових сільськогосподарських культур [5].

Агрокліматичні ресурси території головним чином визначаються температурним режимом повітря в поєднанні з кількістю атмосферних опадів і запасами вологи в ґрунті. Територія Чернігівської області розташована у двох агрокліматичних зонах: 1) Полісся – волога, помірно тепла зона; 2) Лісостеп – недостатньо волога, тепла зона.

Встановлено, що клімат України досить чутливий до глобальних кліматичних змін. Підвищення температури на території України відбувається більш швидкими темпами в порівнянні з глобальними.

У багаторічному ході середньої річної температури повітря у Чернігівській області (рис.1) також добре простежується її суттєве підвищення протягом періоду з 1970 по 2018 рік, що підтверджується і лінійним трендом.

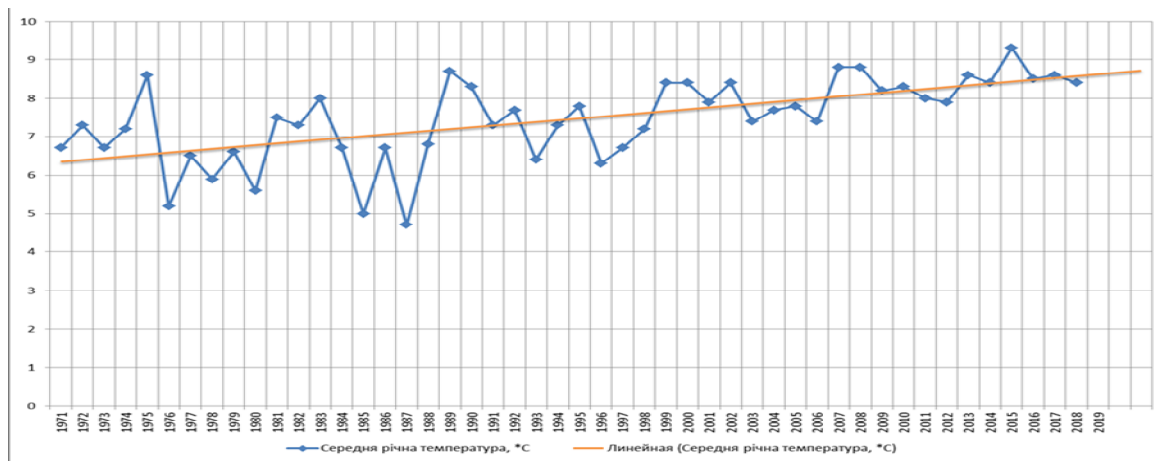


Рис. 1. Динаміка середньої річної температури повітря (°C) за даними метеостанції м. Чернівці за період з 1970 по 2018 р.

Водночас зміни середньої річної кількості опадів не мають чіткої закономірності зміни у часі, але спостерігається тенденція збільшення опадів зливового характеру, що підсилює ризики прояву водної ерозії.

З метою виявлення залежності врожайності озимих зернових культур від зміни кліматичних умов на території Чернігівщини були використані матеріали спостережень за основними кліматичними показниками, а також врожайністю озимої пшениці та озимого жита за період з 1970 по 2018 рік.

Дослідження впливу середніх зимових температур та середньорічних сум опадів на врожайність озимих зернових культур (пшениці і жита) показало, що зміни теплового режиму за зимовий період, імовірно, позитивно вплинули на розвиток озимої пшениці та озимого жита, про що свідчить порівняння динаміки урожайності та температури. На рис. 2 та рис. 3 наведено динаміку цих змін у Чернігівській області та їхній вплив на зміни урожайності озимих зернових культур (озимих пшениці та жита). Багаторічні показники урожайності, за даними Чернігівського обласного центру агрометеорології за 1970–2018 рр., показують доволі нерівномірне збільшення урожайності озимих пшениці та жита, на графіках чітко прослідковується тренд зростання урожайності. Збільшення врожаїв озимої пшениці (рис. 2) та озимого жита (рис. 3) загалом узгоджується з позитивною зміною середньої зимової температури повітря.

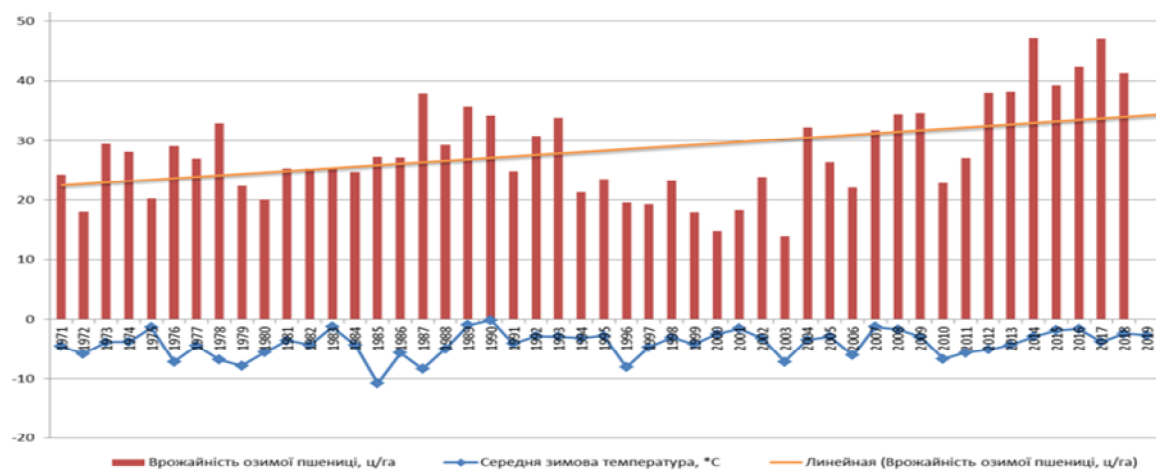


Рис. 2. Вплив середньої зимової температури на врожайність озимої пшениці у Чернігівській області

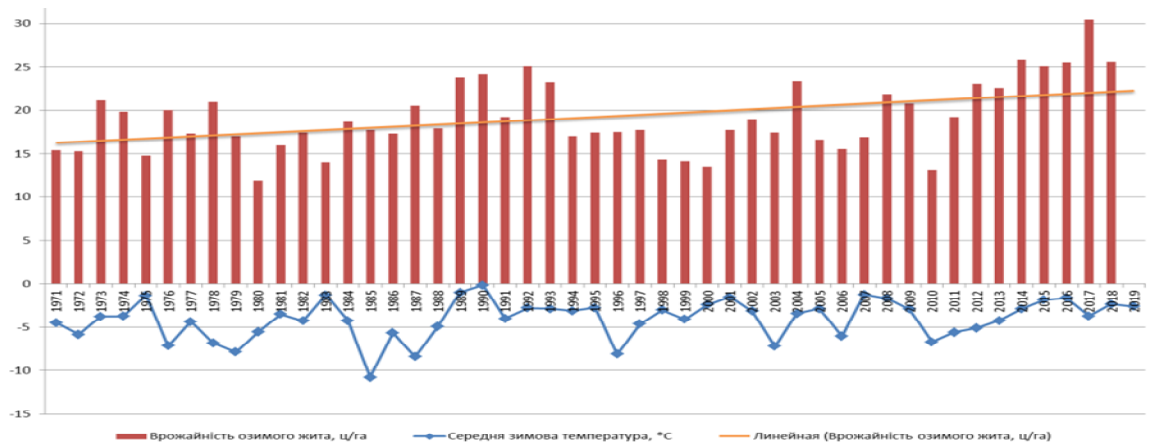


Рис. 3. Вплив середньої зимової температури на врожайність озимого жита у Чернігівській області

Заслужує на увагу той факт, що в окремі роки (2003, 2006, 2010) простежується достатньо чіткий зв'язок між зимовими температурами нижче норми і низькими врожаєми як озимої пшениці, так і озимого жита.

Для оцінки впливу річних сум опадів на врожайність озимих зернових культур (пшениці і жита) були побудовані графіки (рис. 6 і 7), з яких помітно, що однозначного зв'язку між цими показниками немає: така залежність не простежується, як наприклад: в 1980, 1989, 1997, 2000, 2014 роки, що можливо пояснити впливом інших кліматичних і погодних чинників.

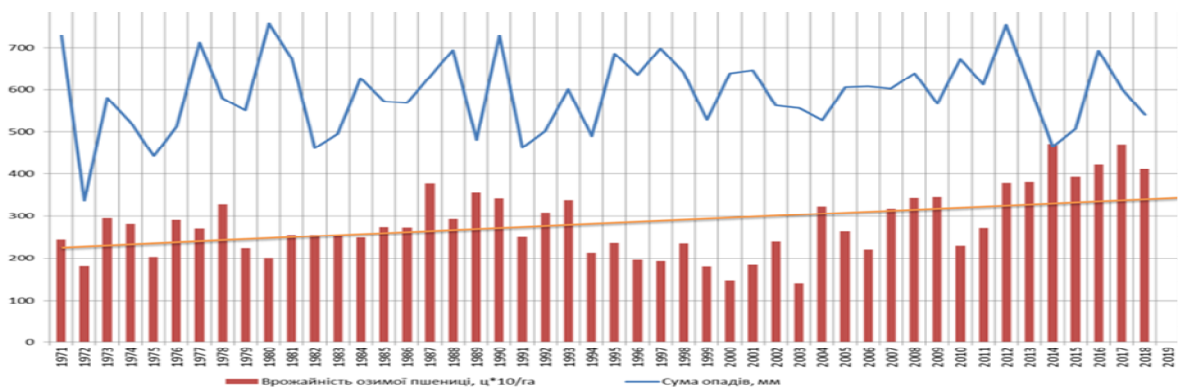


Рис. 4. Вплив річних сум опадів на врожайність озимого жита у Чернігівській області

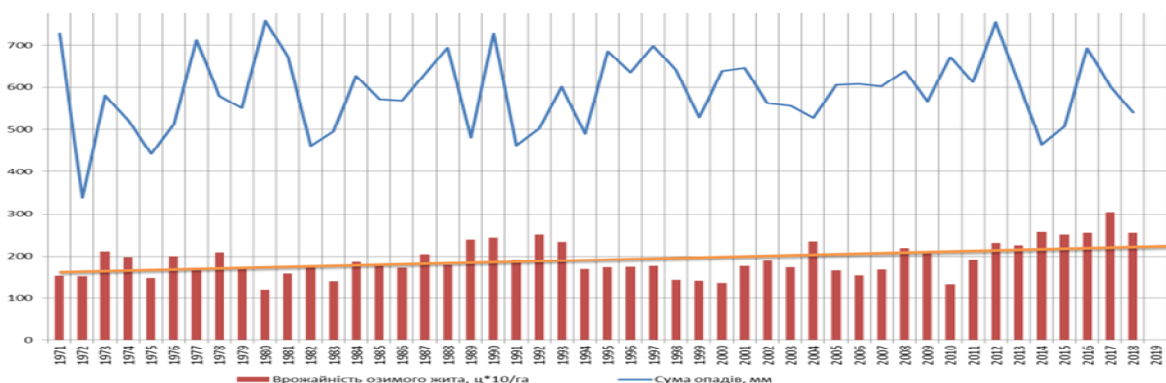


Рис. 5. Вплив річних сум опадів на врожайність озимого жита у Чернігівській області

Висновки та перспективи подальших досліджень. У результаті аналізу впливу основних показників клімату та їхніх змін у часі виявлено певну залежність врожайності основних озимих зернових культур від цих показників. Виявлено, що найбільше на врожайність озимих зернових культур впливають температура повітря та температура ґрунту, запаси вологи у ґрунті, максимальна глибина промерзання ґрунту, висота снігового покриву. Сучасні та очікувані зміни

клімату потребують постійної оперативної інформації щодо їхнього впливу на найбільш чутливу сферу господарської діяльності, пов'язану з продовольчою безпекою, тобто сільськогосподарське виробництво, особливо вирощування зернових культур. Важливим є спостереження за станом посівів, прогнозування урожайності. Забезпеченню високих врожаїв зернових культур у сучасному аграрному секторі сприяє наукове супроводження. Виявлено, що за останні десятиріччя на території України, зокрема в зоні Полісся, відбулися істотні зміни клімату. Температура повітря підвищилася, а умови зволоження змінилися з вологих і надмірно вологих на недостатньо вологі. Отримані результати свідчать про необхідність перегляду наявної стратегії і практики використання існуючих методів вирощування зернових озимих культур та впровадження сучасних новітніх аграрних технологій, які дають змогу пристосуватися до нових агрокліматичних умов.

Література

1. Дмитренко В.П. Зміни клімату і проблеми сталого розвитку України //Проблеми сталого розвитку України. – Київ: БМТ, 2001. – С. 371-383.
2. Ляшенко Г.В. Среднемасштабная модель агроклиматического районирования административного района с учетом микроклимата: Автореф. дис. канд. г. наук / ОГМИ. – Одесса, 1991. – 24 с.
3. Методи оцінки і районування мікрокліматичної мінливості радіаційно - теплових ресурсів України для оптимізації розміщення сільськогосподарських культур. Колективна монографія. – Київ, 2004. – 12 с.
4. П'яте Національне повідомлення України з питань зміни клімату [Електронний ресурс] // Держкоінвестагентство: сайт. – Режим доступу: www.seia.gov.ua/seia/doccatalog/document/id=632557
5. Петриченко В.Ф., Безуглий М.Д., Жук В.М., Іващенко О.О. Нова стратегія виробництва зернових та олійних культур в Україні.– Київ: Аграрна наука, 2012.– 48 с.
6. Польовий А.М., Кульбіда М.І., Адаменко Т.І., Трофімова І.В. Моделювання впливу зміни клімату на агрокліматичні умови вирощування та фотосинтетичну продуктивність озимої пшениці в Україні // Український гідрометеорологічний журнал.– 2007.– № 2.– С.76-91.

ФІЗИКО-МАТЕМАТИЧНІ НАУКИ, ІНФОРМАТИКА

КОМПЛЕКСНІ ЧИСЛА ТА ЇХ ЗАСТОСУВАННЯ

Жугров Д. В., магістрант навчально-наукового інституту точних наук і економіки
Науковий керівник – канд. фіз.-мат. наук, доц. **Тарасенко О. В.**, кафедра математики,
фізики та економіки

У статті обґрунтовується важливість і актуальність розгляду комплексних чисел у шкільному курсі математики у класах профільного рівня.

Ключові слова: комплексні числа, профільне навчання

Одним із завдань профільного навчання є первинна підготовка школярів до професійної діяльності у майбутньому, успішного продовження освіти у закладах вищої освіти. Комплексні числа є необхідними для розкриття старшокласникам пізнавальних можливостей математики, підвищення їхньої математичної культури.

Розділ "Комплексні числа" відноситься до тих, які недостатньо досліджені методистами. Вагомість цього розділу в математичній культурі учнів є незаперечною. Вивченням розділу "Комплексні числа" завершується одна з основних змістових ліній шкільного курсу математики – розвиток поняття числа. Цілісне, завершене уявлення про число є важливим кроком в процесі формування наукового світогляду учнів.

Вивчення цієї теми у класах математичного та фізико-математичного профілів в обсязі, запропонованому чинною програмою, стає достатнім за умови наявності відповідного курсу за вибором, що включає прикладні задачі та задачі з міжпредметними і внутрішньопредметними зв'язками. Розділ "Комплексні числа" можливо та доцільно вивчати у тісному взаємозв'язку з різними розділами шкільного курсу, такими як: основна теорема алгебри, розв'язування рівнянь вищих степенів, паралельність та перпендикулярність прямих, перетворення площини, розрахунок кіл змінного струму та ін.

Широкое коло застосувань комплексних чисел відкриває значні дидактичні можливості для розвитку математичних інтересів учнів. Адже наявність в освітньому арсеналі учнів комплексних чисел розширює їхні можливості при розв'язуванні задач, збагачує їхні уявлення про методи пізнання та прикладну функцію математики.

З психологічного погляду важливим є фактор подолання певного психологічного бар'єру в сприйманні поняття комплексного числа у шкільному віці для тих, хто обере в майбутньому професію математика чи інженера.

На даний час існує кілька підручників, які містять матеріал з розділу "Комплексні числа". Однак завдань на застосування комплексних чисел недостатньо, зокрема внутрішньопредметного, міжпредметного та прикладного характеру.

Проблема відображення в змісті шкільного курсу застосувань математики, зокрема комплексних чисел, досліджувалась в роботах: М. Б. Балка, Я. С. Бродського, Ю. А. Дрозда, З. Д. Куланіна, І. А. Кушніра, Е. А. Лаудині, В. С. Марача, О. І. Маркушевича, Г. Н. Новикова, А. А. Полухіна, Я. П. Понаріна, В. Г. Потапова, З. А. Скопеца, О. П. Шарової, І. Ф. Шаригіна, І. М. Яглома та ін.

Враховуючи вище, у ході досліджень було систематизовано різні підходи до застосувань комплексних чисел. Так, розкрито загальні підходи до:

- розв'язування тригонометричних рівнянь із застосуванням теорії комплексних чисел, що дозволяє уникнути громіздких перетворень тригонометричних виразів;
- застосувань комплексних чисел в теорії многочленів;
- застосувань комплексних чисел в геометрії.

Дібраний у ході дослідження матеріал можна використати під час проведення факультативного заняття, зміст та план проведення якого запропоновано автором.

Література

1. Андронов И. К. Математика действительных и комплексных чисел. М.: Просвещение, 1975. 158 с.
2. Гельфанд И. М., Львовский С. М., Тоом А. Л. Тригонометрия. М.: МЦНМО, 2002. 199 с.

3. Задачи по математике. Алгебра. Справочное пособие. / Вавилов В. В., Мельников И. И., Олехник С. Н., Пасиченко П. И. М.: Наука. Гл. ред. физ.-мат. лит., 1987. 432 с.
4. Кушнір Ісаак. Комплексні числа: Теорія і практика. К.: Факт, 2002. 168 с.
5. Понарин Я. П. Алгебра комплексных чисел в геометрических задачах: Книга для учащихся математических классов школ, учителей и студентов педагогических вузов. М.: МЦНМО, 2004. 160 с.
6. Флоревский П. А. Мнимости в геометрии: расширение области двумерных образов геометрии (опыт нового истолкования мнимостей). Изд. 2-е. М., 2004. 72 с.
7. Яглом И. М. Комплексные числа и их применение в геометрии. Изд. 2-е, стереотипное. М.: Едиториал, 2004. 192 с.

УДК 371.26.93

ЗАСОБИ ІНТЕРНЕТ-СЕРВІСУ SOCRATIVE ДЛЯ СТВОРЕННЯ ЕЛЕКТРОННИХ ТЕСТІВ УСПІШНОСТІ

Зайцев О. В., магістрант навчально-наукового інституту точних наук і економіки
Науковий керівник – канд. пед. наук, ст. викл. **Бугаєць Н. О.**, кафедра інформаційних технологій і аналізу даних.

В статті розглядається питання використання інтернет-сервісів на основі технології Web 2.0 для проведення педагогічного оцінювання знань учнів. Звертається увага на особливості засобів веб-сервісу Socrative для конструювання і проведення електронного тестування.

Ключові слова: технології Web 2.0, веб-сервіс, оцінювання, тестування, електронний тест.

Одним із шляхів підвищення ефективності навчання та вдосконалення процесу перевірки та оцінювання знань учнів є конструювання і впровадження в навчальний процес електронного тестування [2].

Проблема впровадження сучасного електронного тестування стала об'єктом уваги багатьох вітчизняних і зарубіжних науковців: В.Аванесова, Т.Бондаревої, Л.Долінера, Л.Паращенко, М.Челишкової та ін.

Електронний тест успішності – це система завдань специфічної форми, що вимагають стислих однозначних відповідей і передбачають швидке опрацювання результатів, за якими можна якісно оцінити структуру і виміряти рівень знань, умінь і навичок [3].

Навчальне тестування передбачає реалізацію таких основних функцій:

- діагностичну, яка полягає в з'ясуванні рівня знань учнів; за об'єктивністю, широтою і швидкістю діагностики тестування превалює над іншими формами педагогічного оцінювання;
- навчальну, що виявляється в мотивації та активізації пізнавальної діяльності під час засвоєння навчального матеріалу;
- виховну, оскільки тестовий контроль дисциплінує та активізує роботу учнів, допомагає уникнути прогалин у знаннях.

В даний час електронне тестування зручно проводити за допомогою інтернет-сервісів для конструювання тестів на основі технології Web 2.0. Використання online-сервісів дає можливість вчителю легко самостійно створювати тести та вікторини в мережі Інтернет, публікувати посилання на створений тест або вікторину на сайті, форумі, блозі; надавати доступ до тесту через електронну пошту; проводити тестування учнів у режимі реального часу з миттєвим відображенням і аналізом результатів на основний екран у класі.

В мережі Інтернет існує багато інтернет-інструментів для конструювання і проведення тестів, серед яких найбільш популярні Kahoot!, Socrative, Plickers, Google-Forms, Learning Apps, Quizlet, Class Marker, та ін. У процесі навчання важливо забезпечити доцільність і ефективність використання того чи іншого веб-сервісу відповідно до поставленої мети і завдання проведення опитувань. Для цього необхідно знати особливості використання різних сервісів, типи завдань, які можна конструювати, способи проведення електронного тестування.

Розглянемо основні засоби та особливості використання інтернет-сервісу Socrative для конструювання та проведення електронного тестування.

Socrative – це програмний засіб для створення, пошуку і проведення тестів, за допомогою якого опитування можна проводити під час уроку в класі або дистанційно. З переваг варто відзначити простоту освоєння і приємний інтерфейс даного веб-сервісу. Особливостями Socrative є використання додатків для мобільних пристроїв і відсутність необхідності реєстрації для учнів.

Вчитель має можливість створити електронний клас з унікальним кодом, за яким учні приєднуються до проведення опитування.

Для створення тесту вчителю необхідно зайти на сайт <https://socrative.com/> і створити обліковий запис. Натискаючи на кнопку *Teacher login*, у вікні авторизації вибрати *Get Account*, після чого відкриється вікно з формою реєстрації користувача, де необхідно пройти три етапи: створення профілю, введення назви навчального закладу, створення облікового запису. Зареєструвавшись на сайті socrative.com, в подальшому можна авторизуватись за допомогою створеного акаунта з паролем, або використовувати спеціальні додатки на смартфонах. Для смартфонів з операційними системами IOS та Android є два окремі мобільні додатки: *Socrative Student* і *Socrative Teacher*, що завантажуються з офіційного сайту програми.

Створення і запуск тесту. Після реєстрації користувача в якості вчителя автоматично створюється особиста сторінка вчителя, де буде вказано індивідуальний код електронного класу, використовуючи який учні в подальшому можуть мати доступ до тестів.

Для створення тесту потрібно перейти на сторінку *Quizzes*, де за допомогою команди *Add quiz / Create new* задають тему тесту і вибирають тип тестових завдань (рис. 1). Для збереження завдань використовуємо послугу *Save*.

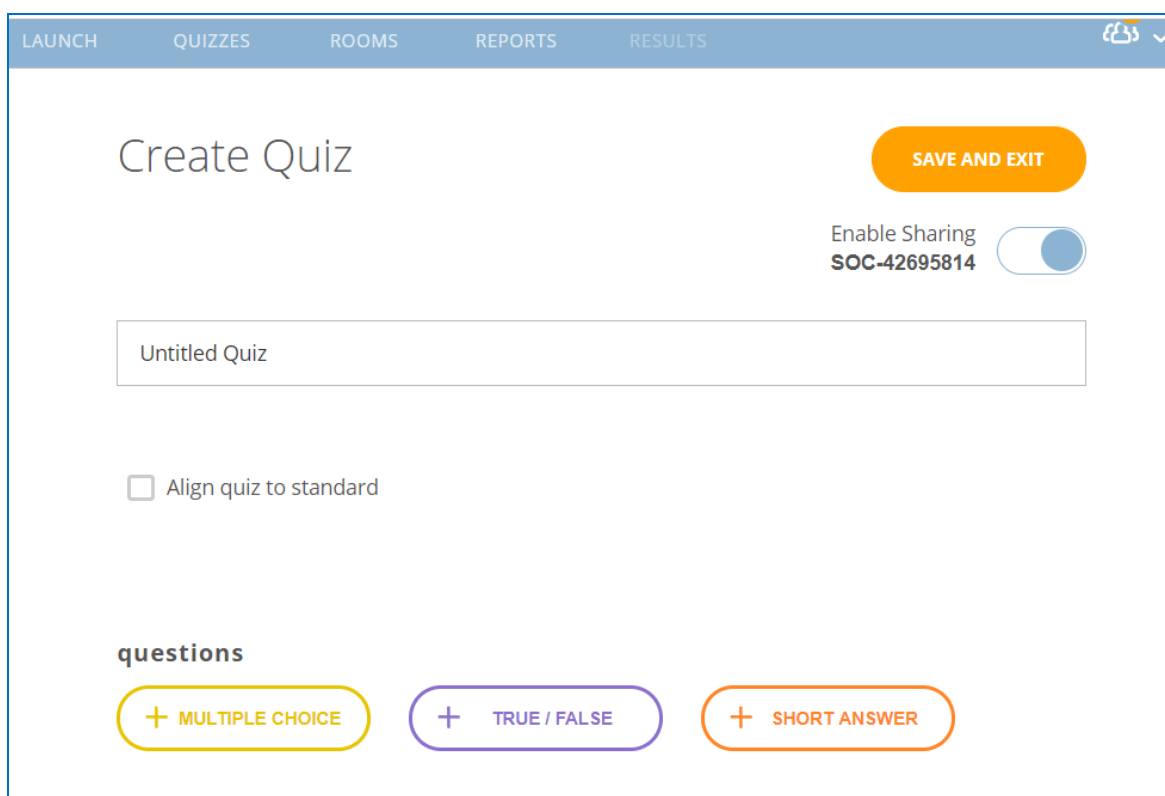


Рис. 1. Сторінка конструювання тесту в Socrative

У сервісі Socrative пропонуються 4 типи тестових завдань:

- з вибором єдиної правильної відповіді (*Multiple Choice*);
- з вибором кількох правильних відповідей (*Multiple Choice*);
- завдання з відповіддю "Так" або "Ні" (*True/False*);
- завдання відкритого типу на введення короткої відповіді (*Short answer*).

До кожного з завдань є можливість додати зображення, виконати форматування тексту.

Після створення тесту, щоб його запустити, потрібно перейти на сторінку *Launch* і натиснути послугу *Quiz*, після чого відкриється вікно, де в списку всіх раніше створених тестів вибирають один з них і натискають кнопку *Next*.

Наступним етапом є вибір методу проведення тесту, яких є три:

Instant Feedback – учні відповідають за поставлені запитання по порядку, не маючи права змінювати відповідь та тимчасово пропускати питання, залишивши його на потім).

Open Navigation – учні можуть відповідати на питання в будь-якому порядку і міняти відповіді, проте, навіть до завершення тесту вчитель бачить, яку відповідь дав учень.

Teacher Paced – вчитель сам вибирає, яке питання буде наступним і має право пропустити або повторити питання.

Після вибору методу проходження тесту, останнім кроком є запуск тесту за допомогою кнопки *Start*.

Готовий тест дає миттєву можливість дистанційно або в режимі реального часу перевірити відповіді учнів. Наявність окремих комп'ютерних класів зовсім необов'язкова, завдання можна виконувати на смартфоні або планшеті.

З переваг Socrative варто відзначити послугу контролю часу, який відводиться на етапи виконання роботи: за вибором вчителя учні можуть виконувати тест у власному темпі або в режимі жорсткого контролю часу вчителем. Вчитель може відстежувати в реальному часі скільки учнів вже закінчили роботу і скільки є правильних відповідей.

Після запуску тесту вчителем з сайту або з додатку Socrative Teacher, учень, запустивши додаток Socrative Student на своєму смартфоні або через сайт socrative.com, повинен ввести наданий вчителем код електронного класу в поле *Enter Teacher's Room Code*. Далі потрібно ввести своє ім'я, реєструючись в тесті. Під час запуску тесту у вікні вчителя буде відображатися весь процес проходження тесту учнями. Вчитель може в режимі реального часу переглянути скільки учнів підключились до тесту, їх імена і відповіді на питання.

Після введення коду і приєднання до електронного класу в учня з'являється автоматично дібране перше питання.

Учень вибирає один запропонованих варіантів відповіді і натискає *Submit Answer*, після чого одразу дізнається чи правильно він відповів. Вчитель при створенні запитання може включити послугу пояснення (*Explanation*) до цього питання, яке учень бачить після своєї відповіді. Ця послуга буде корисною в разі проведення тестування з навчальною метою і є додатковим способом надати зворотний зв'язок учителя учневі. У вчителя на екрані відповіді учнів з'являються у вигляді таблиці, де зеленим квадратом позначаються правильні, а неправильні – червоним.

Для завершення проведення тестування вчитель виконує послугу *Finish*.

Після завершення тестування в Socrative формується автоматичний звіт результатів тесту, що надсилається на електронну пошту. Це значно зменшує час, що витрачається на перевірку та оцінювання контрольних робіт. Для виведення звіту в обліковому записі вибираємо послугу *Get Reports*. Якщо потрібно завантажити звіт у вигляді файла електронних таблиць .xls застосуємо послугу *Download*. Для відправлення звіту на електронну пошту вибираємо послугу *E-mail*.

В сервісі є велика база даних з уже готовими і перевіреними адміністрацією сайту тестами, які можна додати в електронний клас за посиланням tiny.cc/7784ez.

Таким чином, розглянуті засоби конструювання і проведення електронного тестування за допомогою веб-сервісу Socrative для перевірки і оцінювання знань, мотивації і активізації навчально-пізнавальної діяльності учнів. Сервіс Socrative отримує позитивні відгуки як від учнів так і від вчителів. Учні відзначають, що заняття стають більш цікавими, а вчителі зазначають простоту у використанні і автоматизований збір і опрацювання великого обсягу даних [5].

Досвід застосування тестів за допомогою інтернет-сервісів показує ефективність цієї форми контролю. Тести, розроблені з урахуванням послідовності вивчення тем, допомагають виявити прогалини в знаннях, визначити наскільки усвідомлено учні володіють теоретичним матеріалом. Це дозволяє внести необхідні корективи в подальшу роботу з тим чи іншим учнем або класом, групою. Використання такого виду роботи допомагає здійснити опитування учнів з різних дисциплін, перетворити урок в захоплююче заняття.

Література

1. Аванесов В.С. Композиция тестовых заданий. Москва: Адепт, 1998. 272 с.
2. Бугаєць Н.О., Сидоренко Т.М., Електронні тести успішності як засіб підвищення ефективності навчального процесу. *Комп'ютер у школі та сім'ї*. 2009. №6. С.28 –30.
3. Майоров А.Н. Теория и практика создания тестов для системы образования. Москва: Интеллект-центр, 2002. 296 с.
4. Підготовка фахівців з освітніх вимірювань в Україні: [навчально-методичний комплекс] / О.В.Авраменко, Ю.О.Ковальчук, В.П.Сергієнко та ін.; за заг. ред. О.В.Авраменко. Частина 2. Ніжин: ПП Лисенко М.М., 2012. 400 с.
5. Socrative Blog : веб-сайт. URL: <https://socrative.com/blog/> (дата звернення 10.02.2019).

МНОГОЧЛЕНИ ПРИ ВИВЧЕННІ АЛГЕБРИ В ЗАГАЛЬНООСВІТНІЙ ШКОЛІ

Ковальчук Н. С., магістрантка навчально-наукового інституту точних наук і економіки Науковий керівник – канд. фіз.-мат. наук **Чоренька О.В.**, кафедра математики, фізики та економіки

У цій статті розглядається питання про особливості вивчення многочленів у загальноосвітніх навчальних закладах. На основі аналізу діючих програм з математики та підручників алгебри, наголошено на окремих моментах вивчення даних тем та на важливості їх розуміння при підготовці майбутнього вчителя математики.

***Ключові слова:** методика навчання математики, многочлен, формули скороченого множення, групування, схема Горнера.*

З поняттям многочленів учні знайомляться при вивченні алгебри в основній школі. Зокрема, згідно програми з математики для 7 класу [1] вивчається тема "Цілі вирази", що передбачає наступний зміст навчального матеріалу:

"Вирази зі змінними. Цілі раціональні вирази.

Тотожність. Тотожні перетворення виразу.

Степінь з натуральним показником. Властивості степеня з натуральним показником.

Одночлен. Піднесення одночленів до степеня. Множення одночленів.

Многочлен. Подібні члени многочлена та їх зведення.

Степінь многочлена.

Додавання, віднімання і множення многочленів.

Формули квадрата двочлена, різниці квадратів, суми і різниці кубів.

Розкладання многочленів на множники." [1, ст. 21-22]

Відповідно до [1] очікуються такі результати навчально-пізнавальної діяльності учнів:

"Учень/учениця наводить приклади: числових виразів; виразів зі змінними; одночленів; многочленів; пояснює:

як знайти числове значення виразу зі змінними при заданих значеннях змінних;

що таке: тотожні вирази, тотожне перетворення виразу, одночлен стандартного вигляду, коефіцієнт;

формулює:

означення: одночлена, степеня з натуральним показником; многочлена, подібних членів многочлена, степеня многочлена;

властивості степеня з натуральним показником;

правила: множення одночлена і многочлена, множення двох многочленів;

розв'язує вправи, що передбачають: обчислення значень виразів зі змінними; зведення одночлена до стандартного вигляду; перетворення добутку одночлена і многочлена, суми, різниці, добутку двох многочленів у многочлен; розкладання многочлена на множники способом винесення спільного множника за дужки, способом групування, за формулами скороченого множення та із застосуванням декількох способів; використання зазначених перетворень у процесі розв'язування рівнянь, доведення тверджень." [1, ст. 21-22]

Аналізуючи навчальні програми з математики для 10–11 класів рівнів стандарту, академічного, профільного та програму для класів з поглибленим вивченням математики, приходимо до висновку, що лише у [2] зазначена тема "Комплексні числа та многочлени".

Згідно діючої програми передбачається вивчення навчального матеріалу: "Многочлен та його корені. Розклад многочлена на незвідні множники. Кратні корені. Основна теорема алгебри. Теорема Вієта. [Многочлен третього степеня. Рівняння вищих степенів. Формула Кардано.]" [2, ст. 8]

Передбачаються такі навчальні досягнення учнів: виконують ділення многочленів з остачею; формулюють означення кратного кореня та знаходять його кратність; застосовують теорему Вієта до розв'язування задач.

Маємо відмітити, що теми стосовно вивчення та застосування многочленів є важливими темами при вивченні математики як основної, так і старшої школи. Саме тому майбутньому вчителю математики необхідно приділити особливу увагу на окремі питання щодо викладання даних тем для того, щоб попередити помилки та прогалини у знаннях учнів. Крім того, при вивченні многочленів доцільно акцентувати увагу на різних (у тому числі й нестандартних) способах розв'язання вправ і задач, адже це може зацікавити учнів не лише до вивчення математики, а й спонукає займатись науковими дослідженнями.

Як показує досвід, найбільш складною для сприйняття та розуміння учнями є тема "Розкладання многочлена на множники". Проте, уміння, сформовані у результаті вивчення цих питань, є ключем для розв'язання багатьох задач [3].

Вивчення теми про розкладання многочлена на множники передбачає розгляд таких класичних способів: групування; винесення спільного множника за дужки; застосуванням формул скороченого множення. Проте при розв'язанні деяких задач застосування зазначених способів самостійно чи в комбінації не дозволяє отримати бажаного розв'язку.

Якщо заданий многочлен має цілі коефіцієнти, то можна застосувати теорему Вієта. Учням варто пояснити, що якщо задано вираз вигляду $x^n + a_1x^{n-1} + \dots + a_{n-1}x + a_n$, де a_1, \dots, a_{n-1}, a_n – цілі числа, то цілі корені цього многочлена слід шукати серед дільників вільного члена.

Проілюструємо ці питання на прикладах.

Приклад 1. Розкладіть многочлен $x^2 + 6x + 5$ на множники.

Вивчаючи цю задачу зупинимось на трьох способах: групування, теорема Вієта та застосування формул скороченого множення.

1) При застосуванні методу групування наголосимо на тому, що даний за умовою задачі вираз необхідно подати у вигляді чотирьох доданків. Для цього, один із заданих доданків додамо у вигляді суми одночленів одного степеня. Для даної задачі варто вибрати вираз $6x = x + 5x$.

Тоді многочлен матиме запис $x^2 + 6x + 5 = x^2 + x + 5x + 5$. Погрупувавши відповідні доданки, винісши відповідні множники за дужки, отримаємо перетворення

$$x^2 + 6x + 5 = x^2 + x + 5x + 5 = x(x + 1) + 5(x + 1) = (x + 1)(x + 5).$$

Таким чином розклад на множники знайдено.

2) Щоб застосувати теорему Вієта, слід наголосити на можливості відшукування коренів заданого многочлена. Для даного тричлена відомо, що для коренів x_1, x_2 мають місце рівності

$$x_1 + x_2 = -6, \quad x_1 \cdot x_2 = 5.$$

Отже, $x_1 = -1, x_2 = -5$. Тому $x^2 + 6x + 5 = (x + 1)(x + 5)$.

3) Застосуємо формули скороченого множення. Виділимо повний квадрат відносно змінної $x^2 + 6x + 5 = x^2 + 6x + 9 - 9 + 5 = (x + 3)^2 - 4$. Впізнавши в отриманому виразі різницю квадратів, можна записати розклад

$$x^2 + 6x + 5 = (x + 3)^2 - 4 = (x + 3 - 2)(x + 3 + 2) = (x + 1)(x + 5).$$

Провівши розв'язання даної задачі трьома способами, маємо відмітити що кожен з них може бути застосовний до відповідного рівня сформованості знань та вмінь учнів. Що стосується перспективи підготовки до Зовнішнього незалежного оцінювання та підготовки до Державної підсумкової атестації, то, як доводить практика, найбільш раціональним є метод з використанням теореми Вієта.

Приклад 2. Доведіть, що многочлен $x^2 - 4x + 18$ набуває додатних значень.

Для розв'язання даної задачі варто застосувати перетворення виразів та порівняти отриманий вираз з нулем.

Виділивши квадрат двочлена, матимемо:

$$x^2 - 4x + 18 = x^2 - 4x + 4 - 4 + 18 = (x - 2)^2 + 14.$$

Таким чином, даний многочлен вдалося подати у вигляді суми двох доданків $(x - 2)^2$ та 14. Перший доданок завжди додатний, а другий це число 14, яке більше нуля. Отже, даний многочлен завжди набуває додатних значень.

Для успішного розв'язання такого типу задач, учні уміти застосовувати формули скороченого множення для виділення повного квадрату заданого виразу

Можна також запропонувати учням додатково проаналізувати отриманий результат, а саме, знайти найбільше і найменше значення даного виразу.

Виходячи з отриманої рівності, можна зробити висновок, що найменше значення виразу дорівнює 14. Цього найменшого значення многочлен набуває, при $x = 2$. Проте знаходження найбільшого значення є більш складним завданням. Для його обґрунтування варто зупинитися

на темах, що стосуються побудови графіків функцій. Що стосується даної задачі, то графіком функції $y = (x - 2)^2 + 14$ є парабола з вершиною в точці з координатами (2; 14). Область значень $y \in [14; +\infty)$. Відповідно найбільше значення заданого виразу можна знайти у випадку обмеженості області зміни незалежної змінної.

Приклад 3. Розкладіть даний многочлен $x^4 + x^3 - x^2 - 7x - 6$ на множники.

Для виконання даної задачі використаємо теорему Вієта та схему Горнера. Дільниками вільного члена є числа $\pm 1; \pm 2; \pm 3, \pm 6$. Необхідно підкреслити, що потрібно перевіряти дільники як із знаком "+" так із знаком "-". Інакше можна втратити корінь. Далі потрібно підставити знайдені числа у вираз по черзі починаючи з ± 1 і далі по черзі. Як тільки при підстановці числа вираз буде дорівнювати 0, це число є корінь рівняння. Легко помітити, що коренем цього многочлена є число $x = -1$.

Для подальшого розв'язання необхідно поділити даний многочлен на двочлен $x + 1$. Для цього можна застосувати методи запропоновані у підручнику [4], зокрема метод поділу "кутом" многочлена на двочлен.

У даній роботі запропоновано застосування схеми Горнера [5].

Коефіцієнти		1	-1	-7	-6
$x = -1$		$-1 \cdot 1 + 1 = 0$	$-1 \cdot 0 - 1 = -1$	$-1 \cdot (-1) - 7 = -6$	$-1 \cdot (-6) - 6 = 0$
$x = -1$		0	-1	-6	0

Тоді даний многочлен матиме запис

$$x^4 + x^3 - x^2 - 7x - 6 = (x + 1)(x^3 - x - 6).$$

Розглянемо многочлен третього степеня $x^3 - x - 6$. Легко помітити, що коренем цього многочлена є $x = 2$. Поділимо отриманий многочлен на двочлен $x - 2$, застосувавши схему Горнера.

Коефіцієнти	1	0	-1	-6
$x = 2$	1	$2 \cdot 1 + 0 = 2$	$2 \cdot 2 - 1 = 3$	$2 \cdot 3 - 6 = 0$
$x = 2$	1	2	3	0

Таким чином, отримаємо розклад на множники

$$x^3 - x - 6 = (x - 2)(x^2 + 2x + 3).$$

Застосовуючи метод виділення повного, квадратичний тричлен запишеться у вигляді $x^2 + 2x + 3 = x^2 + 2x + 1 + 2 = (x + 1)^2 + 2$. Легко помітити, що такий вираз на множники над полем дійсних чисел не розкладається.

Отже, враховуючи проведений аналіз та розв'язання, даний за умовою задачі многочлен має наступний розклад на множники

$$x^4 + x^3 - x^2 - 7x - 6 = (x + 1)(x - 2)(x^2 + 2x + 3).$$

Маємо наголосити, що схема Горнера не наведена у підручнику [4], проте її висвітлення на факультативних заняттях, гуртках, чи навіть уроках алгебри дозволить розширити кругозір учнів та спонукає до додаткового вивчення складніших тем з математики.

Таким чином, у даній роботі висвітлено окремі моменти щодо вивчення многочленів у загальноосвітніх навчальних закладах. Зокрема, основна увага надається питанню про розклад многочленів на множники. Вивчаючи дану проблему, легко помітити, що майбутній вчитель математики повинен не лише вміти розв'язувати задачі даного типу, бачити різні способи отримання розв'язку, а й зуміти зацікавити учнів, сприяти формуванню їх основних навчальних досягнень.

Література

1. Математика 5–9 класи: навчальна програма для загальноосвітніх навчальних закладів. Програма затверджена Наказом Міністерства освіти і науки України від 07.06.2017 № 804
URL: <https://mon.gov.ua/ua/osvita/zagalna-serednya-osvita/navchalni-programi/>
2. Навчальна програма з математики для учнів 10-11 класів загальноосвітніх навчальних закладів (для класів з поглибленим вивченням математики)
URL: <https://mon.gov.ua/ua/osvita/zagalna-serednya-osvita/navchalni-programi>
3. Бевз Г.П. Алгебра : підруч. для 7 кл. загальноосвіт. навч. закл. К. : Видавництво "Відродження", 2015. 288 с.
4. Мерзляк А. Г., Номіровський Д. А., Полонський В. Б., Якір М. С. Алгебра і початки аналізу. Профільний рівень : підруч. для 10 кл. загальноосвітніх навчальних закладів. Харків : Гімназія, 2010. 416 с.
5. Завало С.Т., Костарчук В.Н., Хацет І.Б. Алгебра і теорія чисел: підручник – Ч.2. К., Вища школа, 1980. 408 с.

УДК 303.214.3

СТАТИСТИЧНИЙ АНАЛІЗ РЕЗУЛЬТАТІВ ТЕСТУВАННЯ ЗАСОБАМИ ПРОГРАМНОГО СЕРЕДОВИЩА R

Макаренко М.О., магістрантка навчально-наукового інституту точних наук та економіки
Науковий керівник – канд. фіз.-мат. наук, доц. **Лісова Т. В.**, кафедра інформаційних технологій і аналізу даних

У статті зроблено огляд можливостей програмного середовища R для аналізу результатів тестування у рамках сучасної теорії тестів. Детально проаналізовано можливості пакета Shiny Item Analysis для побудови психометричних характеристик завдань та тесту у цілому. Проведено аналіз відповідей 239 українських учнів 8 класу на 15 завдань з математики з буклету 2 дослідження TIMSS 2011.

Ключові слова: R, тест, теорії тестів, Shiny Item Analysis, IRT, DIF.

Аналіз результатів різних опитувань, тестувань чи анкетувань у рамках сучасної теорії тестів IRT вимагає потужних обчислювальних засобів, які, хоч і розроблено у достатній кількості, є часто комерційними. Останнім часом набуває популярності мова програмування і програмне середовище R для статистичних обчислень, аналізу та зображення даних в графічному вигляді. R поширюється безкоштовно за ліцензією GNU General Public License у вигляді вільно доступного вихідного коду. R легко розбудовується завдяки використанню додаткових функцій і пакетів, доступних на сайті Comprehensive R Archive Network (CRAN). Також у вільному доступі детальні технічні характеристики кожного пакету та приклади роботи з ним. Завдяки такій доступності, середовище з успіхом використовують для розв'язання різних специфічних завдань, наприклад, моделювання тестів. За останні 20 років було розроблено багато пакетів, які реалізують одновимірні та багатовимірні моделі сучасної теорії тестів IRT, дозволяють проводити глибокий аналіз надійності та валідності тестових результатів, а також вирішувати різні супутні питання.

Найпоширенішими на даний час є такі пакети: *eRm* (2007), розробники P. Mair, R. Hatzinger та ін.; *ltm* (2006), розробник D. Rizopoulos; *mirt* (2012), розробники P. Chalmers, J. Pritikin, A. Robitzsch та ін.; *plRasch* (2014), розробники Z. Li та F. Hong; *TAM* (оновлення 2019), розробники A. Robitzsch, T. Kiefer та ін. Багато пакетів для вирішення специфічних задач ще додається останнім часом. Деякі розробники інтегрують існуючі пакети у нові розробки з метою ширшого охоплення вирішуваних завдань та створення зручного середовища для роботи.

Наприклад, пакет *eRm* (Extended Rasch Modeling) дозволяє моделювати результати тестування з використанням великої кількості моделей сімейства Раша [5], серед яких: однопараметрична модель Раша, моделі рейтингових шкал та часткових кредитів, логістична модель тощо. У матриці даних допускаються пропуски, обчислюються статистики відповідності моделям (переважно *infit* та *outfit*), є можливість побудови характеристичних кривих, інформаційної функції, а також симулювання даних. Також передбачено побудову оцінок учасників тестування з використанням методу максимальної вірогідності.

Пакет *ltm* (Latent Trait Models for Item Response Theory Analyses) [7] дозволяє проводити аналіз багатовимірних дихотомічних та політомічних даних з використанням латентних моделей сучасної теорії тестів IRT (Item Response Theory). Сюди включено моделі сімейства Раша, дво- та

трипараметричні моделі Бірнбаума, моделі Graded Response та Generalized Partial Credit для політомічних тестів, лінійну багатовимірну логістичну модель. Оцінки усіх параметрів проводяться з використанням емпіричного методу Байєса (Empirical Bayes), апостеріорного методу (Expected a posteriori), багаторазових обчислень (Multiple Imputed Empirical Bayes) та компонентних оцінок (Component Scores) для дихотомічних даних. Передбачена можливість порівняння якості моделей (критерії AIC та BIC), обчислення різних статистик відповідності моделям та реалізовано деякі методи вирівнювання результатів за різними тестами. Результати моделювання можна представляти графічно у вигляді різноманітних, доречних у таких ситуаціях, кривих та діаграм.

Пакет *mirt* (Multidimensional Item Response Theory) дозволяє аналізувати тести з дихотомічними та політомічними завданнями шляхом моделювання результатів з допомогою одновимірних та багатовимірних латентних моделей у рамках IRT [3]. Також тут доступний конфірматорний двофакторний та дворівневий аналіз, множинний груповий аналіз для дослідження диференційованого функціонування завдань, моделювання коваріацій та ще багато інших латентних моделей. У основі оцінювання параметрів усіх моделей лежить метод максимальної вірогідності та його варіації.

За допомогою пакета *plRasch* (Log Linear by Linear Association models and Rasch family models by pseudolikelihood estimation) можна отримати оцінки параметрів моделей сімейства Раша для тестів з дихотомічними та політомічними завданнями методами максимальної вірогідності та псевдовірогідності. Також обчислюються робастні стандартні похибки для оцінок методу псевдовірогідності. Хоча математична теорія, що лежить в основі моделей Раша, є особливим випадком теорії IRT і, загалом, особливим випадком узагальненої лінійної моделі, але існують важливі відмінності в інтерпретації параметрів моделі та її філософських наслідках, які відокремлюють прихильників моделі Раша від традиції моделювання в IRT. Не дивлячись на це, модель широко використовується у психометрії, освітніх дослідженнях, дослідженнях у сфері охорони здоров'я та маркетингових дослідженнях.

Можна наводити ще багато розрізнених пакетів, які вирішують те чи інше завдання при моделюванні тестів, але їх недоліком є саме розрізненість та не дуже зручний спосіб використання, коли користувачу потрібно самостійно редагувати R-скрипти. Винятком є мобільний веб-додаток Shiny Item Analysis (Test and Item Analysis via Shiny) зі зручним інтерфейсом, який допоможе вирішити велику кількість завдань в одному застосунку. Пакет почав активно поширюватися з 2017 року групою чеських розробників на чолі з P. Martinkova і до сьогодні постійно вдосконалюється [6]. У роботі [1] також надається опис можливостей додатка.

Shiny Item Analysis має інструменти для розрахунку різних тестових параметрів за різними моделями. Має набір функцій для обробки тестів з дихотомічними й політомічними завданнями за різними моделями: класичної теорії, логістичними, IRT. Надає можливість формування звітності у форматах .pdf та .html. Додаток забезпечує аналіз освітніх тестів (таких як тести для вступу чи будь-які інші) та їх елементів, включаючи [1]:

- вивчення загальних і стандартних оцінок на сторінці Summary;
- дослідження структури кореляції та аналіз дієвості прогнозування на сторінці Validity;
- аналіз тестових завдань і дистракторів на сторінці Item Analysis;
- аналіз тестових завдань за логістичними моделями на сторінці Regression;
- аналіз тестових завдань на основі теорії IRT на сторінці IRT models;
- методи аналізу показників функції диференціації тестових завдань (DIF) та функції диференціації дистракторів (DDF) представлені на сторінці DIF / Fairness.

Усі побудовані графіки можна завантажити у форматі .png. Крім того, на сторінці Reports можна створити звіт у форматі HTML або PDF. Практично всі вихідні результати доповнюються кодом R, а отже, аналогічний аналіз може бути виконаний і модифікований в середовищі R. Усі дії проілюстровано за допомогою реальних результатів тестів GMAT, GMAT2, MSAT-B та ін., які можна завантажити через пункти меню. Ресурс доступний онлайн за посиланням: <http://shiny.statest.cz:3838/ShinyItemAnalysis/>. Також ресурс може бути завантажений у якості пакету з CRAN: <https://cran.r-project.org/web/packages/ShinyItemAnalysis/index.html>.

Для демонстрації роботи інструментарію проведемо аналіз відповідей 239 українських учнів 8 класу на 15 завдань з математики з буклету 2 дослідження TIMSS 2011. Усі завдання з вибором однієї правильної відповіді, правильна відповідь – 1, неправильна – 0. Для виявлення упередженого функціонування завдань у групах хлопців та дівчат проведемо DIF аналіз.

Власні тести для аналізу завантажуються у форматі .csv (Рис. 1), де рядки відповідають учасникам, а стовпчики – завданням. Для політомічних (мультиномінальних) завдань – в одній комірці вказується декілька вірних варіантів відповідей.

	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L	M	N	O	P
1	1	0	0	0	0	0	0	1	1	1	0	1	1	1	1	1
2	0	1	0	0	0	0	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0
3	0	0	1	0	1	1	1	1	0	1	1	1	0	0	0	1
4	1	1	0	0	1	0	0	1	1	0	0	1	1	0	1	
5	1	0	1	0	0	0	1	0	1	0	0	0	0	0	0	0
6	1	1	0	0	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	
7	1	0	0	0	1	1	0	1	1	1	0	1	1	1	1	
8	1	1	1	0	1	0	1	0	1	1	0	0	1	0	1	
9	1	0	0	0	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	
10	0	0	1	0	1	0	1	1	0	0	0	1	1	0	1	
11	1	1	1	0	1	1	0	1	1	1	0	1	0	1	0	
12	0	0	0	0	1	0	1	1	0	1	0	1	0	0	1	
13	1	1	1	0	1	1	0	1	1	1	1	1	0	1	1	
14	1	0	0	0	1	0	0	1	1	0	1	0	1	1	1	
15	1	1	0	0	1	1	0	1	0	1	0	1	0	1	1	
16	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	
17	1	0	0	1	1	1	1	1	1	1	0	1	0	1	1	
18	1	1	0	0	1	1	1	0	0	1	1	1	0	0	0	
19	0	0	1	0	1	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	
20	1	1	0	0	1	0	0	1	0	1	0	1	1	1	1	
21	1	0	1	1	1	0	0	1	0	1	1	1	0	0	0	
22	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	
23	1	1	1	1	1	1	0	1	0	1	1	1	1	1	0	
24	1	1	1	0	1	0	0	1	0	1	0	0	0	0	1	
25	1	1	1	0	1	0	0	1	1	1	0	1	0	1	1	
26	1	1	1	0	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	0	
27	1	1	1	0	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	0	

Рис. 1. Вигляд файлу з відповідями учасників тестування

Якщо завдання ще не оцінені, то потрібно підготувати файл також у форматі .csv з ключами правильних відповідей. Для проведення аналізу по групах окремо завантажується файл з ідентифікаторами групи (у нашому випадку 1– дівчата, 2 – хлопці).

ShinyItemAnalysis Test and Item analysis

Data Summary Reliability Validity Item analysis Regression IRT models DIF/Fairness Reports

Choose data (CSV file)

Browse... Book_2_prop_01.csv

Upload complete

Main data file should contain responses of individual respondents (rows) to given items (columns). Data need to be either binary, nominal (e.g. in ABCD format), or ordinal (e.g. in Likert scale). Header may contain item names, no row names should be included. In all data sets header should be either included or excluded. Columns of dataset are by default renamed to item and number of particular column. If you want to keep your own names, check box **Keep item names** below. Missing values in scored dataset are by default evaluated as 0. If you want to keep them as missing, check box **Keep missing values** below.

Type of data **i**

Binary

Nominal

Ordinal

Separator

Comma

Semicolon

Tab

Quote

None

Double Quote

Single Quote

Data specification

Header **i**

Keep item names **i**

Missing values

Keep missing values **i**

Choose group (optional)

Browse... Gr_Book_2.csv

Upload complete

Group is binary vector, where 0 represents reference group and 1 represents focal group. Its length needs to be the same as number of individual respondents in the main dataset. If the group is not provided then it won't be possible to run DIF and DDF detection procedures in **DIF/Fairness** section. Missing values are not supported for group membership vector and such cases/rows of the data should be removed.

Рис. 2. Сторінка Data із завантаженими файлами

На сторінці **Data** (Рис. 2) додатка потрібно завантажити файл з даними та встановити налаштування, пов'язані з типом даних (бінарні, порядкові чи номінальні), з заголовками стовпців, якщо такі є, зі знаком-роздільником даних (кома, крапка з комою, табуляція), з режимом обробки пропущених даних. Правильність завантаження та зчитування даних можна проконтролювати на вкладці Data exploration. На усіх інших сторінках можна отримати результати аналізу.

На сторінці **Reliability** можна оцінити надійність тесту та узгодженість його завдань. Доступний для користувача метод розщеплення тесту та обчислення показника альфа-Кронбаха, який у нашому випадку дорівнює 0.75, що свідчить про належну надійність тесту із 15 завдань.

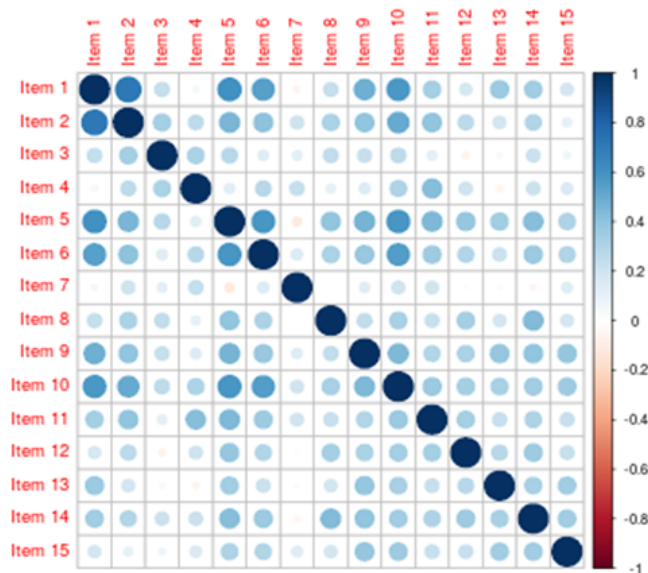


Рис. 3. Кореляційна діаграма тестових завдань

На сторінці **Validity** відображаються дані щодо кореляції загальних тестових балів з оцінками за кожне завдання, та між завданнями. Будується діаграма (Рис. 3), що відображає поліхоричний коефіцієнт кореляції (цей коефіцієнт з пакету **polycor**). Поліхорична кореляція – це методика оцінки кореляції між двома теоретичними нормально розподіленими неперервними латентними змінними з двома спостережуваних порядковими змінними. У пакеті **polycor** для визначення коефіцієнту застосовується метод максимальної правдоподібності. Найгірше корелює 7 завдання з 1 та 5, а також 12 завдання з 3 (кореляція близька до 0). Усі інші кореляції на належному рівні. Крім того, додаток дозволяє дослідити критеріальну валідність, якщо було завантажено файл із значеннями критерію для кожного учасника. Це могли б бути середні бали за навчання у школі, чи будь-які інші оцінки. У нашому випадку таких даних нема.

На сторінці **Item Analysis** відображається традиційний аналіз завдань у рамках класичної теорії. На Рис. 4 завдання розміщено у порядку зростання показника складності (червоний) разом з дискримінативною здатністю (синій). Найвищим був показник складності у завдання 5, тобто воно було найлегшим. Завдання 10 має найвищу здатність диференціювати сильних та слабких учасників. Також на цій сторінці можна дослідити роботу дистракторів, якби така інформація була доступна у вхідному файлі.

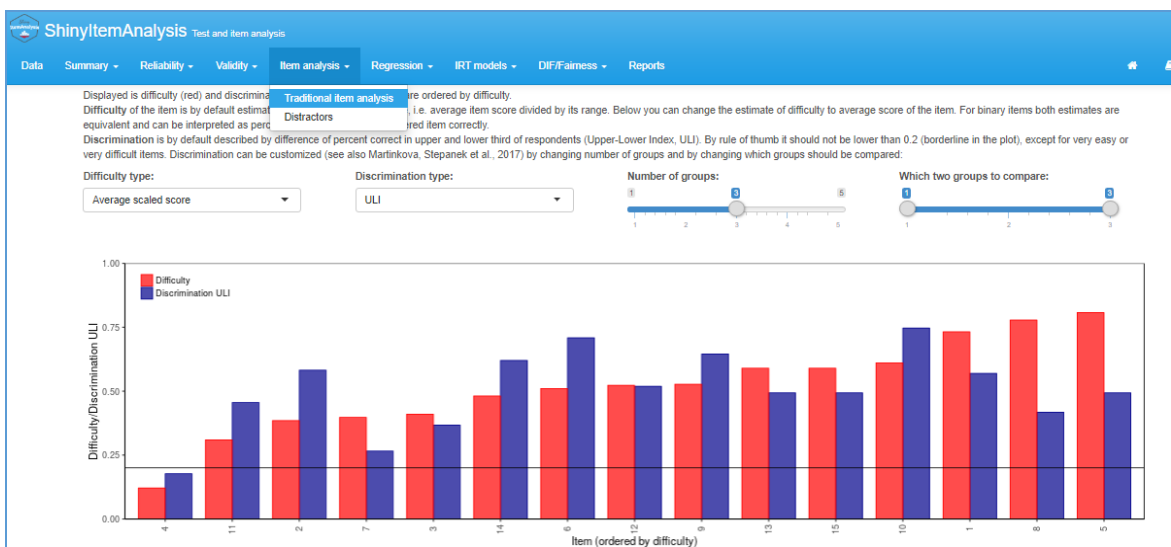


Рис. 4. Традиційний аналіз завдань

Побудова IRT моделей для тестових завдань і тесту взагалі дозволяє зробити аналіз психометричних характеристик на основі одно-, дво-, три-, чотири- параметричних моделей та моделі Раша для дихотомічних завдань та моделі Бока для номінальних політомічних даних. На сторінці **IRT models** відображаються характеристичні криві, інформаційні криві, графік похибки. На Рис. 5 зображено характеристичні криві відповідно до 4-параметричної моделі, яка крім основних параметрів складності та роздільної здатності ще враховує параметр угадування та неухвненості. У нашому випадку 8 завдання має високий показник угадування, а 4 завдання, яке було найскладнішим за класичним визначенням, має найвищий показник неухвненості у 4-параметричній моделі. Усі значення характеристик тестових завдань у рамках кожної моделі виводяться також у табличному вигляді. Також будується графік розсіювання факторних балів і стандартизованих загальних балів. Визначається коефіцієнт кореляції Пірсона між стандартизованою загальною оцінкою (Z-оцінка) та оцінкою, яка отримується за моделлю IRT.

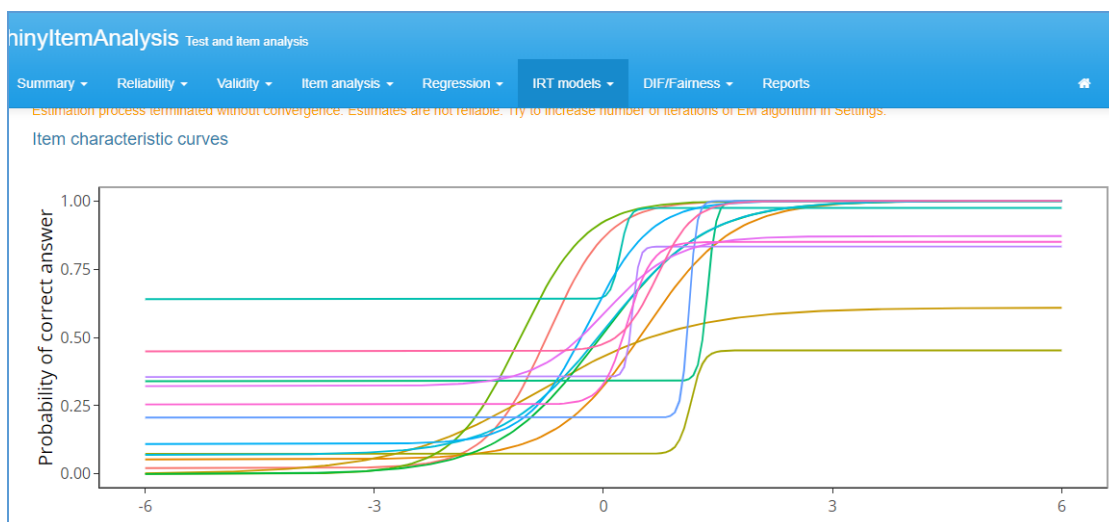


Рис. 5. Характеристичні криві завдань у 4-параметричній моделі

На цій же сторінці можна порівняти усі моделі між собою, використовуючи різні критерії: AIC (інформаційний критерій Акаїке), AICc (AIC з поправкою на малий об'єм вибірки), BIC (інформаційний критерій Байєса) та SABIC (BIC з поправкою на об'єм вибірки). Два критерії та критерій χ^2 на рівні значущості 0.05 вказують на те, що для наших даних найкращою є трипараметрична модель.

На сторінці **DIF/Fairness** можна дослідити, чи завдання однаково функціонують у різних групах (у нашому випадку, у групах хлопців та дівчат). Тут є можливість використати різні методи (Мантель-Ханзеля, логістичної регресії, метод Лорда, SIBTEST та ін.) та порівняти їх. Із 15 завдань більшість методів вказують на те, що 6-е завдання може мати упередженість при оцінюванні хлопців та дівчат. Причому, на рівні значущості 0.05 прояв DIF за класифікацією ETS можна вважати суттєвим. Помірне DIF спостерігається у завданнях 2 та 3.

Отже, додаток Shiny Item Analysis забезпечує всебічний та ґрунтовний аналіз тесту, поєднуючи методи класичної та сучасної теорії тестів. Варто зауважити, що додаток призначено для аналізу властивостей завдань та тесту, як набору завдань, і у ньому не передбачається побудова оцінок параметрів учасників тестування.

Література

1. Мазорчук М.С. (2018). Програмні засоби для обробки результатів тестування. Програмний додаток Shiny Item Analysis. *ТІМО: тестування і моніторинг в освіті*, № 04-05, 57- 84.
2. Andrich D. (2010). Sufficiency and conditional estimation of person parameters in the polytomous Rasch model. *Psychometrika*, 75(2), 292-308.
3. Chalmers R.P. (2012). mirt: A Multidimensional Item Response Theory Package for the R Environment. *Journal of Statistical Software*, 48(6), 1-29.
4. Linacre J.M. (2005). Rasch dichotomous model vs. One-parameter Logistic Model. *Rasch Measurement Transactions*, 19:3, 10-32.

5. Mair P., Hatzinger R. (2007). Extended Rasch modeling: The eRm package for the application of IRT models in R. *Journal of Statistical Software*, 20(9), 1–20.
6. Martinkova P., Drabinova A. (2018). ShinyItemAnalysis for teaching psychometrics and to enforce routine analysis of educational tests. *The R Journal*, 10(2), 503-515.
7. Rizopoulos D. (2006). Irm: An R package for latent variable modelling and item response theory analyses. *Journal of Statistical Software*, 17(5), 1–25.
8. Wright B. D. (1977). Solving measurement problems with the Rasch model. *Journal of Educational Measurement*, 14(2), 97-116.

УДК 347.971.99 (477)“19/20”

**ЗЛОЧИНИ ПРОТИ ЦЕРКВИ, СКОЄНІ НА ТЕРИТОРІЇ НІЖИНСЬКОГО ПОВІТУ
КІНЦЯ ХІХ – ПОЧАТКУ ХХ СТОЛІТТЯ: ФОРМАЛЬНИЙ І ЗМІСТОВИЙ АНАЛІЗ
(ЗА МАТЕРІАЛАМИ НІЖИНСЬКОГО ОКРУЖНОГО СУДУ)**

Берегун В. А., магістрант історико-юридичного факультету
Науковий керівник – канд. іст. наук **Потапенко М. В.**, кафедра історії України

У статті робиться спроба кількісного аналізу судових справ Ніжинського повіту, порушених через злочини проти церкви. Переважна їх частина вперше вводиться до наукового обігу. Запропоновано попередні розробки щодо класифікації та періодизації злочинів проти церкви з урахуванням регіональних особливостей.

Ключові слова: злочин, православна церква, Ніжинський окружний суд.

Вітчизняні історики в своїх дослідженнях все частіше звертаються до релігійної тематики. Причиною цього є атеїстичний радянський період на протязі якого в історіографії все розглядали через призму марксистсько-ленінської ідеології. На сучасному історичному періоді на території України діють безліч конфесій, що слугує передумовою до дослідження духовного минулого українців. На сьогоднішній день все більше звертається увага не на релігійні рухи в цілому, а регіональні специфічні прояви духовності, в певних історичних умовах.

Наукову літературу з теми дослідження можна умовно розділити за хронологічним та ідеологічним чинником на кілька груп. Перша група робіт включає дослідження дореволюційних авторів М. Костомарова, М. Грушевського та ін. до другої входять праці авторів радянської епохи, третя група представлена науковими доробками вітчизняних та закордонних дослідників кінця ХХ – початку ХХІ століття Ю. Присяжнюка, Михайлюка О.В., Андрощука В.В. та ін.

В даному дослідженні ми проведемо історико-правове вивчення системи злочинів проти релігії в російському законодавстві кінця ХІХ - початку ХХ ст., А також у визначенні форм і методів, вироблених Російською державою для протидії їм.

Основу джерельної бази дослідження становить фонд Ніжинського окружного суду, який був збережений майже без втрат, якого достатньо для огляду стану релігійної злочинності. Джерельна база є інформативною та структурованою. Тогочасне законодавство передбачало, що під час досудового слідства опитували очевидців та обвинуваченого збирали інші матеріали по справі. Що дає змогу ґрунтовно розглянути наявність або відсутність складу злочину.

Вперше злочин проти релігії був вчинений 16 листопада 1901 року, останній – 3 березня 1914 року. Наявність датованих меж не означає, що до і після зазначених дат злочинів даного типу злочинів не відбувалося. Як приклад можна навести матеріали Ніжинського окружного суду опису Ніжинського повіту в якому справа "приниження релігії" під № 30 за 1875 рік не зберіглася. Загалом динаміка кількості подібних судових проваджень вказує на те, що вони порушувались з метою посилення ролі православної церкви в суспільстві. Можливо саме цим й пояснюється тим, що значна частина випадків злочинів проти церкви була зафіксована протягом 1904-1912 рр. (загально імперські дані -1904-1913 рр. [24, с. 37]) В після революційний період, в умовах урбанізації та модернізації суспільства розпочинається кризи Православної церкви (незважаючи на проведену лібералізацію віросповідних законодавства, у справах про релігійні злочини було засуджено понад 8 тис. осіб. за вказаний період [24, с. 37]).

За даний період було виявлено 13 справ злочинів проти церкви, які становлять 2,2 % (загально імперські 0,6 % на 1906 р.; 1,3 % на 1910 р. [22, с.-8, 10]) від загальної кількості судових справ Ніжинського окружного суду. Це підтверджує факт, що такі випадки не були такими вже рідкісними.

Приводом їх порушення були заяви свідків злочину. Подання заяви зазвичай відбувалося двома категоріями людей. До першої групи відносяться ті, які зобов'язані повідомити про протиправні дії свідками яких вони були. Переважно це були працівники чайних, ринків, поліції, а також духівництво та високо релігійні прихожани Православної церкви. До другої групи належали особи, які прагнули помститися. До них належало найближче оточення обвинуваченого: дружини,

яким набридло пияцтво та безлад в сім'ї або інакodomство чоловіка; сусіди та односельці, які були ображенні та прагнули "насолити" образників; робітники яким роботодавець не виплатив заробітної або роботодавці яких не влаштувала якість виконаних робіт працівниками тощо. Так, 12 березня 1908 р. жінка та мати селянина Тараса Хоменка заявили поліції, що він зняв зі стіни ікони і хотів їх спалити назвавши їх ідолами, церкву будинком розпусти, театром, а зображення на іконах, якимись диявольськими. За словами обвинуваченого його жінка та мати придумали все вище перераховане тому, що він сповідував євангельську віру за, що вони йому і помстилися. Т. Хоменко лише зняв зі стіни ікони і сказав, що хоче окремо жити тому нехай жінка або мати заберуть ікони до своєї кімнати. [15, арк. 20, 32, зв. 32, 33]

Варто звернути увагу, що із 17 притягнутих до слідства 6 з них було виправдано, що становить 35,3 %. Скоєння злочинів проти церкви відбувалися переважно в приватному секторі, переважно сільські будинки чи міські квартири та громадські місця (храми, чайні, магазини).

Особливими є й соціальні характеристики злочинців. Із 17 підозрюваних 14 належав до селянського стану. Наймолодшому із обвинувачених на час скоєння злочину виповнилося 18 років, а найстаршому – 46 років. Загалом 88 % підозрюваних були віку до 40 років. З числа підозрюваних не було жодної жінки. Обвинувачені були малограмотними або взагалі неграмотними. Перш за все, рівень культурного виховання особистості мав домінуюче значення в розвитку релігійної злочинності. Неграмотність була пом'якшую обставиною, на яку завжди робили акцент. За релігійною приналежністю всі крім одного (юдея) були православними, цікаво, тоді як в промисловому регіоні Чернігівської губернії – Конотопському повіті з 6 звинувачених троє сповідували євангельську віру, один юдейського віросповідання, інших трьох релігійна приналежність не вказана.

На момент скоєння злочину 57 % звинувачених перебували у стані алкогольного сп'яніння (загально імперські дані: 1908 р. – 58,8 %; 1909 р. – 57,4 %; 1910 р. – 51,8 %.[22, с. 62]). Правопорушення скоєне в стані алкогольного сп'яніння розглядалося підпадало під пом'якшувальну обставину. Переважно підсудні заявляли, що під час скоєння злочину були в стані алкогольного сп'яніння, тому нічого не пам'ятають. Так, 14 листопада 1910 р. в м. Конотоп зайшов в чайну чоловік без правої руки, як згодом дізналися це був Лук'ян Московченко. Він почав битися з присутніми, його почали заспокоювати попередивши його, якщо він не заспокоїться, то викличуть поліцію. Московченко галасував вдаючись до нецензурної лексики, також висловився по відношенню до Бога вигукнувши: "Я нікого не боюся, нехай заберуть, я цього і бажаю". На досудовому слідстві він стверджував, що був дуже п'яний і нічого не пам'ятає. Суд засудив Л. Московченка до 3 місяців арешту на основі п. 3 ст. 77, ст 776 Кримінального уложення" [17, арк. 3, 10, зв. 43, 44] Варто звернути увагу, що практично жоден з підозрюваних раніше не притягувався до суду і мав цілком пристойну характеристику.

Під час судового процесу підозрювані або свідки наголошували на фактах біографії, які б засвідчили їх вірність православній вірі та Богу. В справі селянина Павла Супруненка, якого звинувачують, що 26 лютого 1911 р. перебуваючи в церкві під час вінчання почав голосно говорити за, що його вивели з церкви. Після закінчення богослужіння Супруненко звернувся до людей, що виходили із церкви з такими словами: "Скільки ви будете терпіти це православ'я ? Вінчання та інші обряди пустота, на все це потрібно наплювати, все це придумано попами, щоб з нас брати гроші. Пора перестати буди дурнями". Коли молодята почали цілувати ікони він сказав: "І все це за 10 рублів, я б задарма не поцілував ікони". Священик, який виступав свідком по даній справі характеризує підсудного, як високо релігійну людину. Наголошуючи: "Супруненко добрий християнин і здійснив даний злочин під дією сильного оп'яніння". Суд піддав Супруненка покаранню у вигляді арешту терміном на 7 днів. [8, арк. 2, зв. 19, 20]

Частим прийомом захисту було наполягання на тому, що образа адресувалась не Богові, святим або Православній церкві, а близькій людині або ж самому собі. Так, 13 серпня 1911 р. в м. Ніжин міщанин Іван Зайкін прийшов на квартиру своєї жінки Агафії в був в п'яному стані і почав буянити. Вигнавши з квартири жінку почав бити всі речі. Коли на галас збіглися сусіди, то міщанка А. Кравцова сказала, щоб він помирився із жінкою і помолився Богу на, що Зайкін відповів: "Я вже 12 років негіднику не молюся", після чого він зняв зі стіни ікони і кинув їх на підлогу. На допиті Зайкін стверджував, що слово "негідник" він відніс до самого себе сказавши: "Я негідник вже 12 років не молюся". Окружний суд виніс рішення піддати І. Зайкіна арешту на термін 3 тижні. [10, арк. 12, 36, зв. 51, 52]

Досить частим видом злочину проти православної релігії було пошкодження або знищення образів Ісуса Христа, Божої матері та святих. Під час словесної образи частим явищем було зривання та пошкодження ікон, а також використання непристойних жестів. 7 жовтня 1912 р. в м. Ніжин по Хресто-Воздвиженській вулиці проходили хлопці, які знаходилися в стані алкогольного сп'яніння. Василій Костюченко і Степан Котов підійшли до огорожі Хресто-Воздвиженської церкви

біля, якої знаходилася кість із зображення "Воздвиження Чесного і Животворящего Христа Господа", другий з них вдарив кулаком ікону і розбив скло. [12, арк. 3] Інший схожий за предметом посягання злочин стався 1 жовтня 1905 р. в с. Макіївка, Ніжинського повіту. Селяни Кирило Овченко, Григорій Бенюх, Фадей Курибко, Петро Моза працюючи в помісті дворянина Іполита Верекса зняли зі стіни образ Божої матері стали над ним знущатися: різати його ножем, топтати ногами, висловлювати на його адресу різну "матерню і площадну брань". [5, арк. 2]

На початку ХХ століття все частіше зустрічалися глумлення з священників. Так, 29 грудня 1911 р. в с. Мостище Ніжинського повіту хлопці Семен Гончаренко і Ємельян Прядько представляли з себе, перший – священника з дерев'яним хрестом із лубка і кропилом із пучка соломи, другий – псаломщика з відром води. Вони обходили хати і примушували дітей цілувати хреста. На допиті зізналися, що вчинили цей святковий "маскарад для розваги себе і публіки, не підозрюючи, що вчинили злочин". Суд визнав винними С. Гончаренка і Є. Прядька у вчиненні злочину відповідно до ч. 2 ст. 73 та ч. 2 ст. 74 Кримінального Уложення, засудив до 2 місяців арешту кожного. [11, арк. 3, зв. 22]

Між українськими селянами та євреями все більше загострюється антагонізм тому числі і на релігійному гранті. "Поширення серед селянства юдофобних настроїв стало проявом суперечностей між містом і селом, свого роду, реакцією на модернізаційні процеси і розвиток ринкових взаємовідносин. ... єврейські торговці, орендарі, перекупники і т.п., зміцнившись економічно, стали не лише більше ошукувати та визискувати селян, а й вести себе зверхньо, зухвало, дозволяли собі висловлюватися проти церкви На початку ХХ ст. ці взаємини досягли критичної межі." [20, с. 197] Так, 16 квітня 1912 р. в с. Красне Конотопського повіту, Мойсей Козловський застав на орендованому його батьком полі, учня міської земської школи одинадцятирічного Стефана Забіяку, який зривав лободу. Козловський змусив стати його на коліна поцілувати землю і перехреститися в знак того, що він більше такого не робитиме. [19, арк. 3, 17]. І ще один прецедент став за участі єврея 19 квітня того ж року в м. Ніжин. Зелек Кравинський підійшов до Домінікі Артеменко, яка стояла під навісом його лавки показав їй два відбитки на папері скоріш за все це освячені зображення "Святої Преподобної Єфросинії Полоцької" і "Святого Богоотця Іоакима і Анни" і запропонував купити їх за 5 копійок. Артеменкова заявила, що більше 2 копійок за них не може дати, після Кравинський сказав: "Якщо мені їх продати за 2 копійки, то краще я піду двічі вискусь і два рази підітру ними свою жопу". [9, с. 3]

Друга половина ХІХ ст. стала періодом активного поширення протестантських релігій. "... у 1870-1880-х роках – відбулося ідейно-органічне відмежування реформаційних течій, що стало безпосереднім приводом церковного розколу та щораз більшого міжконфесійного протистояння. У місцевостях, де з'явився протестантизм, воно простежувалося обмеженому з'ясування особистих прорахунків". [21, с. 243] Так, 2 вересня 1905 р. в с. Красном Конотопського повіту на свято Феодосія стався наступний випадок в церкві після закінчення богослужіння Павло Кудра, який сповідував євангельську віру, почав говорити до людей, які виходили із церкви, що вони "Потрібно поклонятися одному Богу ви ж попридумували собі якихось Феодосія і Миколая, це лише дерев'яні ікони, їх вже шашель поїла з них порохня сиплеться". Вирок суду 1 місяць арешту. [14, арк. 2, зв. 16, 17, 38]

Досить часто релігійні образи містили політичне підґрунтя. Бога та релігію згадували під час лайливих висловлювань проти царя, законів, війни 1904-1905 рр. і т.п.. Так, 30 січня 1912 р. в м. Батурині, Конотопського повіту селянин Григорій Горбань перебуваючи в компанії у п'яному стані на запитання будучи в армії, якому Господарю служив білому чи, якомусь іншому відповів: "Чорт його знає, якому Господарю я служив, білому чи чорному". Вирок суду 2 тижні арешту. [18, арк. 3, 13] І ще один прецедент стався 4 квітня 1911 р. в м. Конотоп в приміщенні залізничних майстерень під час розмови серед робочих з приводу закриття Харківського товариства взаємної допомоги, працівник Андрій Юхта сказав, що він служить за віру в царя і вітчизну. Його товариш Іларіон Сухоруков сказав у відповідь: "І ти такий негідник, що можеш служити за вашу дурацьку віру". Юхта тоді помітив, що Сухоруков, ображає церкву і сказав: "Православна церква – Христа наречена" на таке зауваження Сухоруков відповів: "Ваша православна церква, Христа наречена, - засцяна і засрана п'яниця". Згідно ст. 201 суд проводився з участь присяжних, яких було вибрано 12 січня 1912 р. за жеребом в кількості 12 осіб та двох запасних. Суд засудив І. Сухорукова до 2 місяців арешту. [16, арк. 5] Таким чином, аналіз судової справ призводить до висновку про те, що участь присяжних засідателів у винесенні остаточного вироку підсудним не робило істотного впливу ні на збільшення, ні на зниження міри покарання, яке призначалося судом в межах, встановлених законодавством, що діяло.

Переважання арешту як виду покарання за релігійні злочини, за даними судової статистики, ймовірно, пояснюється прагненням судів на практиці пом'якшувати заходи відповідальності, передбачені кримінальним законодавством, які не завжди відповідали тяжкості вчиненого діяння.

Особливо чітко ця тенденція простежується в судових справах про богохульство, блюзнірство і осудження віри. З числа засуджених за ці злочини в 1890-1894 рр. до тюремного ув'язнення були засуджені 22,4%, а до арешту (та іншим виправних покарань) - 75,1% [21, с. 205]

Правовою підставою для вибору арешту в якості покарання для релігійного злочинця була наявність в справі пом'якшуючих вину обставин ("нерозуміння, невігластво або пияцтво"). Як приклад розглянемо матеріали наступних судових справ. Так, козак Іван Руденко за те, що в нетверезому стані в квартирі Т. Трозького виявив неповагу до православної віри заявивши: "святі сучі сини самі являються", і ще додав, що він може бути таким самим святим як Саровський. Руденко був засуджений до арешту при поліції на 7 днів. [2, арк. зв.2, 15-зв.15] Зменшення мінімального терміну арешту, передбаченого ч. 2 ст. 182 (3 тижні), стало можливим завдяки п. 4 ст. 134 і ст. 1353 (що пом'якшують провину обставин) - з урахуванням "слабоумія і невігластва" Руденка. В іншій справі міщанин м. Ніжина Іван Грибков, будучи в нетверезому стані, перебуваючи в будинку своєї жінки зняв зі стіни ікони та підчас сварки з жінкою побив на іконах скло. Суд виправдав Грибкова. [4, арк. 2, зв. 15]

З тих же підстав допускалося зниження міри відповідальності для тих, хто ображають святині і порушників церковного благополуччя (ст. 215 Уложення 1885 р.). Для прикладу козак Матвій Глоб образив священника села Дрімайлівка, Ніжинського повіту Костянтина Неапольського. Священик в присутності прихожан в церкві сказав дорослій дочці Неолін Глоб, щоб вона більше не приходила в хор. Того ж дня коли священник приймав дари в середній частині храму М. Глоб звернувся до народ: "Громадяни об'ясніть за яку провину священник образив мою доньку не тільки на все село і на весь світ, але і на весь вік". Священик почув це і наказав йому замовчати і додав, що йому Неоліна не подобається на, що Глоб відповів: "вона не блудниця і хреста не губила". Рішенням суду м. Глоб був виправданий. [2, арк. 2,19,35, зв. 35]

Статистичні дані показують, що число порушників порядку під час богослужіння за 1890-1894 рр. склало у всій Імперії всього 19 чоловік. У той же період за богохульство і осуд віри було засуджено 1887 чоловік. Дана різниця в статистичних показниках пояснюється тим, що судові органи кваліфікували образу святині і порушення благополуччя як блюзнірство (ст. 182 Уложення 1885 р.). Підставою для цього слугувало роз'яснення Касаційного департаменту Сенату від 1871 за № 805. У ньому, зокрема, говорилося наступне. Незважаючи на те, що під блюзнірством розумілися тільки уїдливі глузування, звернені до правил православ'я або взагалі християнства, дія ст. 182 про блюзнірстві слід поширити також на "лайку і глузування, звернені до святині" (ст. 176 і 178 Уложення 1885 р.). [21, с. 206]

Роз'яснення Касаційного департаменту № 805 справила значний вплив на судову практику з релігійних злочинів. Воно дозволило судам замінювати такі суворі покарання, як каторга або заслання до Сибіру (ст. 176 і 178), арештом (ст. 182 Уложення 1885 р.).

Практика пом'якшення покарань судами була продовжена і після введення в дію Глави II Кримінального уложення 1903 р. Вивчення архівних матеріалів судових справ Ніжинського окружного суду про богохульство, блюзнірство і осудження віри (ст. 73-74) за період 1907-1914 рр. дозволяє чітко позначити наступну тенденцію. Суди в більшості випадків вбачали наявність пом'якшуючих вину обставин, які підтверджувалися показаннями свідків і документами, отриманими з медичних установ. Навіть в тих випадках, коли вина підсудного була очевидна і повністю доведена, стандартні покарання (посилання на каторгу чи поселення, у виправний будинок, в'язницю або фортецю) замінювалися арештом.

Для того, щоб уточнити сформовані в судовій практиці тенденції призначати у вигляді покарання переважно арешт, проаналізуємо наступні архівні матеріали. Отже, 22 лютого 1908 р. в села с. Голиць Ніжинського повіту в будинку селянина Пухоц, де зібралися селяни для оплати праці і почали розпивати горілку між ними зав'язалася розмова з приводу релігії. Селянин Пилип Пуховець будучи в нетверезому стані сказав: "Пресвятої Богородиці не має, а Спаситель – байстрюк. Святих ніяких не має, молитися нам варто лише одному Богу". Згодом він звернувся до господині, яка зняла щойно ікону св. Юліана і порадив не вішати її на стіну, а викинути на смітник. Додавши, якщо він дасть 10 рублів його намалюють і також будуть поклонятися. [6, арк. 2] Судовим слідчим дане діяння було кваліфіковане як публічне богохульство (ч. 2 ст. 73), за яке передбачалася безстрокова виселення на поселення. Проте, суд взяв до уваги щире розкаяння Пуховця, його невігластво, факт знаходження в нетверезому стані під час вчинення злочину і вважав за можливе обмежитися покаранням Пуховця під арештом при поліції строком на 2 тижні. [6, арк. 21] Судді Ніжинського окружного суду винесли аналогічні вироки за цілою низкою інших справ. Так, 3 березня 1914 р. в с. Кукшинь Ніжинського повіту Стефан Мазк ввійшов в нетверезому стані в чайну Малькової із бутилкою горілки в руках. Помітивши висячу на стіні ікону Божої матері, в присутності відвідувачів чайної приступив до ікони зі словами: "Пресвята Богородице – злодійка, чого очі витріщила, напевно горілки хочеш". Після чого вдарив ікону бутилкою і

пробивши в ній дірку вийшов на вулицю. Суд засудив його до 2 місяців арешту. [13, арк. 3, 17] 16 березня 1910 р. арештований селянин Кузьма Клименко при I поліційній частині м. Ніжина будучи в нетверезому стані почав буянити в камері при чому говорив "матернє слова" на Господа Бога. За виголошення в нетверезому стані хули на Бога К. Клименко вже був засуджений Ніжинським окружним судом 2 квітня 1909 року покарання відбув. Суд враховуючи, що Клименко під час скоєння злочину в стані алкогольного сп'яніння, засуди його до 5 місяців арешту. [7, арк. 2, 35]

Таким чином, у всіх розглянутих вище випадках особам, винним в скоєнні релігійного злочину, на підставі матеріалів попереднього слідства пред'явлене обвинувачення за ч. 2 або ч. 3 ст. 73 Кримінального уложення, які передбачали покарання у вигляді безстрокового виселення або утримання в виправному будинку або фортеці на термін до 3 років. Однак судами виносилися вироки на підставі п. 4 ст. 73 ("через нерозуміння, невігластво або в стані сп'яніння"), що дозволяло на практиці згладжувати зайву строгість законодавчих норм. Подібна схильність суддів до полегшення долі релігійних злочинців могла бути обумовлена низкою причин. По-перше, практично завжди богохульна лайка використовувалася винними не через наявність прямого умислу, а в силу неучтва і відсутності "натхненно-шанобливого ставлення до святих і святинь". Лайливі вислови на адресу духовно-релігійних цінностей були широко поширені в побутовому мовленні і використовувалися для посилення ступеня вираження почуттів. По-друге, в більшості випадком богохульство відбувалося в стані сп'яніння, а судді були досить поблажливі до даної людської слабкості. По-третє, суди по можливості враховували негативні наслідки для домашніх господарств засуджених осіб в зв'язку з неможливістю ведення господарської діяльності. Тривалий термін перебування в місцях позбавлення волі або заслання міг викликати економічну неспроможність засудженого і привести до нездатності сплачувати державні податки. [23, с. 208–209, 222]

В Ніжинському окружному суді розгляд справ тривав доволі довго, інколи більше року. Досудове слідство забирало найбільше часу. Вироки переважно були мінімальними. Із 11 вироків 6 були з мінімальним арештом від 7 днів до одного місяця. Найтриваліше покарання 2,5 років арешту, Ніжинським окружним судом було використане лише один раз щодо 39-річного козака м. Носівки Ніжинського повіту Корнилія Федченка. 16 листопада 1901 р. він вкрав кружку для збору пожертв на храм св. Миколая, яка була прибита на стовпі біля воріт. [1, арк. 2]

На основі аналізу судових справ Ніжинського окружного суду встановлено, що ступінь поширеності злочинів проти релігії залежала від місця їх здійснення. Більш високі показники релігійної злочинності зафіксовано в сільській місцевості. Рівень культури і освіти населення в столиці і великих містах, а також напружений темп життя, були факторами, що стримували поширення злочинів проти релігії. Серед релігійних злочинців практично не було людей не тільки з вищою, але навіть із середньою освітою. Злочини проти релігії в переважній більшості були вчинені в зимовий період, що виходить із сезонності та циклічності селянського господарства, яке впливало на зайнятість населення. Незважаючи на суворі покарання, передбачені кримінальним законодавством, які не завжди відповідали тяжкості скоєного, дані судової статистики свідчать про те, що російські суди за вчинення релігійних злочинів були схильні до винесення мінімально можливого покарання у вигляді арешту.

Поширена в історіографії теза про посилення антирелігійних почуттів на території Наддніпрянської України була спростована нами в ході аналізу судових справ Ніжинського окружного суду. Почасти було виявлено прояви антиправославних висловлювань, але аж ніяк не антирелігійних проявів українського населення кінця XIX - початку XX століття.

Література

1. Відділ державного архіву Чернігівської області в м. Ніжин (далі ВДАЧОН), ф.358, оп. 3, спр.237. (5)
2. ВДАЧОН, ф.358, оп. 3, спр.264. (6)
3. ВДАЧОН, ф.358, оп. 3, спр.265. (7)
4. ВДАЧОН, ф.358, оп. 3, спр.369. (8)
5. ВДАЧОН, ф.358, оп. 3, спр.387. (9)
6. ВДАЧОН, ф.358, оп. 3, спр.420. (10)
7. ВДАЧОН, ф.358, оп. 3, спр.571. (12)
8. ВДАЧОН, ф.358, оп. 3, спр.598. (13)
9. ВДАЧОН, ф.358, оп. 3, спр.633. (14)
10. ВДАЧОН, ф.358, оп. 3, спр.635. (15)
11. ВДАЧОН, ф.358, оп. 3, спр.640. (16)
12. ВДАЧОН, ф.358, оп. 3, спр.647. (17)
13. ВДАЧОН, ф.358, оп. 3, спр.742. (11)
14. ВДАЧОН, ф.358, оп. 5, спр.389. (18)

15. ВДАЧОН, ф.358, оп. 5, спр.489. (19)
16. ВДАЧОН, ф.358, оп. 5, спр.612. (21)
17. ВДАЧОН, ф.358, оп. 5, спр.654. (22)
18. ВДАЧОН, ф.358, оп. 5, спр.656. (23)
19. ВДАЧОН, ф.358, оп. 5, спр.663. (24)
20. Нагорний В. В. "Уложення про покарання кримінальні та виправні" 1845 року в контексті криміналізації діянь послідовників релігійних течій православного походження / В. В. Нагорний // Форум права. - 2016. - № 2. - С. 124–129. - Режим доступу: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/FP_index.htm_2016_2_20\(36\)](http://nbuv.gov.ua/UJRN/FP_index.htm_2016_2_20(36))
21. Присяжнюк Ю.П. Українське селянство Наддніпрянської України: соціоментальна історія другої половини XIX – початку XX ст.: монографія / Юрій Присяжнюк. - Черкаси : Вертикаль, 2007. - 640 с. (42)
22. Свод статистических сведений о подсудимых, оправданных и осужденных по приговорам общих судебных мест, судебно-мировых установлений и учреждений, образованных по законоположениям 12 июля 1889 года, за 1910 год. - СПб.: 1913 - 490 с. (44)
23. Смилянская Е.Б. Волшебники. Богохульники. Еретики. Народная религиозность и "духовные преступления" в России XVIII в. М., 2003. – 462 с. (45)
24. Струмилин С.Г. Бог и свобода. О вере и неверии. М., 1961. (46)

УДК 94(477.52):346.26

ТЕХНІЧНІ ПІДПРИЄМСТВА ТРОСТЯНЕЦЬКОЇ ЕКОНОМІЇ ФІРМИ "Л.Є. КЕНІГ – СПАДКОЄМЦІ" КІНЦЯ ХІХ – ПОЧАТКУ ХХ СТ.

Максименко П. І., студент III курсу історико-юридичного факультету
Науковий керівник – канд. іст. наук., доц. **Крупенко О. В.**, кафедра історії України

Стаття присвячена вивченню процесу розвитку промисловості Тростянецьчини та ролі Кенігів у цьому в пореформений період.

Ключові слова: Л.Є. Кеніг, цукрова промисловість, Харківська губернія, Тростянець, технічні підприємства, фірма "Л.Є. Кеніг – Спадкоємці".

Сьогодні майже кожен житель Тростянця знає, хто такі Кеніги, і дуже пишаються тим, що такі люди тут жили й працювали. Завдяки ним місто розцвіло і зараз є важливим економічним центром Сумщини. Старожили краю згадують, що їх предки зі всіх робіт перевагу надавали праці на підприємствах Кеніга, адже він дбав про них, як про своїх дітей і цінував кожного робітника.

На сьогодні про Кенігів написано небагато наукових робіт, а тому, як житель цього міста, своїм обов'язком автор вважає розповісти широкому загалу про Леопольда Єгоровича та його синів та їх вплив на економічний розвиток усього регіону.

Мета статті полягає в спробі проаналізувати роботу технічних підприємств фірми "Л.Є. Кеніг – Спадкоємці" та показати роль Кенігів у соціально – економічному розвитку Тростянецьчини кінця ХІХ – початку ХХ ст.

Основа для написання наукової статті склали дореволюційні та сучасні праці, а також доробки місцевих краєзнавців – істориків. Зокрема, це праці Миколи Артюшенко [2], який працював начальником відділу освіти у Тростянці та вів протягом кількох десятків років пошукову краєзнавчу роботу, результатом якої стало видання кількох монографій з історії краю, де автор дослідив соціально-економічний розвиток регіону з найдавніших часів до початку ХХ століття. Також заслуговують на увагу праці А. Євсюкова [4] та М. Лисенко [5], які дослідили власне технічні підприємства фірми в Тростянці та детально описали їх, а також виокремили роль населення в роботі заводів. Варто згадати про спільну монографію під редакцією М. Кузнецова [8], яка була написана в 1913 р., коли ще фірма працювала. В цій праці детально проаналізовано роботу кожного підприємства фірми в Тростянці, адже писалася монографія з перших вуст службовцями фірми та фахівцями різних галузей, а основою стали документи, звіти та наукові праці.

Кеніг Леопольд Єгорович – це відомий підприємець та один із найвпливовіших і найбагатших цукрозаводчиків Російської імперії ХІХ – початку ХХ ст. Його загальний дохід складав більше 21 мільйона рублів. Народився хлопець у Петербурзі в 1821 р. у родині місцевих німців. Працювати почав ще в молодому віці. Він пройшов свій шлях від звичайного робітника до головного майстра, власника цукрових заводів. За своє життя в Петербурзі Кеніг зумів заробити свій перший мільйон рублів, що визначило його подальшу долю. А варіантів у нього було два:

залишитися на перевіреному місці й продовжувати працювати, чи ризикнути, продати все та переїхати на нове місце з перспективою збільшити свої прибутки та вплив у десятки разів. І він обирає другий шлях [4; 47-48 с].

У 1874 році Л. Кеніг викупляє землі Тростянецького і Гутянського маєтків у Харківській губернії, де організовує велике цукрове виробництво, зосередивши його на двох цукрових і одному рафінадному заводах. Місцева земля найкраще підходила для вирощування технічної культури – цукрового буряка. Це сприяло економічному та соціальному розвитку міста та перетворенню його на один із центрів промисловості Харківщини. Саме з цього часу в його біографії починається нова сторінка історії, але вже пов'язана не з Петербургом, а з українськими землями [2; 371-373 с].

Естафету підприємця в Тростянці Кеніг перейняв від В. Голіцина, і вже з його ім'ям місто набуло небачених перспектив у розвитку економіки всієї імперії. Він викупляє у купця Марка Тростянецькі землі близько 13533 десятин землі й лісу та будує поряд із цукровим заводом – рафінадний. Одночасно вступив у Охтирсько – Тростянецьке акціонерне товариство. А через 7 років він придбав Тростянецький цукровий завод і став його одноосібним власником. На цей час підприємство вже перейшло з пресового методу роботи на дифузійний, що дозволило за добу переробляти 1200 берковців цукрових буряків. У 1885-1886 рр. старий завод був перебудований фірмою Шкода в Пільзені, а добова переробка буряків становила 1500 берковців. Майже кожен рік завод технічно удосконалювався і його добова потужність досягала щоденної переробки 4500 берковців або 12 пудових буряків. На 1913 р. виробництво рафінаду вже становило 1 500 000 пудів [2; 109-110 с].

Його ж стараннями і коштами у 1877 р. було завершено будівництво залізниці. По – перше, тут збудували станцію Смородине, а Тростянець став важливим транспортним вузлом, який з'єднував між собою такі важливі міста як Харків, Суми, Київ та інші. По – друге, за допомогою залізниці Кеніг збував власну продукцію зі всіх своїх підприємств та підвозив собі сировину, тим самим забезпечивши надійного перевізника, яким можна було швидко та зручно відправляти багатотонні вантажі. Було закуплено 12 паротягів [1; 26 с].

Велику роль у соціально-економічному розвитку Тростянця відіграв не тільки сам Леопольд Єгорович, але і його сини: Карл, Федір, Олександр, Юлій. Вони ж створили на початку ХХ ст. найпотужніший у Російській імперії торговий дім "Л.Є. Кеніг – Спадкоємці", з головним представництвом в Петербурзі та загальною сумою капіталу 21 млн. рублів [1; 28-29 с].

Після смерті Леопольда Єгоровича у 1903 р. фірму очолив Юлій. Він, як правило, жив у Петербурзі, де зосереджувалося головне управління. Оскільки власники не постійно жили в Тростянці, то всіма справами на місці керували довірені особи. Загальна кількість службовців у Тростянецьких технічних підприємствах і при головному управлінні становила 70 чоловік [2; 117-118 с].

Серед технічних підприємств фірми основне місце займали цукрові заводи: два пісочних – Тростянецький і Гутянський, та два рафінадних – Петербурзький і Тростянецький. Фірма ще мала три винокурних заводи, вальцьовий млин, цегельний, два лісопильних і паркетний заводи. Петербурзький завод був самостійним підприємством, який переробляв купований цукор. Тростянецький рафінадний завод навпаки знаходився у безпосередньому зв'язку з іншими підприємствами фірми і переробляв сировину Тростянецького і Гутянського заводів. У свою чергу, ці підприємства переробляли цукрові буряки, що вирощувалися на полях фірми і плантаціях дрібних землевласників. Це свідчить, на нашу думку про те, що цукрові заводи були дуже залежними, як від своїх земель так і від земель дрібних землевласників, адже якщо буде поганий врожай, то збитки буде нести в першу чергу фірма [2; 112 с].

Територія заводів фірми в Тростянці займала площу в 37 десятин. Приміщення пісочного й рафінадного підприємств становили одне ціле й розділялися посередині лише скляною перегородкою. Дрібні землевласники отримували від фірми спеціальний сорт насіння з розрахунку два пуди на десятину. Сіяти його необхідно було на польовій землі, де попередниками були озима або ярова пшениця. Представник від фірми контролював усі процеси на виробництві. При підписанні договору плантатори отримували аванс, згодом ще кошти на обробіток буряків, а остаточний розрахунок проводився при їх здачі. Землевласник мав право за окрему плату отримати від заводу по 6 пудів жому і по 5 фунтів патоки за кожний берковець буряків. Протягом 1901–1912 рр. кількість плантаторської сировини поступово збільшувалася і досягла 30-40% рівня. Цукрові буряки доставлялися підводами і через станцію Смородине, що була з'єднана залізничною гілкою із заводом. Це свідчить про налагодження ефективної інфраструктури [2; 114 с].

Сировиною для рафінадного заводу був цукровий пісок. У 1912 р. його було перероблено 1,6 млн. пудів, зокрема 82% - із власних запасів. Під час прийому цукру проби бралися з кожного мішка. Після варіння рафінад розливали у спеціальні форми, що виготовлялися з оцинкованого

заліза й мали круглий або квадратний поперечний переріз. У круглі форми розливався рафінад, що випускався у вигляді голів, кружків. Із квадратних форм – пилявся на шматки. З круглих форм виходили "рафінадні голівки" трьох розмірів, вага яких становила 38-40, 26-27 і 15 фунтів. Були ще так звані "марсельські голови", вагою 5-7 фунтів. Квадратна форма рафінаду важила 5 фунтів [2; 114 с].

На пісочному заводі працювало 368 робітників, рафінадному – 858 робітників у змінах та 239 вільнонайманих. Усе виробництво електроенергії забезпечувала центральна електрична станція. Паливом для парових котлів було кам'яне вугілля, що на 74% поставлялося із Донецького басейну. На рік це дорівнювало 1098 вагонам [2; 114 с].

Можемо говорити, що протягом 1906–1911 рр. Тростянецький і Петербурзький рафінадні заводи виробляли 3 млн. пудів рафінаду, при вартості 1 пуду в 5 руб., тобто річне виробництво оцінювалося в 15 млн. руб. Вони виробляли від 5,4–7,5 % всього рафінаду в Росії, а в той час у імперії було 22 рафінадних заводи. Це говорить про те, що фірма було однією із найбагатших у країні [2; 111-112 с].

За даними В. Варзара протягом 1907-1909 рр. цукрово-рафінадний завод виробив рафінаду і патоки на 5,136 тис. руб. Річне виробництво складало 5,197,951 руб. Підприємство було оснащене паровим двигуном з числом сил – 386. Кількість робітників – 1,027 осіб, а пісковий цукровий завод виробив білого піскового цукру і патоки на 1,730 тис. руб. Річне виробництво становило 1,761,650 руб. Виробництво здійснювалося паровим двигуном з кількістю сил – 1,007. Кількість робітників досягла – 887 осіб [7; 255 с].

Отже, як бачимо, цукрові заводи були залежні один від одного та працювали на благо всієї фірми. Виробництво було створено на серйозному рівні та суворо контролювалося, і все для того, щоб продукт вийшов найкращої якості. Річне виробництво фірми оцінювалося в 15 млн. руб., а це свідчить про її вплив та статус у всій Росії.

В економії працював також і винокурний завод. Він займав половину приміщення солодового заводу, який у 1887 р. припинив свою роботу. Друга частина приміщення була віддана під млин. Завод переробляв спочатку картоплю, кукурудзу, борошно, працюючи цілодобово і роблячи три затори. Перепоною для збільшення продуктивності було повітряне охолодження затора, яке тривало 4-5 годин. У 1900 р. він переобладнався і став працювати 12 годин щоденно, роблячи чотири затори. У 1912 р. було викурено найбільше спирту – 5,5 млн. градусів. Із 1890 р. основною сировиною була картопля, якої у 1912 р. було перероблено 316 тис. пудів. 75% її на завод поставляли селяни навколишніх сіл. Із економії привозилася картопля сортів "меркер", "вольтман" та "імператор" із вмістом крохмалу 18-21%, а селянська картопля зазвичай містила 15-17% крохмалу. Заводом керував винокур із двома помічниками при загальному штаті у 37 працівників [8; 171-174 с].

Протягом 1907-1909 рр. річне виробництво винокурного та спиртового заводу, які оподатковувалися, складало 102,099 руб. Використовувався паровий двигун з кількістю сил – 15, а кількість робітників досягла – 30 осіб [7; 255 с].

Найбільшими у Харківській губернії були цегельні заводи Л. Кеніга поряд з товариствами "Ротермуд і Вейсе" та Скалона. Так, Л. Кеніг володів у Тростянці Охтирського повіту цегельним заводом, на якому працювало 42 робітники, а випуск продукції на 1892 р. становив 1,2 млн штук на суму 9600 руб [6; 36 с].

Важливе значення мав і вальцовий млин, який почав працювати з 1896 р. Виробництво борошна із пшениці було вигідним, бо господарство потребувало й великої кількості висівків для відгодівлі худоби. Раніше більша частина їх надходила за високою ціною з млина Боромлянського товариства [2; 114-115 с].

Після ряду реконструкцій значно зросла його продуктивність, від 1000 до 4500 пудів зерна за 24 години. За рік млин переробляв до 1,2 млн. пудів пшениці. 97% висівків йшло для відгодівлі худоби. Зерна не вистачало, а тому його закуповували в інших регіонах. Тут вироблялося борошно дуже високої якості, на нього завжди був попит, незважаючи на великі ціни. Значна увага приділялась тому, щоб кожний ґатунок був однієї якості, а тому кожні 2 години робилася водяна проба борошна, а також керуючий контролював її якість 4 рази на день [2; 115 с].

Із 1910 р. млин виробляв манну крупу й 10 сортів борошна. Нумерації якості починалися з чотирьох нулів і закінчувалися цифрою 6. Основними гарантіями були 2 нулі – 1 – 2 – 3 – 4 – 5 – 6-й, із яких останні шість – м'яке борошно, ґатунок 2 нулі – крупчатка. Ґатунок нуль – напів'яке борошно, отримане від змішування крупчатки з першим ґатунком. Ґатунок 4 нулі – найвищий ґатунок м'якого борошна "дуже тонкого помелу", ґатунок 6 – найнижчий ґатунок. Млин щорічно виробляв до 970 тис. пудів продукції. В 1912 р. на інтернаціональній виставці в Неаполі за високоякісне борошно фірма "Л.Є. Кеніг – спадкоємці" отримала Гран-прі й золоту медаль [2; 115 с].

Найвищі й середні ґатунки борошна відправляли в такі райони: Московсько-Рибінський, С-Петербурзький-Балтійський, Польський і Нижньоволзький. У Північно-Західний і Київський

райони йшли всі ґатунки борошна, у Чорноморський район – середні, і в Азовсько – Кавказький район – середні і найнижчі. Найвищі ґатунки користувалися попитом і за кордоном. Персонал млина складався із 67 чоловік. Тривалий час керівником був М.К. Метціг [2; 116 с]. У період 1907-1909 рр. за даними В. Варзара млин виробив борошна пшеничного на 1,401 тис. руб. і висівок на 131 тис. руб., які не оподатковувалися. Річне виробництво становило 1,533,244 руб. Завод був обладнаний газовим двигуном з числом сил 230, при кількості робітників – 50 [7; 121 с].

В економії також працював двораменний лісопильний завод оснащений найновішою технікою, де перероблялася майже вся ділова деревина. Розміри рами дозволяли розпилювати стовбури діаметром до 100 см. Усі станки приводились у дію паровою машиною. У денну зміну працювало 85, а в нічну – 50 робітників. У середньому за зміну перероблялося 906 кубічних футів деревини. Середній вихід матеріалів складав 44,25%. 75% переробленої деревини складав дуб, із якого виготовляли дубову фризу. Значним споживачем дров і переробленої ділової деревини була залізниця. Виробляли дубові, ясеневі, берестяні та кленові дощечки, що називалися фризою, вони були товщиною 29 мм., шириною від 5 до 12 і довжиною від 100 до 125 см. За 1911–1912 рр. було отримано 3945 кубічних метрів фризи із яких понад 75% - дубова, для цього було використано 78% переробленої деревини. Її вихід складав 33-40% від використаних матеріалів. Виготовлялись також бруски й інші пиломатеріали для вагонобудівних заводів. Для сушіння фризи була побудована парова сушильня з продуктивністю 30 кубічних метрів за добу. Процес сушіння відбувався 30 діб. Виробництво одного кубічного метру фризи коштувало заводу від 8 до 11 руб. При продажу на ринку платили від 30 до 45 руб. за 1 метр кубічний [2; 133-135 с].

Фризу поставляли на Тростянецький паркетний завод, де вона перероблялася. Завод був оснащений 27 високоякісними деревообробними верстатами. Вони працювали від парової машини. На фабриці працювало 155 осіб щоденно. Завод виготовляв високоякісний паркет, щорічно більше 30 тис. квадратних сажнів паркету із яких понад 90% - дубовий, а його продукція була відзначена медалью золотого металю на Всеросійській промисловій виставці 1913 р. у Києві. Завод мав своїх представників у Петербурзі, Москві, Києві, Харкові, Катеринославі, Миколаєві, Ростові й Баку, де він був ходовим товаром і не падав у ціні через свою високу якість [2; 133-135 с].

Протягом 1907-1909 рр. було вироблено паркету на 119 тис. руб. Річне виробництво становило 193,760 руб. Працював завод від парового двигуна з кількістю сил – 195. Кількість робітників – 215 [7; 191 с]. Як бачимо, фірма була також відома завдяки своєму високоякісному паркету, який переважно був дубовим та продавався не тільки в Росії, а й за її межами.

Роботу технічних підприємств і ремонт сільськогосподарських машин та знарядь забезпечували механічні майстерні. У майстернях працювало 160 чоловік, на чолі з механіком [2; 116-117 с]. На технічних підприємствах фірми працювало 2500 осіб, майже всі – жителі Тростянця та навколишніх сіл. У заводських казармах мешкало 500-600 робітників чоловічої статі. Жінки складали 20% від загальної кількості робітників, але не мали своєї казарми [2; 116-117 с].

Робочий день на цукрових заводах і у вальцьовому млині тривав 12 годин. Працювали у дві зміни з перервою на 1 годину. На інших підприємствах робочий день продовжувався з 6 години ранку до 6 години вечора з перервою на півтори години. Заробітна плата становила пересічно 12-18 руб. на місяць, пізніше вона значно зросла. Окремі робітники отримували 3 руб. квартирних та 5 руб. харчових. А якщо брати до уваги понаднормову працю більше 10 годин, то перші отримували 16-25 руб., а другі 24-33 руб. в місяць. Жінки отримували 10-12 руб., хлопчики підлітки 7-10 руб [8; 301-303 с].

Важливим є питання про умови праці робітників на місцевих підприємствах. Кожен робітник, втративши свою працездатність, отримував щорічну пенсію розмір якої залежав від самого власника. Також він допомагав сім'ям своїх робітників матеріально та надавав їм квартири. Тим самим кращі робітники, які потрапляли до нього, віддавали перевагу роботі на Кеніга. Звичайно, він вимагав чесності й гарної роботи [8; 296-297 с].

Загалом, річний обіг фірми та всіх її підприємств приблизно складав 40 млн. рублів при оплаті акцизу за цукор до 3 млн. рублів і виплати інших держаних і громадських зборів до 500 тис. руб. щороку. Але не зважаючи на такі високі прибутки, конкуренція була великою, адже в Росії нараховувалося десятки таких конкуруючих підприємств [2; 112 с].

Під час жовтневої революції 1917 р., усе майно Кенігів – націоналізували, а спадкоємці емігрували до Німеччини [1; 29 с].

Отже, соціально-економічна діяльність усієї родини сприяла піднесенню краю, а Тростянець перетворився у населений пункт зі значним економічним потенціалом. Л. Кеніг побудував рафінадний та реконструював пісковий заводи, які разом із Гутянським пісковим та Петербурзьким рафінадним стали основою його фірми та приносили основний прибуток. Побудував залізницю та цегельні заводи, покращив роботу винокурного, лісопильного, паркетного заводів та вальцьованого млина. Майже кожен рік технічне оснащення підприємств удосконалювалося, використовувалися найновіші досягнення науки та техніки, на які власник не шкодував грошей.

Збільшувалась кількість робітників та покращувалися умови праці, розширювався ринок збуту та кількість виробленого товару, що свідчило про великий дохід фірми. Недарма Леопольд Єгорович увійшов у двадцятку найбагатших підприємців дореволюційної Росії, а його сини створили на початку ХХ ст. найпотужніший торговий дім у всій Росії з сумою капіталу більше 21 мільйона рублів.

Література

1. Артюшенко М.М. Нариси історії міста Тростянець. – Суми: Вид-во СумДУ, 2010. – 152 с.
2. Артюшенко М.М. Старожитності Тростянецьчини. – Тростянець, 2002. – 498 с.
3. Євсюков А.В. Підприємства Тростянецького маєтку фірми "Л.Є. Кеніг – спадкоємці". // Особистість, суспільство, держава: проблеми минулого і сьогодення : зб. матер. Міжнар. наук.-практ. конф. : у 2 част. Ч. 2 : у 2 томах (Суми – Курськ, 18 квітня 2014 р.) / ред. колегія : В.М. Власенко, В.Б. Звагельський, Р. Камберова та ін. – Суми – Курськ : Сумський державний університет, Південно-Західний державний університет, 2014. – Ч. 2, Т. 2. – 152 с. – 15-19 с.
4. Леопольд Кеніг: історія "цукрового короля" Харківщини. – Харків: Науку у виробництво №8 (14) серпень, 2018. – 47-49 с.
5. Лисенко М.С. Л.Є. Кеніг – Підприємець і Меценат (1874-1903 рр.). // Особистість, суспільство, держава: проблеми минулого і сьогодення : матер. II Міжнар. наук.-практ. конф. : у 2 част. (Суми, 18 квітня 2016 р.) / ред. колегія : В.М. Власенко, С.І. Дегтярьов, Р. Камберова та ін. – Суми: Сумський державний університет, 2016. – Ч. 1. – 168 с. – 71-74 с.
6. Москалюк М. Будівельна промисловість України в другій половині ХІХ – на початку ХХ ст. // Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка. Серія: Історія / За заг. ред. проф. І.С. Зуляка. Тернопіль: Вид-во ТНПУ ім. В. Гнатюка, 2017. Вип. 1. Ч. 1 с. 35-38.
7. Список фабрик и заводов Российской Империи. / под. ред. В.Е. Варзара. – Спб.: Типография В.Ф. Киршбаума (отделение), 1912. – Разд. паг. 720 с.
8. Технические предприятия Тростянецкого имения фирмы "Л.Е. Кениг и н-ки" / под. ред. М.И. Кузнецова. – Харьков, 1913. – 325 с.

УДК 94 (477) "1919"

РЕПРЕСІЇ БІЛЬШОВИКІВ НА КРОЛЕВЕЧЧИНІ В 1919 РОЦІ

Пластун О. В., магістрант історико-юридичного факультету
Науковий керівник – канд. іст. наук, доц. **Крупенко О. В.**, кафедра історії України

У статті характеризується репресивний апарат радянської влади на Кролевецьчині в 1919 році. Автор наводить випадки зловживання владою більшовиками в Кролевецькому повіті протягом 1919 року.

Ключові слова: Кролевецький повіт, більшовики, комітет, повстанці, радянська влада, ревком, репресії, розстріли, трибунал.

Актуальність дослідження зумовлена необхідністю об'єктивного вивчення процесу більшовизації на українських землях, враховуючи регіональні особливості.

Метою дослідження є характеристика репресивного апарату більшовиків на Кролевецьчині в 1919 році.

Історіографія даної проблеми представлена архівними джерелами та працями сучасних дослідників. Аналіз робіт краєзнавців Ш. Акічева [1], А. Карася [8], П. Радченка [9], С. Сергєєвої [10], В. Цикунова [12] свідчить, що дана проблема є актуальною і потребує подальшого вивчення.

У січні 1919 року в селі Спаське (нині Кролевецького району Сумської області) створюється ревком із 6 чоловік. Обіцяючи землю малоземельним селянам, більшовики розпочинають репресії проти заможних. Проводилася конфіскація будинків, здійснювалися арешти, відбиралося майно. Так, наприклад, на виклик ревкому не з'явився житель села Терещенко К. С., за що його потім радянська влада розстріляла [9, с. 90]. До органів влади Спаського увійшли учасники Першої Світової війни та робітники й селяни, які мале невеликі ділянки чи були безземельними та працювали на заможних. У останніх залишився вибір: або полишити все і виїхати, або залишитися та зазнати репресій від рук своїх же односельчан [12, с. 72].

Цікавими є спогади місцевих жителів Кролевеця про розправи більшовиків. Так, Олексій Грищенко згадує: "...ніколи не забуду жорстокої долі нашого улюбленого лікаря Олександра Павловича. 1919 року його взяли разом із сотнею інших засуджених і повели в поле у

найпекучіший мороз. Усіх їх розстріляли. Годі й уявити жахливішу, потворнішу жорстокість..." [4, с. 150].

У січні того ж року Кролевецький Революційний Комітет розстріляв місцевих дворян. Полковника Климчука – повітового військового начальника; Володимира Івановича Рудзінського – лікаря за освітою, а потім – ліберального земельного діяча; Терещенка – міського голову; Лисенка – суддю; Котлярова – багатого купця; Куртуза – лихваря. Є дані, що секретар Ревкому Г. Рашин запропонував включити до цього списку розстріляних свого власного родича, адвоката Рубановича. Перед розстрілом обвинувачених роздягли до спіднього, зачитали постанову Ревкому. Климчук, як справжній військовий, стоячи босим на снігу, дивлячись в очі своїм катам, викрикнув: "Чого знущастесь, бандити, стріляйте!". Один із організаторів убивств більшовик Афанасенко розказував про розстріл, захоплюючись мужністю Климчука: "От гад, навіть умерти зумів красиво!" [8, с. 35].

Заслугують на увагу також записи з щоденника А. П. Міхна, жителя Конотопу та сучасника тих кривавих подій. Він описує події у місті 21 та 22 лютого 1919 року: "21 лютого... у 18.30 на Стовпчині розстріляли п'ять чоловіків та одну жінку. Їх ревтрибунал присудив на смерть за крадіжку. Із них два брати, одного звали Мішка, решта троє мені не знайомі. 22 лютого... ходив дивитися на вбитих. Вони дуже помордовані, постріляні розривними кулями, так що майже уся голова розбита надвое і мізки повилітали [1, с. 17].

Зрозуміло, що такий порядок речей зумовлював і боротьбу проти нової влади. Навесні 1919 року повстанський рух поширився по всій Чернігівщині. Непоодинокими випадками стають повідомлення про збройний опір місцевих жителів новим порядкам у Бахмацькому, Городнянському, Прилуцькому, Глухівському, Кролевецькому, Конотопському повітах: "В районе бывшей демаркационной линии Глуховского уезда появилась шайка бандитов Семена Фильченко – "Сушенко". Принятыми мерами банда разогнана, а некоторые из участников пойманы и расстреляны" [10, с. 12].

14 листопада 1919 р. Коропський ревком ухвалив рішення про арешт та етапування до Кролевецького воєнкому громадян Савонова та Бірдуса, членів комуністичної організації Коропа, виконекму та ревкому, які дезертирували з більшовицької дивізії, повернулися у місто й долучилися до армії Денікіна. Та перепало від нової влади у Коропі й звичайним мешканцям. Так, наприклад, за відмову приймати і розраховуватись радянськими грошима, простий обиватель міг позбавитися власного майна. Якщо людина покинула місто разом із білогвардійцями чи допомагала останнім під час окупації Коропа, то при зміні влади автоматично ставала ворогом нового керівництва, а це означало конфіскацію майна, арешт і здебільшого розстріл [6, арк. 5]. Показовим є також обвинувачення і арешт громадянина Корпусова, якому інкримінували посаду в Державній Варті при білогвардійській окупації та викриванні останнім комуністів та червоноармійців [6, арк. 5 зв.].

22 грудня 1919 р. Кролевецьким повітовим Комісаріатом у військових справах був виданий наказ, у якому йшла мова про повернення радянській владі: "будь якої вогнепальної зброї, шашок, шабель, патронів, артилерійського, інженерного майна, що було залишене Червоною чи Добровольчою армією, і взагалі, всю зброю, яка є в населення". За невиконання цього наказу порушників чекав суд та розстріл [6, арк. 163]. Наступного дня був виданий новий наказ про реєстрацію офіцерського складу, а саме: генералів до 60 років, штаб-офіцерів до 55; оберофіцерів до 50; військових посадовців до 55 років. І знову радянська влада нагадувала про те, що за невиконання цього наказу винуватців чекає суд та розстріл [6, арк. 164]. Інший наказ повідомляв про те, що до 28 грудня 1919 року потрібно надати інформацію про льотчиків Кролевецького повіту, вказавши їх прізвище, ім'я, по-батькові та адресу проживання. За невиконання покарання було таке ж саме [6, арк. 167]. Наступного дня був виданий ще один наказ, у якому йшла мова про мобілізацію командуючого складу, які проживають у межах Кролевецького повіту, термін для встановлення їхньої особистості надавався до 27 грудня 1919 р. У разі не явки цих осіб у Мобілізаційне Відділення Повітвоєнкому в Кролевці на них чекав суд та розстріл [6, арк. 167].

23 грудня 1919 р. Кролевецьким Повітовим Військово-Революційним Комітетом був виданий документ, у якому говорилося про повернення населенням радянській владі "живого чи мертвого інвентарю", тобто мова йшла про коней, корів, вози, сані і т. п. На це все давалося тиждень із дня видачі наказу, а тим, хто добровільно не хотів попроситися зі спадком Денікінців, які їм цей "інвентар" роздали, нова влада погрожувала судом Військово-Революційного Трибуналу [6, арк. 160].

29 грудня 1919 р. по Кролевцю було оголошено, щоб громадяни, у яких зберігаються книги Єврейської та Радянської бібліотеки, незалежно від кількості та вигляду, повинні були у 5-ти денний термін із дня оголошення передані до Відділу Народної Освіти. Також пропонувалося жителям міста повідомляти відповідним органам, де і в кого такі речі можуть знаходитись.

Наголошувалось на тому, що будинки та квартири тих людей, які книги не здавали, але у котрих такі речі могли знаходитись, будуть ретельно обшукані, і якщо їх знайдуть, то господарі будуть притягнуті до відповідальності та покарані за законами революційного часу [6, арк. 183].

31 грудня 1919 р. вийшла об'ява, в якій говорилося, що жителі Кролевецького повіту продовжують самовільну вирубку лісу, а також крадуть дрова, раніше заготовлені силами Праднаргоосу, які частково продаються на базарах Кролевецького повіту. Враховуючи критичний стан у державі, Відділ Управління вдруге інформував населення міста та повіту у тому, що всі, хто будуть помічені в самовільному знищенні та розкраданні лісу, будуть арештовані, передаватись до Військово-революційного Суду як крадії народного надбання [6, арк. 105].

Проаналізувавши документи можемо встановити список жителів, які були репресовані більшовиками, оскільки належали до інших таборів і не підтримували їх політику. Зокрема це: 1. Грипич Борис Миколайович, народився в 1898 р. у Кролевецькому повіті, син дворянина, служив у війську армії УНР Директорії учині взводного офіцера. У 1920 році був арештований за контрреволюційну діяльність. 2. Єфименко Опанас Павлович, народився в 1885 р. у Кролевецькому повіті, у 1917 році належав до українських есерів, був учасником петлюрівської "Просвіти". 3. Кукловський Олександр Федорович, народився в 1889 р. у Кролевецькому повіті, син дворянина – колишнього секретаря з'їзду мирових суддів, майно конфісковане у 1919 році; у 1920 році заарештований за викривання білогвардійцям більшовиків. 4. Рева Микола Михайлович, народився в 1892 р. у Кролевецькому повіті, син торговця, у 1918 році служив старшим писарем у штабі Київського військового округу, а потім у головному штабі Української Держави. 5. Артюшенко Тихін Олександрович, народився в 1889 р. у селі Обтове Кролевецького повіту, колишній підпоручик Російської імперії, служив в Українській Державі взводним офіцером, в армії УНР Директорії – підпоручиком, у 1919 році заарештований за контрреволюційну діяльність. 6. Соловійов-Камінський Костянтин Михайлович, народився в селі Червоний ранок (нині с. Божок Кролевецького району) у 1890 р., штабс-капітан Російської імперії, учитель середньої школи, батько був розстріляний більшовиками у 1919 році за контрреволюційну діяльність [5, арк. 153-159].

Упродовж 1919 року радянська влада посилювала репресії проти своїх політичних опонентів, до яких було віднесено й українців. Війна з армією УНР, зростання селянсько-повстанського руху погіршували ставлення більшовиків до українців, викликали ворожість до всього українського.

Таким чином, репресивний апарат радянської влади був безжалісним і безкомпромісним по відношенню як до політичних опонентів, так і звичайних людей які не бажали миритися з новими порядками. Найжахливішим є те, що розстрілювали цивільних, здебільшого через несуттєві проступки або не виконання постанов і наказів нової влади.

Література

1. Акічев Ш. Щоденник А. П. Міхна як цінне джерело з історії Конотопа часів Першої української революції / Ш. Акічев // // Конотопські читання: зб. наук. праць КМКМ ім. О. М. Лазаревського. – Ніжин: ПП Лисенко М. М., 2019. – Вип. X. – 432 с. – С. 5-22.
2. Білас І. Репресивно-каральна система в Україні (1917–1953): суспільно-політичний та історико-правовий аналіз / І. Білас. – К.: "Либідь" – "Військо України", 1994. – Кн. 1. – 432 с.
3. Бойко О. Повсякденне життя Києва за радянської влади: (лютий–серпень 1919 р.) / О. Бойко // Соціальні конфлікти та повсякденне життя революційного суспільства 1917–1921 рр. Зб. наук. статей. – К.: Інститут історії України НАН України, 2014. – С. 217-247.
4. Грищенко О. Україна моїх блакитних днів / О. Грищенко. – Мюнхен, 1958. – 255 с.
5. Державний архів Сумської області (далі ДАСО), ф. р. 7641, оп. 6, спр. 299.
6. Державний архів Чернігівської області (далі ДАЧО), ф. р. 2, оп. 1, спр. 12.
7. Іванис В. Симон Петлюра-Президент України / В. Іванис. – Торонто, 1952. – 258 с.
8. Карась А. З історії Сумщини. Історичні нариси / А. Карась. – К.: СМП "АВЕРС", 2006. – 104 с.
9. Радченко П. Козацьке село Спаське. Нарис / П. Радченко. – К.: Український пріоритет, 2013. – 192 с.
10. Сергєєва С. Чернігівщина у 1919 році / С. Сергєєва // Скарбниця української культури: зб. наук. пр. – Чернігів, 2006. – Вип. 7. – С. 3-22.
11. Устименко В. Етнічні конфлікти і протиріччя в Україні 1917–1920 рр. / В. Устименко // Соціальні конфлікти та повсякденне життя революційного суспільства 1917–1921 рр. Зб. наук. Статей. – К.: Інститут історії України НАН України, 2014. – С. 33-67.
12. Цикунов В. Спаське (Ленінське). Історико-краєзнавчий нарис / В. Цикунов. – Х. : Фактор, 2016. – 208 с.

**ПАРТИЗАНСЬКИЙ РУХ НА ЧЕРНІГІВЩИНІ: ОСОБИСТІСНИЙ ВИМІР
(З РОЗПОВІДЕЙ ПЕТРА КРОПИВ'ЯНСЬКОГО)**

Семенюк А. П., магістрантка історико-юридичного факультету
Науковий керівник – д-р іст. наук, проф. **Луняк Є. М.**, кафедра історії України

15 вересня 2019 року ніжинці відзначили 76-ту річницю з моменту визволення міста від нацистських загарбників. Урочистості відбувалися біля пам'ятного знаку ("Вічного вогню") загиблим землякам у роки Другої світової війни 1939-1945 рр.

Цей день завжди особливий! Особливий тому, що неначе переносить крізь сторінки історії у далекі воєнні часи і нагадує про великий подвиг наших дідів. Війна – це мабуть найгірше, що коли-небудь траплялося з людством. Скільки планів та мрій вона перетворила на попіл, скільки зламала життів. Неможливо стримати сліз, коли чуєш розповіді від очевидців про те жахливе лихоліття. На згаданому заході був присутній ветеран, колишній партизан Петро Андрійович Кропив'янський. Його заслуги перед Батьківщиною важко переоцінити.

Він народився 24 квітня 1926 р. в селі Володькова Дівця в селянській родині, яка мала козацьке коріння. Його батьки Андрій Трифонович та Гафія Григорівна мали четверо дітей: Ольгу, Петра, Марію та Віктора. Петро у 1934 р. пішов навчатися до місцевої школи, яку закінчив в 1941 р., якраз перед початком великої війни, безпосереднім учасником якої йому юнаку довелося стати. Нині він охоче ділиться своїм бойовим досвідом з молодшими людьми. Займається патріотичним вихованням молоді. Є автором чотирьох книг-спогадів про події Другої світової війни на Чернігівщині: "В лісах навколо Ніжина", "На варті закону", "Шляхами переможців", "Украдена слава".

Під час свята 15 вересня 2019 р. привітання Петра Андрійовича було коротким, але незабутнім. Надзвичайно вразив вірш, який він зачитав на пам'ять, адже ця поезія стала уособленням того, з якою повагою до нього ставляться:

Він вийшов з бою і не сам,
Його несли на шинельчині,
З чужого, що була плеча.
Він кров втрачав по крапельині,
І, зуби зціпивши, мовчав.
Його несли на шинельчині,
І тополева де сторожа,
Тепер цвіте червона рожа,
Є символом побід котра,
Кров Кропив'янського Петра!

Пізніше виявилось, що вірш був написаний одним поетом 20 років тому. У Ніжині нині біля 20 ветеранів-визволителів свідків тих подій 43-го, але більшість з них, за станом здоров'я, не виходять за межі своєї оселі. Тож з нагоди 76-ї річниці дня визволення міста, ми попросили Петра Андрійовича дати інтерв'ю, на що він залюбки погодився, за що йому велика вдячність.

Ветеран дуже добре пригадує той день, коли він і його товариші усвідомили, що розпочалася Велика Вітчизняна війна. Надамо слово самому Петру Андрійовичу: "В 1941 році я закінчив вісім класів. Під час святкування до нас приїхав голова колгоспу і попросив, щоб ми допомогли переполоти колгоспне поле. Дільниця з озимою пшеницею. Потрібно було вирвати колоски жита, бо ця пшениця була для посіву. Ми погодилися. Приїхали до нас дві великі підводи. На одній хлопці, на іншій дівчата. Так їхали з піснями на колгоспне поле. Дівчина Шевченко дуже цікава тим, що добре співала. Співала вона пісню про Наталку Полтавку. Ми приїхали на поле і почали колоски відрізати, полоти жито. Десь у 12 годин побачили літаки із чорними хрестами. Ми ще не усвідомлювали, що це гітлерівські бомбардувальники, але побачили великі вибухи. Було це недалеко від залізниці і крики людей. Ми побігли туди і побачили, що бомбардувальник попав прямо у вагон і знищив 25 чоловік червоноармійців. Багато було поранених. Ми допомагали відправляти поранених в ближній медпункт. Після того ми пішли. Приїхав голова і сказав про те, що розпочалася війна. Ми пішли ближче до мого села, а я жив недалеко від залізниці. Я побачив гурт людей біля моєї тітки Явдохи. Виявилось, що вона загинула під час бомбардування. Бомба замість залізниці влучила у дім. Далі приблизно метрів 150 побачили троє дітей, які схилились над своєю загиблою мамою. Вона також загинула в результаті цих перших бомбардувальних вилазок фашистів. Так ми побачили перший день війни, кров пролиту невинними людьми, ще далеко від фронту. Ми пішли на збори, приїхав секретар райкому партії

Стратилат, який пізніше був командиром. Збори були присвячені тому, що потрібно дати відсіч німецьким окупантам. Люди йшли вже з повістками захищати нашу Україну. Так розпочалася Велика Вітчизняна війна".

Петро Андрійович майже з перших днів війни став її учасником, а саме партизаном у найбільшому з'єднанні "За Батьківщину". Йому було лише 16 років. На запитання, що спонукало його до такої рішучої боротьби, він відповів: "Справа в тому, що з перших днів війни я побачив цих окупантів, які з закованими руками заїжджали в село, грабували. Забирали живність, били людей і виганяли їх із кімнат, поселяли в сараї, а самі займали кімнати без всякого на те дозволу. Я бачив як у Ніжині вели цілі колони заарештованих людей на розстріл. Плачучих дітей, стариків, матерів. Я бачив, як гітлерівці, не зважаючи на маленьких дітей, і їх кидали у вогонь. Розстрілювали не в чому невинних людей. На моїх очах забрали батька за зв'язок з партизанами, дядька та 150 людей з села Червоних Партизан і в Ніжині їх розстріляли. Після цього я зненавидів гітлерівців і збирався йти в партизани. Перед цим я був пов'язаний із командиром партизанської групи Симоненком Миколою Дмитровичем, який послав мене у розвідку на залізницю, щоб я з'ясував, хто їх зраджує. Вони як пересікають залізницю, то обов'язково їх зустрічають німці, і відбувається бій. Я сказав їм, що батька заарештували і можуть мене не прийняти. Вони вже знали, який метод там прийому. Вже мені 16 років. Кажуть майстер приймає за таких умов, якщо принести самогон, кільце ковбаси, сала кусок і без всяких перевірок виходь на роботу. Я кажу, що в мене цього немає. Вони сказали куди мені прийти. До Гоголя Костянтина. Я прийшов, і це все мені дали. Приходжу на залізницю до майстра, а він каже "Що в тебе там?", а я кажу, що "Це ж я хочу на роботу до Вас, так подаруночок". Він спробував перегон добрий. Сказав, щоб я завтра приходив на роботу. Так я влаштувався на роботу по ремонту рейок. Влаштували ми вечорниці. Там була дівчина Валя і хлопець Микола. Це дало нам змогу зробити вечорниці. Планувалось, що я повинен з Валею дружити, але вона дала мені гарбуза. Я запитав, кого вона кохає, і Валя відповіла, що Пилипчака Василя. На другий день Василь був вже біля неї. От ми гуляємо, танцюємо, я навіть навчився на балалайці деяких пісень. Аж раптом бачу, з однієї кімнати виїшов чоловік, як тільки партизани проїхали цей переїзд. Я придивився, що він дав сигнал пальцем. Потім пішов в іншу кімнату підзвонити на станцію Ніжин. Визвав поліцію. Я зрозумів, що це і є той самий зрадник. Я попросив всіх розходитися, щоб батько і мати відпочивали. Вони приїхали по хліб у двір колишнього колгоспу "16-чя РСЧА" брати хліб, зерно, яке було підготовлене для німців, а партизани повинні були це зерно забрати для себе. Я прийшов партизанам повідомив, щоб через переїзд не їхали, тому що буде засідка. Так воно і підтвердилось. Вони це зерно відправили на іншу ділянку біля Згуровки, там як раз ліс, де були позиції партизан. Ми повинні були його охороняти біля залізниці. Ми на другий день поїхали на роботу. Я дивлюсь пшениця лежить, 5 мішків. Я замаскував її і нікому про це не сказав. Раптом приходить бригадир і говорить мені "Петро, я он там знайшов пшеницю, так ми заберемо!" Тоді ж в мене ще досвіду великого не було, і я з такою злістю сказав їм про те, що вони не клали, тож не мають права забирати. Це була моя помилка, і за це я поплатився. На другий день поліція мене заарештувала, і в приміщенні управи били, кували, хотіли, щоб я їм розповів про партизан. В управі була дівчина, пов'язана з партизанами – Білик Зіна Андріївна. Вона через своїх знайомих повідомила партизанам, що я заарештований. Було це зимою, десь приблизно 16 годин, вже починало сиріти. Чую – стрілянина. Поліція і німець побачили, що тут партизани, покинули це приміщення і пішли до земської школи, там вони жили і оборонялися. Мене закритим залишили в цьому будинку. Я табуреткою вибив скло, виліз, дивлюсь наші хлопці стоять. Вони махнули рукою, що означало слід тікати. Я побіг до своєї тітки, її чоловік був репресований, тож вона була поза підозрою. Так я залишився вже людиною, яку повинні розстріляти. Я вже не пішов на роботу, а три дні прожив у тітки. Тоді дізнався, що німці і поліція вночі не ходять, бояться партизан. Тож вночі я перебував у своєї мами. Через декілька днів постукали в хату. Це були партизани, а саме троюрідний брат і ще один Моряк, так його називали. Сказали, що я є в списках в Німеччину. Знайдуть мене і одразу туди повезуть. Я сказав про те, що тільки в партизани піду. Мама мене підтримала. Я забрав пістолет, який в мене був, і пішов. В перший день, ми готувалися підривати, і я вже стояв на посту з ним. Це було в кінці лютого 1942 року. Так я пішов в партизани, ставши і розвідником, і підривником, і пробув до 20 жовтня 1943 року".

Партизанські з'єднання дуже допомагали червоноармійцям у боротьбі з фашистами. Доказом цього є особлива тактика, про яку нам розповів Кропив'янський П.А. "Ми діяли в особливих умовах. Так ось ці особливі умови ніде, ніким не застосовувалися серед інших партизанів. В Україні було 60 партизанських з'єднань, і в Криму також. Наше партизанське з'єднання "За Батьківщину" – це особливе з'єднання. Тому що залізниця "Київ-Москва" двохколійна. Дуже близька до фронту. По цій залізниці через кожні 15 хвилин проходять потяги. У зв'язку з тим, що Федоров Стратилата покинув, ніякого зв'язку з великою землею і штабом партизан не було.

Треба було воювати один на один. Тому наші керівники Бовкун, наш командир Стратилат вигадали нові методи для боротьби з інтервентами. Посилити зв'язок з підпільниками. Це було виконано і налагоджено зв'язок з підпільниками міста Ніжина (Яковом Батюком), підпільниками міста Києва. Вони допомагали нам зброєю або особистими силами. Підривали потяги саморобними мінами. Міни виготовлені з 50-ті кілограмових покинутих радянськими військами авіаційних бомб. Були і саморобні гармати. Охороняли навколишні села від окупантів. Це привело до того, що німці вимушені були при виїзді з сіл повісити дошку з надписом "Обережно, бандитський шлях!". Нападали миттєво, так, що німці не могли завчасно дізнатися про місцезнаходження партизан. Це давало нам перемогу по всіх бойових операціях. Завдяки цьому наше партизанське з'єднання "За Батьківщину" повністю призупинило рух потягів на фронт на цьому небезпечному напрямку "Київ-Москва", де відправлялися потяги на фронт Центральний, Воронежський та ін. Була в нас й така новизна – партизанський патронат для збереження людей від розстрілу і допомоги партизанам. На повному утриманні. Його організував Бовкун Іван Михайлович. Це був підрозділ, який мав у своєму складі дітей, старих людей і жінок, які німцями повинні були вже бути розстріляні, але у нас вони зберегли собі життя і допомагали нам. Таких патронативців було 5 тис. чоловік. В нашому з'єднанні було багато дівчат. Вони зі зброєю в руках йшли разом з нами в атаку. Можна говорити, що це був жіночий батальйон, який мав тільки одну перевагу, їм давали зброю, гвинтівки мадярські, які на 1,5 кг були легшими, ніж наші радянські. Оце одна тільки перевага".

З великим захопленням ветеран пригадує наймасштабніші операції: "Їх було багато. Знищили бронепоезд "Адольф Гітлер". На той час він був озброєний найсучаснішою технікою: гарматами, кулеметами. З Ніжина до Києва своїми пострілами вбивав людей і підпалював будинки. Застосовуючи тактику, про яку я вже розповідав, підірвали і знищили в 6 км від Ніжина. Люди бачили, як палав поїзд. Ми забрали техніку і чотири новенькі гармати. Ні однієї людини в нас не було поранено, так зненацька ми їх застали. Це була блискуча перемога! Зараз там є знак, який говорить про те, що тут партизанами знищено бронепоезд "Адольф Гітлер". Інший випадок також цікавий. На 110-му км залізниці теж зненацька підірвали і знищили потяг з військами СС, який був направлений до Києва для знищення партизан, підпільників і патріотів. Тисяча чоловік. З цього потяга залишився лише один живий. Це була також велика перемога! Під час облави 1943 року з 18 по 22 травня в урочищі Хмельниках ми зайняли оборону і трофейною зброєю ми знищили більше 1 тис. чоловік гітлерівців, вийшли з оточення і пішли в район, який звався Межиріччя, тобто місцевість між Десною і Дніпром, там були партизанські райони з радянською владою, при окупації мало хто про це знав. Ми там були місяць. І я тоді, як була облава, був тяжко поранений. Мене підібрали, і я там лікувався". Петро Андрійович наголошував на тому що його з'єднання було найбільшим, але зараз залишився тільки він: "Вже я один... але у нас же ще є підпільники. Є 101-річна підпільниця Гриценко Софія Павлівна. Тому я планую залишити ще одну книжку для народу про наших. Тому що я почав аналізувати із 150 партизан віком з 17-25, яким було у 1943 році, залишився я один".

Зараз часто можна зустріти питання про те, чи була війна скрізь однаковою?!. Думку з цього приводу ми дізналися і у Петра Андрійовича Кропив'янського. "Війна застала всіх, незважаючи, де хто проживав. Застала по всіх параметрах, тому що гітлерівці однаково до всіх ставилися. З презирством до нашої української нації і нашого народу. Розстрілювали людей без всякої перевірки. З приводу цього випадок. Затримали одного партизанського командира Павла Сеніка в Носівці. Як його не катували, щоб він розповів про партизан, він нічого не казав, адже справжні партизани не здаються, не видають своїх. Сеніка били, катували, двічі поранений він був. Сказали якщо він не розповість і перед своїми батьками, то їх розстріляють. Він все мовчав. Не хотів розмовляти з негідниками. Привели його до двору. Виставили батьків, сестру, зятя, племінника. Знов сказали, щоб той розповідав, але у відповідь було мовчання. Тож вони розстріляли цю родину без суду та слідства. Таке звіряче відношення до людей було, що не можна було передати".

2016 року вийшла книга Петра Андрійовича "Украдена слава", присвячена командирі його партизанського з'єднання "За Батьківщину" Бовкуну Івану Михайловичу, подвиги і заслуги якого, на думку автора, були підступно присвоєні Олексієм Федоровим. Постало питання, що викликало такий негатив до даної особистості, а саме – яке ставлення до Федорова у ветерана, на що останній відповів: "Найнегативніше! Федоров узурпатор, лжеісторик, злочинець, найнегативніший командир. Я його викрив по всіх коренях. Під час війни він був секретарем обкому, призначив Стратилата секретарем Носівського райкому партії, а коли була окупація він покинув усіх і хотів перебратися за лінію фронту. На південній ділянці. Там йому не поталанило і він три місяці проживав у Лісових Сорочинцях. Потім дізнався, що його ЦК призначив головою всіх партизан, він був вимушений шукати своїх. Закопав під вишнею документи і знайшов на півночі партизан. В кінці листопада 1941 року і став командиром. Достатньої освіти в нього не було. Йому повезло,

що у січні 1942 року він зв'язався зі штабом Південно-Західного фронту. Через начальника штаба одного підрозділу армії Рванова, старшого лейтенанта. Цей старший лейтенант повідомив на фронт, що тут окуповані території і Федоров залишився при цьому з'єднанні. Всім командував Рванов, а не Федоров. Один з командирів говорив, що Федоров за всю війну не разу не вистрілював. Грубіян. Нетактовний. Коли в 1944 році вони вперше зібралися з докладами у Харкові, там був наш командир Іван Михайлович Бовкун. Наше з'єднання було самим великим на Україні і налічувало 6 тис. чоловік. Федоров хотів, щоб Бовкун сказав, що той був під його командуванням. Іван Михайлович відмовився. На що Федоров відповів "Не було такого командира і немає такого з'єднання". В 1946 році Бовкуна заарештували по доносу посіпак Федорова. Чотири роки його бомбили і збивали в НКВД. Хотіли приписати йому, що він шпигун, що він не виконував завдання, що він незаконно розстрілював. Це все було брехнею. Я, як юрист, дав юридичне обґрунтування незаконних арештів. Не мали права навіть затримувати такого героя! Нашого Івана Михайловича Бовкуна. Не повідомили родині через 24 години, що він заарештований. Все це було грубе порушення закону. Він пробув 5 років, ми партизани дізналися, що він в Бутирках був в Москві. Там його били, а не тут у нас. Ми почали масово писати. В кінці-кінців допоміг нам і командир Ковпак, і ми 1 тис. чоловік. У мене є документ на підтвердження цих слів. Федоров до війни був учасник трійки, тобто особливої наради, куди входили перший секретар обкому, начальник НКВД і прокурор. Ця трійка розглядала кримінальні справи. Рішення трійки оскарженню не підлягає. Пізніше було доведено, що 200 з лишнім чоловік було розстріляно незаконно. Федоров настільки був нахабний, що він навіть у період війни обманював своїх бойових командирів, друзів. Я мав зв'язки з великими людьми, генералами. Ось генерал-лейтенант Русак мені подзвонив і розповів, що знайшов один документ в якому йшлося про те, що Федоров зустрічається з виборцями. Коли у нього був такий же документ, тільки замість Федорова було прізвище Строкач. Так він Строкача відрізав, а себе приліпив, ось така нахабність. Ще я не розповів фінш який. У Вертіївці, де знаходиться музей Кирпоноса, там вже командир партизанського з'єднання Бовкун Іван Михайлович, мій командир! До цього висів портрет Федорова, що це він командир партизанського з'єднання "За Батьківщину". Я увірвався туди і запитав у директора "Навіщо ви Федорова сюди повісили?!". Одразу на мене посипалася маса докорів. Мовляв чому я так кажу. Я відповів, що почитаете книгу, в мене була і що даю їм 5 днів строку для того, щоб замість Федорова був Бовкун. В іншому випадку я пригрозив написати в газетах, що вони не знають історії. В решті-решт фото було замінене. Ось настільки ця брехня розповсюджувалась. Оце змусили мене брати перо і вести боротьбу з цим бюрократизмом".

З цих слів можна дійти висновку, яка несправедливість прикривалася і тягнулася багато років! У зв'язку з цим виникло наступне питання. Чи були речі про, які Петро Андрійович не міг розповідати в радянські часи?! "Звичайно були. У радянський час не всіх можна було притягнути до кримінальної відповідальності. Я ж був слідчим. Першого секретаря райкома партії за любий злочин не можна притягнути до відповідальності. Я принципово порушив кримінальну справу, діяв по закону, коли секретар Носівського райкому партії п'яний збив двох жінок. Я порушив кримінальну справу. Так за це і ще за один випадок скоротили мою посаду. Вигнали! Критикувати уряд не можна, критика означає агітація проти радянської влади. Одразу завели справу і дадуть вам 25 років. Я пам'ятаю, як я був дільничним, один дід, йому було 65 років. Під час підписки на позику він висказався, що гроші, які ми даємо, йдуть на утримання правлячої верхівки. Ці слова оцінили, як агітацію проти радянської влади, арештували і дали цьому діду 25 років. Це я добре пам'ятаю".

Тимчасово відійшовши від воєнної теми, Петро Андрійович пригадував своє перше кохання, яке припало саме на цей час. "Була дівчина Тетяна Рекун. Проводила мене в армію. Я писав їй листи але вона не відповідала, і я не розумів чому. Потім мені сказали, що вона вийшла заміж. Любов була страшна. Її примусили вийти заміж, обіцяли, що у колгоспі будуть давати допомогу. Вона вийшла, а допомоги ніякої не було, і вона розлучилася. Потім як виявилось, ці листи перехоплювала дівчина з таким же прізвищем, яка читала і нікому не казала, яка зруйнувала наше кохання. Тоді вже я через багато років зустрівся з Танею вона говорила, що і тоді кохала мене, я їй сказав теж саме, а нас війна розлучила. Я її провів додому нічого не сказав. Пізніше через три роки розповів, що наші листи перехоплювали".

Пригадував ветеран і свою маму, говорив про те, як складалося її життя та як вони підтримували зв'язок:" Мама зазнала дуже тяжкої травми. Дуже переживала, дуже була роботяща і розумна. Я писав, що вона була партизанська мати. Проста жінка. У нашому будинку жили 6 родин. Хотіли її заарештувати за зв'язок з партизанами, а сусід Артем Михайлович це побачив, упав поліцейському на ноги. Говорить "Це свята людина, а ти забираєш". Це розчулило поліцейського, і він ударив носом старого чоловіка і, хитаючись, п'яний пішов. Маму залишив. Я писав їй листи".

Після закінчення своєї партизанської діяльності, тоді ще 18-й Петро став командиром відділення мінометників. Стало дуже цікаво, як сприйняли молодого юнака в якості командира?! Чи важко бути на такій посаді?! Зараз колишній солдат з посмішкою згадує: "Було важко. Мене спочатку прийняли з підозрою, адже мене представили молодого 18-го хлопця. Так дивляться фронтовики, а в мене ж була вже одна медаль. Тут один з них сказав "Напевно за оборону Ленінграда?!" Я тоді відповів "Ні! Це медаль партизана Вітчизняної війни." Вони цього не знали. Зовсім до мене інше відношення стало, зовсім хороше. Два українці були зовсім безграмотні, але добре все виконували. Так за своїми підлеглими я здружився. Як була вже перемога так вони мене 7 чоловік підкинули в честь цієї перемоги".

Переживши 5-річне воєнне пекло, нарешті настав той заповітний день – День Перемоги, коли над Рейхстагом замайорів радянський прапор, який сповіщав солдатам про скоре повернення додому і довгоочікувану зустріч з родинами! Цю мить пригадує і Петро Андрійович, адже завершення війни він зустрів на території Німеччини. "Це був надзвичайно піднесений настрій. Ми перемогли! Перемогли в надзвичайно тяжких умовах. Саме головне, що ми залишилися живими! Ми з надією були на те, що цікаво будемо продовжувати своє життя, і кожен вже планував. У мене був план обов'язково бути якимось фахівцем. Я пішов працювати дільничним, навів там порядок. Приїхали перевіряти мою дільницю, і я зайняв перше місце по області. Питає майор: "Де ви працювали?" Я відповів, що в армії був секретарем комсомольської організації учбового дивізіону. Майор наголосив на тому, що я добре ознайомлений, значить забирають мене. Я погодився. Забрали мене в політвідділ в Чернігів, звання було старшина...".

Наостанок дуже хотілося дізнатися, дивлячись у минуле, які найяскравіші спогади залишилися у ветерана.

"Дуже багато яскравих спогадів. Це коли ми зустрілися з військами Червоної армії, це і коли я отримав атестат, і коли я закінчив Харківський юридичний інститут, і коли я став старшим слідчим по особливо важливим справам, і коли я одружився. На момент нашого весілля ми були знайомі три години, а прожили щасливих 56 років!"

Отже, це була незабутня зустріч та незабутня розповідь про воєнні роки. Слухаючи Петра Андрійовича немов опиняєшся в 1941 році і бачиш все як насправді, немов це відбувається зараз, немов ти стоїш і спостерігаєш, але тебе не помічають тому, що це образи давно минулих днів, і вони не знають, що ти тут в свій час. Дуже велика вдячність йому за те, що знайшов час дати відповіді на запитання. Низький уклін йому та багатьом іншим ветеранам за мирне небо і за наше життя!

УДК 327(41+4):32

ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ ВІДНОСИН МІЖ ВЕЛИКОЮ БРИТАНІЄЮ ТА ЄВРОПЕЙСЬКИМ СОЮЗОМ

Сіренко К. В., студентка II курсу історико-юридичного факультету

Науковий керівник – канд. іст. наук. доц. **Мицик Л. М.**, кафедра всесвітньої історії та міжнародних відносин

В статті аналізуються передумови участі Великої Британії в інтеграційному процесі в Європі. Автор акцентує увагу на особливостях та суперечностях залучення країни у трансформаційні процеси Євросоюзу.

Ключові слова: "Спільний ринок", Європейська асоціація вільної торгівлі, спільна сільсько-господарська політика, Британська Співдружність, спільний бюджет, європейська інтеграція, "особливі відносини", "Brexit".

The article analyzes the preconditions for Britain's participation in the integration process in Europe. The author focuses on the peculiarities and contradictions of the country's involvement in the transformational processes of the European Union.

Key words: "the Common market", European Free Trade Association, common agricultural policy, British Commonwealth, the common budget, European integration, "the Special Relationship", "Brexit".

5 березня 1945 року – менше, ніж через рік по завершенню Другої світової війни, Вінстон Черчилль виголосив свою тепер уже добре відому промову в американському містечку Фултон, штат Міссурі:

"Від Щецина на Балтійському до Трієста на Адріатичному морі увесь континент перекрыла залізна завіса. За цією межею знаходяться усі столиці древніх держав Центральної та Східної Європи. Варшава, Берлін, Прага, Відень, Будапешт, Белград, Бухарест та Софія, усі ці відомі міста та поселення навколо них знаходяться у сфері, яку я мушу назвати радянською".

Через півроку після промови "Про залізну завісу", Черчилль розвинув свою тему, звернувшись до швейцарського університету в Цюріху. Він заявив, що в більшій половині Європи "безліч змучених і голодних людей роздивляються руїни своїх міст" і "поглядають на похмурий обрій, чекаючи на нову небезпеку, тиранію чи терор". Не можна було втрачати часу, казав він, а треба будувати "Сполучені штати Європи", у яких давні європейські нації змушені будуть співпрацювати.

В той же час очолювати інтеграційні процеси у зруйнованій після війни Європі, на їхню думку, не личило провідній світовій державі, якою вони звикли вважати Велику Британію.[11] Британський міністр закордонних справ в уряді У. Черчилля, а у 1955-1957 рр. прем'єр-міністр країни, Е. Іден висловився так: "Історія Англії та її інтереси поширюються далеко за межі європейського континенту" [10]

Логічною і фактично підвишою підсумок практичним пошукам місця Британії у новітній європейській політичній системі стала чергова історична промова У. Черчилля, озвучена на 69-й загальній конференції Консервативної партії Великої Британії в Лландіно у жовтні 1948 року. Політик зробив історично вірний прогноз, що у майбутньому Британія буде перебувати на перетині трьох сфер – Британської Співдружності та імперії, англосовієтського світу (насамперед малися на увазі відносини з США) і Об'єднаної Європи [17].

Значно більше значення для Великої Британії мали відносини з США та Співдружністю й вона не збиралася ними жертвувати.

Проте наприкінці 1950-х років міжнародне становище Великої Британії дещо змінилося, а разом з тим і ставлення до заснованого у 1957р. "Спільного ринку". Для Лондона вже стало цілком очевидним, що Англія значно втратила свої позиції на міжнародній арені. Певну роль відіграло й послаблення "особливих відносин" з США через ігнорування останніми позиції Великої Британії в Суецькій кризі 1956р. Натомість ЄЕС процвітала. До того ж, підприємницькі кола Англії прагнули покращити своє економічне становище за рахунок нових ринків, подолання митних бар'єрів сусідніх держав. Ці моменти живили прагнення стати членом "Спільного ринку". [2].

У 1960 р. Велика Британія, на противагу "Спільному ринку", створила "Європейську асоціацію вільної торгівлі" (ЄАВТ), до якої увійшли також Австрія, Данія, Норвегія, Португалія, Швейцарія та Швеція.[3]

Спроба поглинути ЄЕС всередині ширшої зони вільної торгівлі не вдалася - ЄЕС значно випереджало у торгівельній активності своїх конкурентів - частка товарів країн "шістки" на ринках країн ЄАВТ катастрофічно зростала. [10].

Крім того, застій у торгових відносинах Великої Британії з країнами Співдружності та зростання торгових обсягів з країнами ЄЕС, що перевершували навіть торгівлю з країнами ЄАВТ, реальна загроза переорієнтації американських інвестицій у промисловість країн "малої Європи", чия економічна експансія на світовий ринок ставала дедалі активнішою порівняно з англійським експортом, Постійна загроза дефіциту торгового балансу змушували Велику Британію розглянути можливість вступу до Спільного ринку задля стимулювання своєї промисловості.

Британські політичні лідери переконались, що залишаючись поза Спільним ринком, Велика Британія ризикує опинитись в економічній ізоляції та поза можливістю впливати на важливі європейські та світові політичні процеси, що інтересам країни відповідає повноправне членство в ЄЕС.

9 серпня 1961 р. Велика Британія, а з нею інші країни ЄАВТ подали заявку на вступ до ЄЕС.

Однак, ключова країна ЄЕС - Франція не особливо хотіла бачити британців у складі об'єднаної Європи: так, президент Шарль Де Голль вбачав в особі Великої Британії "троянського коня", натякаючи на зацікавленість США. [20]

Проблема також в тому, що Макміллан з де Голлем погоджувалися майже в усьому. Їм обом подобається політична Європа. Але вони не змогли знайти єдиної концепції що до подальшого її розвитку. Самі переговори при вступ швидко загрузили в трясовинні технічних деталей, в основному стосовно Співдружності та ЄАВТ(Європейська асоціація вільної торгівлі).

У сільському господарстві британська подвійна політика: з одного боку – закупівля харчів на світовому ринку за низькими цінами, а з іншого – прямі компенсаційні виплати фермерам для підтримки низьких цін, були несумісними з принципами ССП. Щодо Співдружності, то Британія боялась політичних та економічних наслідків для своїх колишніх колоній від раптового розриву традиційних торговельних схем. Вона вимагала розповсюдження на країни своєї Співдружності

привілеїв, якими користувались країни "шістки", а також збільшення перехідного періоду в проведенні реформ з 12 до 15 років. [11]

А невдовзі переговори про вступ затьмарив новий поступ в англо-американських відносинах. Перебіг подій досяг кульмінації в грудні 1962 року під час зустрічі Кеннеді з Макмілланом в м. Нассау, де обговорювалась нова англо-американська ракетна угода. В рамках досягнутих в Нассау домовленостей, Британія мала користуватися американськими ракетами "Поляріс" як носіями для своїх ядерних боєголовок. Мало того, британські ядерні сили планувалося підпорядкувати НАТО, за винятком тих випадків, коли уряд вирішить, що йдеться про найвищі національні інтереси.

Для де Голля, який тоді саме боровся за створення французьких ядерних сил, угода Нассау стала втіленням ненависного делегування суверенітету. Британія поступилася Сполученим Штатам технологічними й стратегічними повноваженнями в обмін на уявну незалежність ядерних засобів стримування. Не можна було уявити собі наочнішої демонстрації британської несумісності з "Європейською Європою" де Голля. Після цілого року важких суперечок в Брюсселі де Голль тепер мав гарний привід, щоб зупинити переговори про розширення. І на конференції у січні 1963 року він наклав вето на вступ Англії до Співтовариства. [21] .

Тут слід згадати, що велися переговори щодо спільного англо-французького проекту розробки носіїв. Таким чином британці віддали перевагу співробітництву з американцями.

11 травня 1967 р. Велика Британія знову подала заяву на вступ до "Спільного ринку". Прем'єр-міністр Гарольд Вільсон мав сумніви щодо членства, але так само, як раніше Макміллан, не бачив прийнятної альтернативи. Тепер лейбористський уряд Гарольда Вільсона погоджувався приєднатися до господарської політики "шістки", до договорів, укладених в її межах, а також не наполягати на приєднанні до ЄЕС разом з Англією країн Співдружності, а також ЄАВТ. [12]

До того ж, дедалі слабкіші економічні зв'язки зі Співдружністю й активізація комерційних стосунків з континентом робили вступ іще нагальнішим.

Так само, як раніше Макміллан, Вільсон сподівався подолати протидію Франції, догоджаючи де Голлю. Як символ розриву з минулим, Вільсон вперше зустрівся з де Голлем на похороні Черчилля в січні 1965 року. В наступні місяці Вільсон культивував те, що здавалось йому теплими дружніми взаєминами, які почасти базувалися на його неоднозначному ставленні до англо-американських особливих стосунків. На додаток до стратегічних міркувань, Вільсон поділяв занепокоєння французів стосовно тих довгострокових наслідків, які може мати для європейської промисловості американська технологічна першість.

Але через чотири дні після того, як Британія вдруге офіційно подала заяву про вступ, де Голль заявив, що в даній країні не відбулися ще "глибокі економічні й політичні перетворення, які б дозволили їй приєднатися до Шістки".

Після відставки генерала де Голля, доля ЄЕС перейшла до рук президента Помпіду, який був пронизаний ідеями де Голля. Він намагався балансувати між голлістською ворожістю до політичної інтеграції, і зростання обурення в Спільноті через французьку упертість. Для затятих голлістів вето на вступ Британії стало священним. Водночас для дедалі більшої частини французької громадськості та партнерів по ЄЕС відкличання вето становило для Франції єдиний засіб збереження свого впливу й авторитету в Спільноті. Незалежно від особистих і політичних смаків Помпіду, наприкінці 1960-х років у Франції відбулась очевидна об'єктивна зміна ситуації, яка схилила президента до того, щоб погодитись на розширення.

Переговори про вступ, що розпочалися в червні 1970 року в Люксембурзі, вів новий прем'єр-міністр Едвард Хіт. Відомі з попередніх спроб Британії проблеми швидко постали знов. Однак цього разу обговорення мало не такий гострий і затяжний характер, як на початку 60-х. Бо по-перше, Хіт так пристрасно бажав, аби Британія стала членом Спільноти, що дотримувався позиції яка передбачала спочатку вступ, а потім вирішення усіх питань. І, по-друге, протягом останнього десятиліття ослабла стурбованість стосовно британського членства з боку країн Співдружності. Можливі наслідки для Співдружності від вступу Британії обмежувались тепер лише специфічними проблемами, такими як імпорт карибського цукру і новозеландських молочних продуктів. Все ж, час від часу, переговори гальмувалися на таких суперечливих питаннях, як, наприклад, британський внесок у бюджет протягом перехідного період та споріднене питання про сумнівний прибуток Британії від ССП. [5]

Зустріч Хіта з Помпіду в Парижі у травні 1971-го року допомогла владнати головні проблеми. Дивовижне взаєморозуміння між ними дало деяким спостерігачам підстави припустити, що Франції нарешті відмовилась від своєї затяжної протидії розширення. Біла книга британського уряду, надрукована в липні 1971 року, підсумовувала результати переговорів про вступ та розкривала всі вигоди членства. "Якщо ми приєднаємось до Європейської Спільноти – деклару-

вав цей документ, - наша країна буде в більшій безпеці, наша здатність зберегти мир та сприяти розвитку в світі – кращою, наша економіка – сильнішою, а наша промисловість та люди – заможнішими, ніж залишаючись поза ними." Стосовно болісного питання про суверенітет, Біла книга безтурботно стверджувала, що "ні про яке обмеження національного суверенітету не йдеться; те, що пропонується – це поєднання повноважень і розширення окремих національних суверенітетів заради загальної користі." [19]

Перед ратифікацією договору кожна вступаюча країна провела у себе референдум з приводу цього вступу. В березні 1972 року у Франції також відбувся референдум про розширення. Лише 60% французьких виборців прийшли до урн і 32% з них проголосували проти. Із 1 січня 1973р. Великобританія, Данія та Ірландія увійшли до складу Європейського економічного співтовариства. [15]

Після вступу внутрішньополітична ситуація в країні лише загострилася. Якщо великий бізнес отримав можливість вкладати кошти в галузі європейської індустрії, де британці могли отримати значно більші прибутки при менших витратах на робочу силу, то широкими колами почали відчуватися негативні наслідки вступу. Варто зазначити, що суть протиріч зводилась не до того чи бути Великій Британії в "Спільному ринку", а до питання умов перебування. Таким чином, ставала очевидною необхідність їх перегляду. [8].

Таким чином, Велика Британія була змушена вступати на умовах, вироблених його членами, та погодитися на високі внески до спільного бюджету, прийняти умови спільної аграрної політики.

Тобто, вступ до "Спільного ринку" в 1973 році не став приводом для святкування, бо в країні назрівали серйозні економічні проблеми: стрибок інфляції, зростання безробіття, коливання обмінних курсів та розбіжності у монетарних й економічних політиках держав-членів. Хоч Велика Британія знаходилась приблизно на тому ж рівні розвитку, що й країни ЄЕС, у країні вже давно назрівали економічні проблеми, які ще більше загострили внутрішньополітичну ситуацію у Великій Британії. [4].

У лютому 1974 року консерватори зазнали поразки на парламентських виборах, і до влади знову прийшли лейбористи на чолі з Г. Вільсоном. У першій своїй заяві вони оголосили про намір добиватися перегляду умов перебування в "Спільному ринку". Очевидно лейбористський уряд таким чином розраховував вирішити дві проблеми: заспокоїти англійську громадську думку і сильне "антиєвропейське" крило партії, продемонструвавши свою "тверду" позицію щодо перегляду умов; примусити партнерів по ЄЕС зробити низку важливих для британської економіки поступок.

Вимоги Лондона головним чином зводилися до того, щоб добитися:

– зменшення внеску Великої Британії до бюджету Співтовариства, привівши його в більшу відповідність з часткою національного продукту в сукупному національному продукті країн-членів ЄЕС;

– доступу на англійський ринок продовольчих товарів з країн, що не є членами ЄЕС (практично – перегляд сільськогосподарської політики ЄЕС);

– прийняття програми торгівельно-економічних зв'язків Співтовариства з Співдружністю;

– внесення при необхідності змін до регіональної та фінансової політики Співтовариства.

Переговори тривали більше року. Самі вимоги іншими членами, особливо Францією, були зустрінуті з протестом. Але партнери по "Спільному ринку" усвідомлювали необхідність компромісу, зважаючи на майбутній референдум щодо членства у Великій Британії. 11 березня 1975 р. в Дубліні на засіданні Ради ЄЕС було вироблено кінцеву угоду. Аналізуючи наслідки переговорів, Вільсон заявив, що вдалося добитися майже всіх основних вимог, зокрема зменшення внеску до бюджету та збереження доступу на внутрішній ринок деяких продовольчих товарів із країн Співдружності. [9].

Проте внутрішня боротьба у Великій Британії загострювалась із наближенням дати референдуму – 5 червня 1975 р. Неоднозначні думки лунали як в самому уряді, так і від журналістів. Але референдум мав позитивні результати, на що вплинуло кілька факторів:

– загрозливі прогнози уряду щодо нестабільності в Європі, ізоляції, втрати позицій Великою Британією як наслідків виходу з ЄЕС;

– зусилля міжпартійного руху "Англія в Європі", що володіло мільйонними фінансовими ресурсами;

– виступи та публікації німецьких політичних діячів у Великій Британії, зокрема, Г. Шмідта, В. Брандта;

– зупинка американських інвестицій в англійську економіку через нестабільну політичну ситуацію.

Загалом у 1974–1975 рр. уряду вдалося стабілізувати ситуацію всередині країни і підняти міжнародний престиж Англії. Однак у міру виходу з кризи поставала необхідність створення

довготермінової програми дій уряду в нових умовах, якої у нього не було. Цим пояснюють раптову відставку Г. Вільсона 16 березня 1976 р. Спадкоємцем Г. Вільсона став Джеймс Каллаген. Утім власну стратегію уряд так і не виробив, що незабаром позначилося на результатах його діяльності.

Після того як в 1979 році посаду посіла Маргарет Тетчер відбулися зміни, як в внутрішній так і в зовнішній політиці країни.

За Маргарет Тетчер відбувається формування політики Великої Британії за принципом: внутрішні політичні інтереси домінують над європейськими. Уряду Тетчер удалося зберегти економічні пільги. Велика Британія добилась зменшення відрахувань до бюджету ЄЕС, зокрема на розвиток агропромислового комплексу країн ЄЕС.

Тетчер наголосила, що без бюджетної реформи британська громадськість, вже й без того неоднозначно налаштована щодо європейської інтеграції, зовсім повстане проти ЄЕС. Партнери Британії були не налаштовані повертатися до бюджетного питання. Проте Тетчер мала природного союзника в особі Шмідта, країна якого також багато сплачувала до спільного бюджету ЄЕС. На цей час припало друге європейське головування держави (з липня до грудня 1981 року), яке засвідчило подальше поглиблення британо-європейської "дисгармонії" в підходах до вирішення спільних європейських проблем. Британія закріпила за собою статус "незручного партнера" і ненадійного члена ЄЕС. Така ситуація була зумовлена, перш за все, економічними причинами і, зокрема бюджетним питанням [15].

Також у своїй зовнішній політиці Маргарет Тетчер орієнтувалася на Сполучені Штати, встановила партнерські відносини з Р. Рейганом. Жорсткий характер зовнішньополітичного курсу і небажання йти на компроміси засвідчила висадка контингенту англійських військ у 1982 р. на Фолклендські острови. Що стосується участі в інтеграційних об'єднаннях, то Тетчер прагнула закріпити провідне положення країни в Європейському Економічному Союзі, послідовно відстоюючи інтереси Королівства в ньому. Також жорсткість і непоступливість курсу М. Тетчер виявилася у відмові від участі в Європейській валютній системі та відстоюванні бюджетних поступок на самміті у Фонтенбло в 1984 р. Британський уряд погодився приєднатися до механізму обмінних курсів, але розглядав даний крок як можливість стримати рух до Економічного та Валютного Союзу. Важливою подією за період прем'єрства Маргарет Тетчер стало підписання Єдиного європейського акту, оскільки Велика Британія розраховувала на значні прибутки від вільної торгівлі товарами.

Наступник Тетчер Джон Мейджор обрав шлях поглиблення інтеграційних процесів, символічним кроком щодо чого стало відкриття в 1994 році тунелю під протокою Ла-Манш, який сполучив британське місто Дувр із французьким Кале.

18-річний період перебування при владі консерваторів змінився 11-річним лейбористським урядом. Тоні Блер, наймолодший за історію Лейбористської партії лідер, у своїй зовнішньополітичній стратегії "нових лейбористів", яке принципово відрізняє її від політики "торі", обрав новий підхід до питань європейської інтеграції. Не відмовляючись від явного атлантизму, що був завжди характерний для зовнішньої політики країни в другій половині ХХ сторіччя, лейбористи проголошують європейську політику пріоритетним напрямком, активізують участь в інтеграційних процесах, розробляють свою модель розвитку Європейського Союзу, чітко визначають роль і місце Великої Британії в цих процесах. Саме кардинальний поворот убік Європи, багато в чому визначив перемогу лейбористів на виборах 1 травня 1997 р. та 7 червня 2001 р. Програмні обіцянки підсилити свою присутність у Європі, активно включитися в процеси європейської інтеграції були схвально прийняті тими фінансовими й промисловими колами країни, які орієнтувалися на Європу [18].

Політика уряду Т. Блера щодо Європи повністю відповідає сутності "третього шляху", сформульованого міністром торгівлі й промисловості С. Байєрсом: "Це практична, прагматична політика, що служить національним інтересам" [1]. У цьому плані передбачається специфічна модель реформування ЄС, відповідно до саме національних інтересів Великої Британії. [16].

Наступний прем'єр-міністр Сполученого Королівства Девід Камерон уперше відкрито заговорив про надмірне зосередження влади в руках Брюсселя і закликав до реформування Європейського Союзу з метою децентралізації влади в об'єднанні.

Вирішивши провести референдум, пан Камерон був змушений вдатися до човникової дипломатії у спробі укласти з лідерами Євросоюзу угоду, яка дозволила зберегти Британію у ЄС.

Визначаються причини британського Брекситу, серед яких необхідність обмеження повноважень Брюсселю, запровадження ліміту на притік іммігрантів із країн, що не є членами ЄС, заборона контролю з боку Єврокомісії над банківськими системами членів ЄС та позбавлення їх таким чином значної частки суверенітету [17].

Він був змушений дозволити міністрам на свій розсуд виступати на референдумі за або проти виходу з ЄС, хоча офіційно уряд був за те, щоб Британія лишалася членом Євросоюзу.

Колишній мер Лондона Борис Джонсон, який разом із паном Кемероном вчився у Ітонському коледжі і якого вже давно вважали претендентом на крісло прем'єра і лідера партії, завдав йому нищівного удару, приєднавшись до кампанії за вихід з ЄС.

Так, 23 червня 2016 року відбувся референдум про вихід ВБ з ЄС, який буквально розколов країну і британське суспільство, струсонув світові ринки. Однак катастрофою для Євросоюзу не став. Прихильники Brexit перемогли. За вихід з ЄС проголосували 51,9 % 73 (17 410 74 громадян), тоді як за збереження членства 48,1 %. (16 141 241 громадян) [6].

Після оголошення підсумків референдуму Д.Кемерон визнав, що зазнав поразки як політик, виступаючи проти виходу своєї країни з ЄС. Він заявив, що подасть у відставку до початку жовтня, коли Консервативна партія визначиться з новим лідером [6].

Першим результатом референдуму про вихід Великої Британії з ЄС, стало формування нового уряду на чолі з Терезою Мей, на плечі якого лягло завдання вирішити проблеми Brexit. Презавантаження уряду відбулося швидше, ніж багато хто очікував, і навіть сам Кемерон. Британські консерватори не стали зволікати до вересня, оскільки в Терези Мей не було всередині партії конкурентів, і британські торі підтримали її призначення.

До референдуму про вихід Великобританії з ЄС, Тереза Мей належала до табору політиків, які виступали за збереження за королівством членства в ЄС. Вона хотіла, щоб її країна залишилася у Євросоюзі. Після того, як Мей стала прем'єркою, вона керувалася гаслом "Brexit означає Brexit" та запевнила, що поважатиме та втілить у життя волю народу, висловлену на референдумі. "Ми не намагатимемося залишитися в ЄС, ми не намагатимемося ввійти в нього знову з чорного ходу, і ми не проведимо другого референдуму", – підкреслила Мей [7]

Новий прем'єр-міністр Великої Британії Борис Джонсон обіцяє, що до 31 жовтня 2019 року Сполучене Королівство точно покине Європейський Союз, "без жодних "якщо" чи "але". Британські прихильники "Брексіту" тішаться як діти... Але чи не зарано?

Борис Джонсон каже, "Брексіт" відбудеться у будь-якому випадку, незалежно від того, проголосує Палата громад за відповідну Угоду з ЄС чи ні. Але насправді жоден із імовірних варіантів розвитку подій зовсім не гає рантує, що 31 жовтня Сполучене Королівство нарешті покине Європейський Союз.

Отже, ми бачимо, що Лондон намагався усіма засобами відновити свою економічну міць, при цьому не забував про військову силу та намагання повернути контроль над колоніями. "Особливі умови" на яких Велика Британія увійшла до ЄС, а також внутрішні чвари, невизначений політичний курс, який схилявся то у бік Сполучених Штатів, то Європейської політики, лише підкреслює сумніви як громадян, так і політичних діячів щодо подальшого перебування у ЄС. Референдум 2016 року лише доводить те що з 1973 року влада так і не змогла досягти тієї моделі англо-європейських відносин які б задовільнили хоча б більшу частину країни.

Література

1. Байерс С. Третий путь // Международная жизнь. – 2000. – № 12. – С. 45.
2. Газін В. П. Новітня історія країн Європи та Америки (1945-2002 роки) / В. П. Газін, С. А. Копилов. – К.: Либідь, 2004. – С. 115.
3. Газін В. П. Вказ. Праця. – С. 116.
4. Десмонд Дайнен. Дедалі міцніший союз. – С. 84.
5. Дюрозель Ж.-Б. Історія дипломатії від 1919 року до наших днів / Ж. -Б. Дюрозель ; пер. с фр. Е. Марічев та ін. – К.: Основи, 1995. – 903 с.
6. Коваль О. Несподіваний Brexit: Європа сама вказала Великій Британії на двері. Дзеркало тижня. – 2016. - № 24. – С.5
7. Коваль О. Британський прем'єр Тереза Мей: Brexit – означає Brexit. Дзеркало тижня. 2016. № 26. С. 7
8. Лебедев А. А. Очерки британской внешней политики (60-80-е годы) / А. А. Лебедев. – М.: Международные отношения, 1988. – С. 64.
9. Лебедев А. А. Указ. соч. – С. 67.
10. Мартиненко А. К. Міжнародні відносини (1945-1975рр.) / А. К. Мартиненко, Б. А. Мартиненко. – К.: Ліра, 2007. – С. 210.
11. Мартиненко А. К. Міжнародні відносини (1945-1975 рр.) / А. К. Мартиненко, Б. А. Мартиненко. – К.: Ліра, 2007. – С. 212.
12. Мартиненко А. К. Міжнародні відносини (1945-1975 рр.) / А. К. Мартиненко, Б. А. Мартиненко. – К.: Ліра, 2007. – С. 213.
13. Рабан І. "Третій шлях" Великої Британії в європейській політиці // Людина і політика. –2004. - №2. – С.112-121
14. Тоді Філіп. Нарис історії Європейського Союзу / Філіп Тоді. – К.: К.І.С., 2001. – С. 74.

15. Яковенко Н.Л. Велика Британія в сучасній системі міжнародних відносин: заявка на Європейське лідерство / Н.Л. Яковенко. – К.: Наука, Світ, 2003. – 227 с.
16. Blair T. The Third Way: New Politics for a New Century / T. Blair. – P. 18-19
17. British Political Speech. Speech Archive. Leader's speech, 1948. Winston Churchill (Conservative). [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.britishpoliticalspeech.org/speech-archive.htm?speech=99>
18. Dixon R. Tough on debt, tough on the causes of debt? New Labour's Third Way foreign policy / R. Dixon, P. Williams // British Journal of Politics and International Relations. – 2001. – Vol. 3. – №2. – P. 150-172
19. Gowland D . A . Britain and European integration, 1945-1998: a documentary history / D . A . Gowland . – N.-Y. : Routledge, 2000. – 245 p.
20. <https://nv.ua/ukr/world/geopolitics/dolenosnij-referendum-tsikavi-fakti-z-istoriji-vidnosin-britaniji-ta-jes-154888.html>
21. John W. Young. Britain and European unity, 1945-1992 / John W. Young . – L.: Macmillan, 1993. – 217

УДК 94(477)(092)

МИФИ ТА ІСТОРИЧНІ РЕАЛІЇ ОБРАЗУ КНЯЗЯ ВОЛОДИМИРА ВЕЛИКОГО У ТВОРЧОМУ ДОРОБКУ ПРОФЕСОРА В. М. РИЧКИ

Страшко Є. М., канд. іст. наук, доц. кафедри історії України,
Козлов В. П., студент 3 курсу історико-юридичного факультету.

У статті автори проаналізували міфологічний та історичний образи князя Володимира Великого у творчому доробку В. М. Рички.

Ключові слова: Володимир Великий, Київська Русь, хрещення, язичництво, християнство.

Цілком закономірно, що постать і діяльність Володимира Великого була у фокусі дослідницьких студій. Дана тема є актуальною й на сьогодні, особливо для України. Як відомо, у зв'язку з подіями на Донбасі та окупацією Криму, Україна веде цілком виправдану та гостру ідеологічну боротьбу за свою спадщину. В епіцентрі цієї боротьби закономірно є Великого Київського князя Володимира. Суперечки навколо питання, кому належить спадщина князя Володимира тривають дуже давно, оскільки агресивні дії Росії провокують, фактично переписування історії.

Варто зазначити, що князю Володимирі присвячено велику кількість праць українських істориків. Однією з концептуальних праць щодо постаті Володимира Великого та загалом давньоруської спадщини стала багатотомна "Історія України-Руси" М. Грушевського [5]. Вчений обґрунтував право України на спадщину Русі. Не менш важливу роль в історії Київської Русі надано князю Володимирі. Якщо звернутися інших історіографічних досліджень, то варто назвати праці П. Голобуцького [3] та М. Брайчевського [1]. Серйозним доробком з обраної теми стали дослідження П. Толочка [17] та О. Моці [9]. Вони аналізують процеси переходу Русі від язичництва до християнства, роль Володимира Великого у цьому процесі. До сучасних праць також варто віднести монографію П. Кралоюка [7], яка висвітлює передумови, причини і значення прийняття християнства на Русі. Значне місце в дослідженнях постаті та історичного образу князя Володимира Великого мають праці професора В. Рички [11]. У своїх працях характеризує князя Володимира Святославовича, як реформатора, який зламав існуючий, язичницький порядок на Русі, та вивів державу на міжнародну політичну стезю. У цих працях вчений важливу роль надає історичній акції хрещення Русі і впливу на розвиток і статусу Русі. Окремо варто виділити значення постаті князя Володимира в історичній і культурній пам'яті українців, що також актуалізується у працях В. Рички [11].

Метою даної статті є дослідження історичного образу Володимира Великого, а також значенню постаті князя Володимира у культурній пам'яті українців.

Для досягнення зазначеної мети варто поставити декілька завдань:

- 1) дослідити літописно-міфологічний та історико-реальний образ князя Володимира;
- 2) визначити роль князя Володимира у процесі християнізації Русі;
- 3) з'ясувати ідейний вплив Володимира Святославовича на формування культурної пам'яті українців.

Щоб дослідити дану тему варто звернутися до аналізу фундаментального джерела, яке проливає світло на події, що відбувалися у Русі – "Повість временних літ" (далі ПВЛ) [8]. "Повість

временних літ" – це літописне зведення, яке було складене в період XI – початку XII століття, перша редакція ПВЛ датується 1113 р. Дане джерело висвітлює історію слов'янських народів, князівської влади, а також містить інформацію про правління князя Володимира Великого і його діяльність. Не менш важливим джерелом є також "Пам'ять і похвала великому руському князеві Володимиру" Якова Мніха [6]. Автор дуже позитивно оцінив постать і діяльність Володимира Великого, особливо його внесок у хрещення Русі.

Звернімося до коротких біографічних сюжетів князя Володимира за ПВЛ.

Щодо чіткої дати народження Володимира немає єдиної думки. В літературі часто фігурують 960 р. і до 963 р. У 970 році князь Володимир посідає політичний стілу Новгороді. Варто зазначити, що князувати його запросили самі новгородці. Князував він до 977 року, коли відбулися події, що суттєво змінили політичну ситуацію у Русі. Князь Ярополк, старший брат Володимира, вирішив прибрати всю владу до своїх рук і розпочав братовбивчу війну. Біля міста Вручія Ярополк наніс поразку війську свого брата Олега. Сам же князь Олег впав з коня і його розтоптали коні воїнів [14]. Тим часом князь Володимир втік до Швеції. Вже в Швеції князь Володимир, зібрав військо, яке складалося з варязьких найманців і вирушає назад на Русь, де виганяє з Новгорода намісників Ярополка. Він, фактично, оголосив Ярополку війну і 11 червня 978 р., за літописною хронологією, Володимир переможцем увійшов до Києва, вбивши Ярополка [8]. Прийшовши до влади Володимир відновив єдиновладдя на Русі посівши київський політичний стіл.

За правління князя Володимира в основних рисах завершилося об'єднання східного слов'янства у єдину руську державу, помітно посилилися процеси політичної консолідації давньо-руської спільноти. Володимир розвинув розпочату княгинею Ольгою та її сином Святославом реформу державного управління, замінивши схильних до сепаратизму місцевих племінних вождів своїми посадниками-управлінцями. У найголовніших містах Київської держави утвердилися призначені ним довірені бояри та рідні діти великого князя [14].

У праці В. Рички переважає характеристика князя Володимира Святославовича, як прихильника язичницької віри, тому цей аспект ми не можемо обійти. Будучи язичником Володимир вів далеко не праведне життя, на чому і зауважуються більшість дослідників. У цей період Володимира висвітлюють, як "ненаситного женолюбця та ідолопоклонника [16]. Першою літописною згадкою події, яка характеризувала Володимира в негативному світлі, було намагання посвататися до полоцької князівни Рогніди. Відіславши туди посланців, Володимир отримав рішучу відмову, що дуже розлютило князя натомість він забажав отримати Рогніду силою. Разом зі своєю дружиною Володимир підійшов до Полоцька, де і вчинив безчинство [16]. Даний епізод описується в ПВЛ так:

"Володимеръ разгнѣвася о тоирѣчи оже рече не хочю я за робичича пожалиси Добрына и исполнися ярости и поемше вои и идоша на Полтескъ и побѣдиста Роговолод Рогѣволодъ же вбѣже в городъ и приступивъше к городу и взяша городъ и самого князя Роговолода яша и жену его и дер его и Добрына поноси ему и дщери его нарекъ еи робичича и повеле Володимер убыти с нею пре дотцемъ ея и матерью потом отца ея оуби а саму пояженѣ и нарекошаеи имя Горислава" [8].

Найбільшою негативною характеристикою, яку дав автор ПВЛ Володимирі була наступна. Володимир мав за дружину уже відому нам Рогніду, але крім неї в нього було ще три дружини, серед яких грекinya, що була дружиною покійного старшого брата Володимира – Ярополка. Також в літописі фігурує кількість наложниць Володимира в різних містах Русі:

"Бѣже Володимеръ побѣжен похотью женьскою [...] а наложницъ бѣ у него 300 Вышегородѣ а 300 в Бѣлѣгородѣ а 200 на Берестовѣ в селциежезуютъ нене Берестовое и бѣ несуть блуда приводя к соби мужьски жены и дѣвицѣ растыляя" [8].

Характерною ознакою князя Володимира, як невігласа було його ідолопоклонство. Так, у літописі згадується, що в 980 році в Києві на пагорбі було облаштоване язичницьке капище, де центральною постаттю був дерев'яний ідол Перуна та інших богів – Хорса, Дажбога, Стрибога, Семаргла і Мокоші. В праці В.Рички ця діяльність князя Володимира оцінена, як "язичницька реформа", що першим кроком до зміни релігії у Русі. Адже Володимир Святославович розумів, що сповідування язичництва не найкращим чином допомагає Русі на міжнародній арені, а тому він вирішив "ущільнити" пантеон, до шести богів, які були згадані вище. Варто зауважити, що на цьому капищі поновилися й людські жертви. В ПВЛ згадується, що на капищі Перуна в жертву було принесено сина і батька-варягів [16].

Цікаво, що в літописі образ князя Володимира порівняно з іншим правителем – царем Соломоном. В.Ричка, вважає що гріхи обох правителів дуже схожі, але доля їх різна. Цар

Соломон з самого початку свого життя був праведником і лише з часом занурився у гріховність, а князь Володимир, навпаки, починав своє життя з гріхів, а надалі став на шлях праведника[16].

Отже, характеризуючи князя Володимира на початкових етапах його правління літописець свідомо дистанціював його від образу Святого.

Спробуємо проаналізувати християнське тлумачення князя. Варто відразу зазначити, що Володимир-язичник і Володимир-християнин, на думку В.Рички – це дві протилежні грані однієї людини[14]. Князь Володимир не зміг знайти в язичництві істинного Бога, "язичницька реформа" себе вичерпала і не принесла бажаних змін в життя Русі. Звідси зрозуміло, князь Володимир почав замислюватись над тим, що чекає Русь у її стосунках з цивілізованими державами.

Мабуть, саме це спонукало князя Володимира до зміни релігії. Після довгих вагань і альтернативних пошуків Володимир зробив вибір на користь християнської релігії за візантійським зразком [16]. Достеменно, що вибір віри князем Володимиром є історичним маркером не спонтанного, свідомого, осмисленого процесу. Володимир постає, як далекоглядний, самостійний у своєму виборі. Як уже відомо було обране християнство візантійського зразку. Спонукою до хрещення князя була, як видається, не тільки й не стільки сприятлива для нього політична ситуація, що зблизила Київ і Константинополь, але й сильне моральне потрясіння. Як відомо, середньовічне мислення та відчуття були пройняті глибоким песимізмом і невпевненістю в майбутньому. Людям тієї епохи уявлялося, щосвіт стоїть на порозі смерті. Апокаліптична напруга дедалі зростала з наближенням 1000-ліття Різдва Христового, яке у країнах візантійського кола очікували зустріти близько 6496 р. за прийнятим тоді у східній церкві літочисленням, тобто в 992 р. Християнський світ перебував на самій середині сьомого – останнього – тисячоліття своєї історії й на схилі першої тисячі літ після Різдва. Звичайно, ця напруга проникла й на Русь. Володимирі було про що задуматися, враховуючи його минуле, неправедне життя[16]. Восени 987 року між Візантією і Руссю була укладена угода. Напередодні, цих подій ситуація у Візантійській імперії була критичною: повстанці на чолі з Вардою Фокою завдали поразки військам імператора Василя і той був змушений піти на підписання договору з Руссю про надання військової допомоги в боротьбі з повстанцями.

Найкращого шансу для хрещення і здобуття потужного союзника й не придумаєш, чим Володимир і скористався. На переговорах у Києві князь Володимир погодився пособити Візантії, але в обмін за цю допомогу просив, не більше й менше, руки доньки покійного імператора Романа II – принцеси Анни[16].

Київський князь пообіцяв негайно відправити до Константинополя руський експедиційний корпус для боротьби із заколотниками й навестися разом із людьми Русі на християнство. Володимир і сам прагнув прилучити свою країну до християнської сім'ї народів тогочасного світу, безперечним сувереном, якої був візантійський імператор. Завдяки спорідненню Володимира з візантійським імператорським домом Київ міг здобути неабиякі політичні вигоди. Візантійський імператор Василь II погодився видати заміж за князя свою сестру. Тоді ж до Візантії вирушив загін Володимира, який налічував шість тисяч дружинників. Цей загін, фактично, врятував Візантію від повстанців Варди Фоки [17].

Тим часом, князь Володимир зі своєю дружиною вирушив у похід на Корсунь, щоб покарати курсунян, які були в змові з повстанцями. В цьому поході Володимир проявляє себе, як винахідливий полководець. Не зумівши взяти місто приступом, Володимир бере його в облогу, а потім перекрив труби водогону і місто змушене було здатися. Здобувши перемогу Володимир Святославович чекає на Анну з якою має одружитися. Постаті принцеси Анни В. Ричка приділяє значне місце в навершенні Володимира до християнства. Своєю появою в Херсонесі грекиня приносить Володимирові зцілення від важкої недуги. Описане в літописі несподіване осліплення й чудесне одужання київського князя символізує духовне прозріння, просвітлення й перевтілення його влади, яка відтепер є царственою [17]. Невипадково після хрещення Володимир прибрав ім'я Василя, що не тільки позначало його небесного християнського патрона, але й було тотожним іменню шурина – візантійського імператора Василя II. Захоплене й упокорене місто князь Володимир передав останньому, а сам із тріумфом повернувся до Києва, де й відбувалися основні події грандіозного історичного дійства – навершення на християнство підданих його країни [16]. Охрещенню передувало знищення уже відомого нам язичницького капища, скидання ідола Перуна, гоніння та побиття останнього за Дніпровські пороги.

ПВЛ повідомляє: *"кумиры испровреци овы осечи. а други огневи предати. Перуна же повеле привязати. коневы къ хвусту. и влещи с горыпо Боричеву на Ручай. 12 мужа пристави тети жезль-мь [...]Влекомуже-му по Ручаю къ Днепру. плакахуся-гоневеверии людьеце бо не бяхуприяли святого крещенья. и привлекше винуша и въ Днепръ. и пристави Володимеръ рекъ. аще где пристанеть вы. то отрешите-го от берега. Дон деж епорогы проидеть. то*

тога обабитися-го. они же повеленая створиша. Якопустиша. и прокиде сквозе порогы. изверже и ветръ на рень" [8].

Вчений В. Ричка зазначає, що хрещення Русі мало величезне значення для зовнішньої і внутрішньої політики Русі. Про успіх християнства свідчить літературна праця митрополита Іларіона "Слово про закон і благодать", куди входила й "Похвала" Володимирі. Митрополит Іларіон відводить князю Володимирі, почесну та апостольську роль.

Отже, за науковими оцінками В. Рички ми можемо побачити, що характеристика ним Володимира Великого неоднозначна. Він зображує образ князя Володимира як суперечливу історичну особу, в якій поєднувалися дві грані: язичницька і християнська. Володимир-язичник був войовничий, жорстокий женолюбець, а Володимир-християнин визначався розумом і милосердям, любив мир, лад і спокій. Така внутрішня переміна людини цілком можлива у контексті середньовічної християнської культури, адже християнство мало величезний вплив на людей, особливо на тих, що приймали його щиро, з глибокою вірою [16]. Але разом з тим Володимир був якби символом перемін в політиці і релігійному житті Русі. Русь довгі часи була варварською державою, з якою не хотіли мати справи.

Князь Володимир Великий змінив це ставлення до Русі, а тому цілком логічно, що в культурі Русі він фігурує як Володимир Великий або Святий. Закономірно, що одним із центральних питань історії Київської Русі для України стало Володимирове хрещення, його перебіг і доленосне значення. Деякі полемісти доводили, що хрещення Русі не було пов'язано винятково з князя іменем князя Володимира, а відбулося в кілька етапів, розтягнутих у часі, етапів. Відтак роль Володимира у справі переродження Русі через хрещення применшувалася, а ініціатива всіх етапів руського хрещення приписувалася Риму[13]. В. Ричка стверджував, що культурна пам'ять українців відносно спадщини Володимира сягала в XVII ст. Носіями цієї свідомості виступали українські князівські роди, які брали свій початок ще з часів Русі та претендували на ближчу чи дальшу спорідненість із династією Рюриковичів. Так, князь Костянтин Острозький (1526–1608 рр.) уважав своїми предками Рюриковичів. У першій половині XVII ст. стараннями архімандрита Києво-Печерської лаври митрополита київського, галицького і всієї Русі Петра Могили (1632–1647 рр.) відбулася рішуча переорієнтація церковного й інтелектуального Києва на пошук опори в руській князівській традиції. Варто зауважити, що в період Хмельниччини українці, як ніколи шукали "точку опори" з Руссю і тому Б.Хмельницького часто порівнювали з князем-воїном Володимиром Великим [15].

Пам'ять про діяльність Володимира Святославовича не закінчилась на цьому в подальшому за правління Івана Мазепи – Феофан Прокопович посвятив князю Володимирі дві праці. Як ми можемо побачити, що історична пам'ять про князя Володимира на всіх етапах становлення України посідала визначну роль. Поширившись в добу козацтва вона пройшла довгий шлях і знайшла відгуки в працях видатного українського історика і політичного діяча М. Грушевського і на даний момент ця історична пам'ять знаходить відображення в працях сучасних істориків[5].

Отже, образ князя Володимира Великого здобув міфологічного відтінку завдяки характеристиці з ПВЛ, де князь Володимир зображується, як суперечлива особа, в якій поєднується дві грані: язичницька і християнська. Літописець свідомо використовує таку характеристику, щоб показати трансформацію образу князя Володимира і провести паралель між цими двома образами. Інша характеристика князя Володимира показує його, як реальний, історичний образ. В цьому образі Володимир Святославович розглядається, як реформатор, вмілий політичний діяч, хреститель Русі, що призвело до корінних змін в політичному і буденному житті Русі.

Література

1. Брайчевський М.Ю. Утвердження християнства на Русі. К., 1988. – 260 с.
2. Данилевский И.Н. Древняя Русь глазами современников и потомков IX-XII в. М.: Аспект Пресс, 1998.– 399 с.
3. Голобуцький П.В. Запровадження християнства на Русі - правда і вигадки. - К.: 1987. - 95 с.
4. Головащенко С. Історія християнства. Курс лекцій. К. : Либідь, 1999. – 352 с.
5. Грушевський М.С. Історія України-Руси: В 11 т., 12 кн. – Т.1: До початку XI віка. – К., 1991. – 478 с.
6. Зимин А.А. Пам'ять і похвала Іакова Мниха і Житие князя Владимира по древнейшему списку // Краткие сообщения Института славяноведения АН СССР. – М., 1963.- С. 69-71.
7. Кралюк П. М. Прийняття і сприйняття християнства в Русі-Україні. – Острог : Видавництво Національного університету "Острозька академія"; Луцьк : Видавництво "Ключі", 2013. – 136 с.
8. Літопис Руський / Пер. з давньоруської, передмова Л.Є Махновця. – Київ: Дніпро, 1989. – 591 с.
9. Моця О. П., Ричка В. М. Київська Русь: Від язичництва до християнства: Навч. посіб. – К.: Глобус, 1996. – 222 с.

10. Огієнко І.І. Українська церква. - К.: Україна, 1993.– 284 с.
11. Ричка В.М. Володимир Святий в історичній пам'яті – К.: "Видавничий дім "Скіф", 2012. – 208 с.
12. Ричка В.М. "...И ПРОСВѢТИ Ю КРЕЩЕНЬЕМ СВЯТЫМ" (Християнізація Київської Русі). – К.: Ін-т історії України НАНУ, 2013. – 222 с.
13. Ричка В.М. Києво-руська спадщина в російській та українській історіографії XIX ст. // Український історичний журнал, 2011, № 2. – С.143 - 158.
14. Ричка В.М. Лицар духу: Володимир Великий в історії та пам'яті. – К.: Ін-т історії України НАН України, 2015. – 132 с.
15. Ричка В.М. Пригадування Русі (Осмислення спадщини св. Володимира в українській суспільно-політичній думці XVII ст. // Український історичний журнал, 2012, № 1. – С. 29 – 45.
16. Ричка В.М. ANNI MUNDI: Народження християнської країни // Український історичний журнал, 2013, № 5. – С. 24 – 39.
17. Толочко П.П. Від Русі до України. - К., 1997. – 393 с.
18. Шевченко І.І. Україна між Сходом і Заходом. Нариси з історії культури до початку XVIII століття. - Львів: Інститут Історії Церкви Львівської Богословської Академії 2001.- 250 с.

УДК 94(477,51):342.25]-0552.2“1994/2015”

ДИНАМІКА ПОЛІТИЧНОГО ПРЕДСТАВНИЦТВА ЖІНОК В НІЖИНСЬКІЙ МІСЬКІЙ РАДІ (1994-2015): РЕСУРС МОДЕРНІЗАЦІЇ МІСЬКОГО САМОВРЯДУВАННЯ

Страшко Є. М., канд. іст. наук, доц. кафедри історії України,
Луценко В. В., студент III курсу історико-юридичного факультету.

У статті автори проаналізували вплив виборчих систем на представництво жінок в органах місцевого самоврядування.

Ключові слова: гендерна рівність, політика, виборчі системи

У наш час гендерна історія набуває великої популярності та стає актуальною проблемою в історіописанні. Саме гендерні проекти постають у порядок дня серед демократичних країн, які прагнуть до соціальної рівності. Гендерна проблема рівності в Україні в порівнянні із Західними країнами не розглядається послідовно, зазвичай на неї звертають увагу напередодні чергових виборів. Це посилює актуальність дослідження, адже несистемність вирішення даної проблеми постає ще однією вагомою проблемою для подальшого розв'язання. Зауважимо, що дослідження, публікації та звіти, котрі стосуються жінок у політиці, здебільшого охоплюють лише тих, хто безпосередньо працює в уряді чи міністерствах, на вищих щаблях влади. Проблеми гендерної рівності на місцевому рівні, зазвичай, залишаються поза фокусом таких досліджень – це ще один ряд запитань, який підсилює наше дослідження.

Метою даної статті є спроба виявити та простежити основні особливості гендерної рівності на прикладі діяльності Ніжинської міської ради. Завдання, які стоять перед нами такі: проаналізувати основні виборчі системи та їх вплив на гендерну рівність; охарактеризувати практику гендерної рівності серед депутатів Ніжинської міської ради.

Об'єктом нашого дослідження є людські ресурси, а саме жінки та чоловіки-депутати як рівноправні особистості в системі суспільних відносин. Предмет дослідження – процес діяльності та удосконалення органів місцевого самоврядування на прикладі Ніжинської міської ради.

Хронологічні межі дослідження охоплюють відрізок часу від 1994 р., коли відбулися перші вибори до місцевих рад незалежної України, до останніх виборів до місцевих рад 2015р.

Джерельну базу роботи складають матеріали фонду №144 Архівного відділу Виконавчого комітету Ніжинської міської ради, який складається з 4942 справ. У дослідженні використані архівні документи II-VII скликань. На жаль, за браком інформації нам не вдалося розглянути передвиборчі документи до виборів 1994, 1998, 2002 років. Автор проаналізував повні передвиборчі документи 2006, 2010 та 2015 років. Також використані матеріали фонду № 9016 Ніжинської філії державного архіву Чернігівської області. До даного фонду входять передвиборчі документи кандидатів у депутати Ніжинської міської ради.

Найбільший історіографічний пласт інформації з питання гендерної рівності закладено на Заході в Європейських країнах та Сполучених Штатах Америки. Із Західної школи гендерного паритету можна назвати таких представників як: Майкл Кімел [16], Джоан Скотт [22; 23; 24], Сандра Бемм [11], Валері Брайсон [10] та ін. Закордонні дослідники розглядають практично весь комплекс питань, що стосуються взаємин чоловіків і жінок в суспільстві. Обговорюється, уявлення про чоловіків і жінок, вкорінені в культурі й соціальних політичних інститутах, які трансфор-

муються в уявленні і психологію індивіда. Більшість зарубіжних вчених намагаються розглядати жіночу історію від самого початку і до наших днів із спробою прогнозування розвитку ґендерного питання в майбутньому. На сьогодні більшість українських науковців з даного питання, будують свої дослідження базуючись саме на цих працях. В Україні ж праці з ґендерного питання тільки починають з'являтися.

Однією з найвизначніших дослідниць ґендерної проблеми в політиці і загалом у структурі сучасного світобачення є Т. Марценюк. У своїх працях "Участь жінок у політиці та процесі прийняття рішень в Україні. Стратегії впливу" [18] "ґендерна політика Європейського Союзу: загальний принцип та найкращі практики" [17] вона аналізує конкретні проблеми та питання участі жінок у політиці та процесі прийняття рішень в Україні, а також пропонує основні напрями удосконалення, що базуються на міжнародних та Європейських стандартах і практиках.

Солідне дослідження проблеми репрезентував колектив авторів М. Маєрчик, О. Плахотнік, Г. Ярманова "ґендер для медій" [15]. Їм вдалося сфокусувати увагу на основні проблеми ґендеру в політиці та шляхи їх подолання. Які на їхню думку можна вирішити через медійне висвітлення в пресі та на телебаченні.

Неабияке місце в історіографії посідає Т. Мельник яка чітко і структуровано у своїй праці "ґендер у політиці" [19] теоретично обґрунтувала поняття і терміни та політичну рівність серед чоловіків, жінок і що їй заважає.

Вагомий внесок у дослідження проблеми зробили також І. В. Дорожкіна та В. В. Ковальчук, видавши працю "ґендерна політика в місцевих громадах" [12]. Цей інформаційно-практичний посібник містить інформацію пропоняття "ґендер" та історію розвитку ґендерного питання. Базуючись на дослідженому міжнародному досвіді, усвідомлених світових тенденціях та аналізі рішень, прийнятих органами державної влади України, запропоновано визначення сутності ґендерної політики, розглянуто механізми та рекомендації щодо реалізації державної ґендерної політики, підготовки та впровадження відповідних рішень на місцевому рівні.

Не менш важливе дослідження з теми ґендер і політика провела Пищуліна О. "ґендерна рівність і розвиток: погляд у контексті європейської стратегії України" [20]. Вона проаналізувала досвід Європейського Союзу та дійшла висновків щодо вирішення питання ґендерної рівності як у вищих колах влади, так і на місцевому рівні.

Вибори – це встановлена законодавством процедура формування органів державної влади та органів місцевого самоврядування безпосередньо виборцями шляхом голосування [19, с.228]. За Конституцією України вибори є демократичним способом здобуття та оновлення влади, приведення її структур і діяльності у відповідність до волі громадян. Через вибори органи влади набувають легітимації – народну підтримку і визнання. Але при цьому необхідно зазначити, що народ, обираючи своїх представників, делегує їм тільки право на здійснення державної влади у встановлених конституцією межах і протягом строку, на який вони обрані, тоді як сама влада належить народу. Правовою основою виборів є виборча система, що регулює проходження та визначення результатів виборів.

Україна дуже часто змінює виборчу систему, і майже на кожних виборах ми обираємо владу за новою моделлю [14, с.15]. Ці зміни можна вважати позитивними, адже знайти універсальну систему, яка б однаково впливала на проходження чоловіків і жінок у політику, на даний час важливо. Варто на початку наголосити на тому, що для виборчої системи важливі масштаби виборчих округів (кількість виборчих представників і виборців в окрузі), структура бюлетеня (спосіб вираження виборцем свого вибору), виборча формула (правила, за якими визначається переможець або кілька переможців) [14, с.16].

Розглянемо докладніше виборчі системи: мажоритарну, пропорційну та змішану.

За мажоритарною системою обраним по виборчому округу вважається той кандидат/ка або список кандидатів/ок, який отримав/ла встановлену законом кількість голосів виборців. Найпоширеніші різновиди мажоритарної системи є: Перша відносною більшої, хто набирає відносну більшість голосів, той і виграє; Друга абсолютної більшої, за цією системою треба набрати 50 % + 1 голос; Третя валіфікованої більшої – 2/3 або 3/4 голосів виборців. В Україні за мажоритарною системою відносною більшої обираються сільські, селищні голови і ради, міські голови в містах з чисельністю виборців менше ніж 90 тисяч, половина парламенту. За мажоритарною системою абсолютної більшої – президент України і міські голови в містах з чисельністю виборців більше, ніж 90 тисяч. Мажоритарка може бути бар'єрною для жінок, адже у разі їх балотування задіюються наявні в суспільстві ґендерні стереотипи, як-то "політика не жіноча справа", різні ресурси, зокрема, інформаційні, бо йдеться не лише про фінанси. Позитивні риси: кандидат у депутати знає проблеми свого виборчого округу; шанси на перемогу мають представники громадських організацій та самовисуванці [15, с.132].

За пропорційною системою депутатські мандати розподіляються між партіями пропорційно до кількості отриманих голосів виборців. Пропорційне представництво залежить від того, що вплив партії чи блоку в органі влади має відповідати кількості виборців, які голосують за неї. За пропорційною системою утворюються багатомандатні виборчі округи, де виборцям пропонується виборчий список, який може бути закритим, коли виборець не обирає конкретного кандидата, а голосує за список у цілому, або відкритим, коли виборець обирає і партію, і кандидата від партійного списку [15, с.145].

Пропорційна виборча система із закритими списками продукує й передбачає відчутний рівень залежності депутатів парламенту від партії або виборчого блоку, за списком якого його/її вибрали. Ефект закритих списків – зміцнення самої партії, адже з'являється додатковий чинник внутрішньопартійної дисципліни. Ще один позитив закритих списків полягає у тому, що політичні партії можуть робити ставку на тих, хто буде ефективним ресурсом у парламенті під час законотворчої роботи. Вони професіонали, хоча у них може бути низький рівень популярності серед населення. Це стосується насамперед тих політичних партій, які демократичні, мають стійкі традиції, ідеологію і високі рейтинги. Закриті виборчі списки в Україні не дуже вдало працюють. Хоча якби політичні партії розмістили почергово у виборчих списках кандидатами чоловіків і жінок, це дало б гарний результат у плані паритетності [15, с.153]. Відкриті списки не можуть бути у межах єдиного загальнонаціонального округу, тому запровадження відкритих списків можливе за умови запровадження регіональних багатомандатних округів. Жінкам на цих округах треба боротися за голоси виборців і серед однопартійців.

Пропорційна виборча система в Україні застосовується для половини депутатського корпусу Верховної Ради України, а також для виборів депутатів Верховної Ради Автономної Республіки Крим, обласних, районних, міських, рад за виборчими списками місцевих організацій політичних партій із закріпленням кандидатів у територіальних виборчих округах. Кандидаток висували винятково політичні партії, хоча вони могли бути як партійними, так і безпартійними. Партії мали подолати 5% виборчий бар'єр і лише в тому разі могли брати участь у розподілі депутатських місць. Якщо політична партія в межах виборчого округу долала 5% виборчий бар'єр, то лідер списку або "перший кандидат" потрапляв у раду, а далі депутатські місця для інших кандидатів визначалися за внутрішньопартійним відсотковим рейтингом. Дана система стимулює залучення жінок, що для нас є дуже важливим, сприяє представництву групових інтересів у суспільстві [20, с.105].

Змішана система – це тип виборчої практики, що поєднує в собі елементи як мажоритарної, так і пропорційної виборчих систем. За цим способом обрання частина депутатів обирається за мажоритарною схемою в округах, а інша – за пропорційною, за партійними списками. Місця, розподілені за партійними списками, компенсують диспропорційність, що виникає під час голосування у виборчих округах. Змішана система поєднує в собі плюси і мінуси обох систем, а тому її можна вважати універсальною до обох статей. Найбільший негативний момент – це те, що втрачається зв'язок депутата і виборців [20, с.107].

Щоб зробити гармонійно – збалансоване проходження в політичні кола жінок і чоловіків, ми не можемо обійтися без залучення додаткових механізмів, умови потрібно створити в кожній виборчій системі. Такими умовами можуть бути ґендерні квоти, партійна кадрова ґендерна політика, просвіта й освіта виборців, навчання для жінок, бо в політиці нам важлива не лише кількість, а і якість обраних представниць і представників.

У 2015 році було оприлюднено Закон України "Про місцеві вибори", у якому йдеться про рівне виборче право. "Усі кандидати мають рівні права і можливості брати участь у виборчому процесі відповідних місцевих виборів. Представництво осіб однієї статі у виборчих списках кандидатів у депутати місцевих рад у багатомандатних виборчих округах має становити не менше як 30% загальної кількості кандидатів у виборчому списку" [13].

Перші демократичні вибори до Ніжинської місцевої ради відбулися у березні 1994 р. за мажоритарною системою. На них вплинув страйк літом 1993 року в Донецьку. Крім економічних вимог були заявлені й політичні: надання Донбасу регіональної автономії, проведення референдуму про недовіру Верховній Раді, Президенту, місцевим Радам, вступ до Економічного союзу країн СНД. Найбільшого розмаху страйк досягнув у середині червня 1993 року: припинили роботу 228 шахт, 16 збагачувальних фабрик, понад 100 інших великих підприємств [25, с.169-170]. Червневі події 1993 року загострили кризу влади. Верховна Рада і Президент втратили авторитет. 21 вересня 1993 року на майдані перед Верховною Радою зібралися тисячі пікетувальників із західних областей, які вимагали відставки уряду і дострокових виборів парламенту. Водночас на шахтах Донбасу була оголошена передстрайкова готовність. Під загрозою страйків і під тиском мітингарів парламент пішов на поступки. 24 вересня 1993 року Верховна Рада скасувала свою постанову про всеукраїнський референдум і призначила дострокові вибори до парла-

менту на 24 березня 1994 року. Одночасно відбулися вибори й до місцевих рад; а незабаром 26 червня 1994 року – вибори Президента України.

Під час перших виборів до Ніжинської міської ради 1994 р. виборці обрали 25 депутатів, але постійно відвідували засідання 21, співвідношення чоловіків і жінок у II скликанні було: 16 (76,19%) чоловіків та 5 (23,81%) жінок [1, арк. 110]. Практично чверть місць посіли жінки, що доволі гарний показник на той час, коли серед українців відбувалася зневіра до влади. Можна пояснити це тим, що в жінках бачили надію покращення соціального становища населення.

Наступні вибори до місцевих, селищних та обласних відбулися в березні 1998 року разом з Парламентськими. Обрання відбувалося за змішаною системою. В Україні продовжувалася економічна криза. Вона почалася на тлі фінансової кризи в Росії, коли там було оголошено дефолт. Хоча український уряд не робив жодних заяв, курс долара в обмінниках піднявся вдвічі. Українські банки були змушені на деякий час відмовитися від отримання виплат за облигаціями держпозики, що призвело до платіжного дефіциту. Не вистачало грошей на виплати зарплат, пенсій. За таких умов в країні і у Ніжині відбулися вибори до Ніжинської ради загалом було обрано 36 депутатів, 28 з яких відвідували засідання, 28 (71,43%) чоловіків та 8 (28,57%) жінок [2, арк. 281]. Метод статистичного аналізу дає нам підстави стверджувати, що кількість жінок зросла на 5% в порівнянні з минулими виборами. Варто враховувати, що зросла загальна кількість депутатів і кількість виборчих округів.

Вибори 31 березня 2002 року проходили за змішаною системою. До складу міської ради було обрано 35 депутатів, з яких лише 34 відвідували засідання, 24 (70,59%) чоловіків та 10 (29,41%) жінок [3, арк.44]. 26 депутатів було обрано повторно. Фактом, що потребує уваги є той, що у результаті цих виборів партія, що позиціонувала себе як жіноча “Жінки за майбутнє”, отримала високе представництво в Ніжинській міській раді. Варто звернути увагу, що кількість жінок продовжила зростати, це могло бути спричинено зменшенням стереотипності мислення виборців. Постійне збільшення представництва жінок в раді дозволяє нам стверджувати про позитивні зрушення щодо вдосконалення демократичності серед населення.

26 березня 2006 року вибори до обласних, місцевих та сільських рад пройшли за пропорційною системою. Українці за цією системою обирали вперше. До складу Ніжинської ради увійшло 47 депутатів, 36 (76,6%) чоловіків та 11 (23,4%) жінок [4, арк.8-9]. Метод статистичного аналізу дозволяє зробити висновок, що кількість жінок в V скликанні зросла, хоч і не суттєво. За соціальним станом можемо назвати працівників, промисловості, будівництва, транспорту, зв'язку і малого бізнесу – 20 осіб, працівників житлово-комунального господарства – 3, працівників охорони здоров'я – 5, працівників освіти, науки – 8, працівників органів виконавчої влади – 3, працівників громадських організацій – 1, працівників соціальної сфери – 2, пенсіонерів – 3, тимчасово не працюючих – 2 [7]. Найбільше представників жінок від системи освіти та соціальної сфери, їх налічувалося 6. Охримюк Ніна Марківна – головний інженер, Місан Валентина Миколаївна – начальник фінансового управління Ніжинської міської ради, Мисник Ольга Миколаївна – викладач Ніжинського ліцею побуту та сервісу, Рудік Людмила Іванівна – педагог реабілітаційного центру для інвалідів, Шамшуріна Євгенія Степанівна – заступник директора з навчально-виховної роботи [7]. Після виборів в міську раду пройшло 20 представників зв'язку і малого бізнесу, можна стверджувати – це було спричинено наданням депутатам місцевих рад права недоторканості. За пропорційною системою Ніжинська рада втратила представників, які входили в минулі скликання. Це, з однієї сторони, і гарно, що були залучені нові “свіжі голови” з зовсім новими думками, а з іншої, нові люди ще не мали досвіду роботи і тому їм це потрібно було наздоганяти.

31 жовтня 2010 нові вибори пройшли за змішаною системою. Протягом 2010 року українцям доводилося не тільки відстоювати на мітингах свої політичні, економічні чи соціогуманітарні права, а й виходити на боротьбу з системою. Та все ж вибори відбулися і у складі Ніжинської міської ради жінки отримали 7 (14%) мандатів, чоловіки 43 (86%) всього обрано 50 депутатів [5, арк.20]. Продовжила зберігатися тенденція обрання жінок із соціальної сфери: 2 – педагога, 1 – приватний підприсмець, 1 – головний інженер, 1 – консультант та 1 – директор центру реабілітації дітей інвалідів[6]. Отримала депутатський мандат Приходько – Людмила Іванівна педагог та залишилися в складі дехто з раніше перерахованих осіб. Статистичний аналіз показує, що кількість представництва жінок у місцевій раді в порівнянні з 2006 роком, де їх було найбільше, знизилася на 9,4%. Причинами такого різкого падіння можуть бути пов'язані з роботою жінок на місцевому рівні, так і загальнодержавному. Конкретизуючи останню причину варто згадати що в 2010 році президент Віктор Янукович припинив повноваження кабінету міністрів на чолі з Юлією Тимошенко, на час прем'єрства якої припала світова економічна криза.

25 жовтня 2015 року відбулися вибори до місцевих, обласних та районних рад. Варто зауважити, що ці вибори стали першими із ґендерною квотою у 30% для жінок [13]. Обрання відбулося за складних економічних і політичних умов у країні. Було обрано 36 депутатів,7

(19,44%) жінок та 29 (80,56%) чоловіків[21]. Хоча і була використана 30% квота, але кількість жінок не зросла. За соціальним складом було обрано: 1 особу – приватного підприємця – Паскевич Вікторія Григорівна, 2 – викладача – Туник Олена Олександрівна та Шевченко Наталія Олександрівна, 3 – працівників соціальної сфери обслуговування – Чернишева Лариса Олексіївна, Онокало Ірина Анатоліївна, Рожок Світлана Володимирівна та 2 – малого бізнесу – Радченко Наталія Іванівна та Тіщенко Валентина Володимирівна. Серед чоловіків можемо назвати такі сфери діяльності як: соціальна – 5, викладачів – 5, представників малого бізнесу – 2, безробітній – 1, пенсіонер – 1, виконавча служба – 3, військово службовець – 1, сфера обслуговування – 9, приватний підприємець – 1, лікар – 1, адвокат – 1.

У зв'язку з браком архівних матеріалів нам не вдалося простежити, представники яких сфер отримали депутатські мандати в 1994, 1998, 2002 роках. Проте нами була виявлена закономірність, що в залежності від політичної стабільності в країні кількість жінок збільшується. Це можна пояснити тим, що жінки все таки більш чутливі до політичної ситуації, ніж чоловіки. Найбільше жінок потрапляє в органи влади, які залучені у сфері викладання та соціальній можливо це спричинено стереотипами, що якщо жінка в соціальній сфері то вона розуміє всі проблеми людей з середини, іншими словами безпосередньо контактує із виборцями і сприймає їхні проблеми.

Проаналізувавши виборчі системи, можна сказати, що змішана система найбільш органічно вписується в українські реалії. Зауважимо, що в змішаній системі вдалося поєднати позитивні риси мажоритарної та пропорційної систем, адже показник представництва жінок не падав нижче відмітки 7 осіб. Мажоритарна система виявила найнижчий показник представництва жінок – це 5 осіб. Пропорційна ж система, навпаки, вивела найвищий показник в 11 представниць жінок. Різницю в 6 осіб можна пояснити різними умовами в яких проходили вибори. 1994 рік – це перші демократичні вибори до місцевих рад після розпаду СРСР, виборці ще відносилися до представництва жінок при владі з обережністю. 2006 рік населення вже відчули позитивні сторони представництва жінок при владі, і тому ми отримали 11 осіб. Отже, ми вважаємо, що надалі в перспективі варто користуватися змішаною системою допоки в людстві не викориняться стереотипи про жінок. Щодо гендерної квоти, яка використовувалася в 2015 році, то варто сказати, що вона не зіграла суттєвої ролі, адже без гендерної квоти в 30% в 2006, 1998 та 2002 році могли спостерігати вищі результати. У 2002 році відсоток жінок у міській раді складав 29%, що було найвищим показником. У випадку із 30% гендерною квотою варто дослідити майбутні вибори до обласних, районних, місцевих, селищних рад та зробити більш обґрунтований висновок щодо актуальності даного механізму та його вдосконалення. Виявити гендерну рівність серед депутатів Ніжинської міської ради нам не вдалося. Це пояснюється такими факторами, як політична ситуація в країні напередодні виборів, виборчими системами, що мають прямий вплив на рівність серед депутатів. За сприятливих умов у країні кількість жінок депутаток на місцевому рівні зростає. У менш стабільні періоди криз та інших загострень жінки виявляються більш чутливими і їхня кількість зменшується. На сьогоднішній день, в VII скликанні Ніжинської міської ради кількість жінок – одна з найменших – 7, що збігається зі схожим результатом II скликання, де було обрано лише 5 жінок. За архівними матеріалами які нам вдалося знайти, можемо сказати, що найбільше жінок залучено до соціальної та викладацької сфери діяльності, але також є представниці малого бізнесу та приватні підприємці. З отриманих даних можна зробити висновок, що від сфери зайнятості залежить проходження жінок до міської ради.

Література

1. Архівний відділ Виконавчого Комітету Ніжинської міської ради(далі – АВ ВК НМР), ф.144, оп. 1, спр. 2444, арк.234.
2. АВ ВК НМР, ф.144, оп. 1, спр. 2518, арк. 283.
3. АВ ВК НМР, ф.144, оп. 1, спр. 2670, арк. 51.
4. АВ ВК НМР, ф.144, оп. 1, спр. 2840, арк. 17.
5. АВ ВК НМР, ф.144, оп. 1, спр. 3045, арк. 21.
6. АВ ВК НМР, ф.244, оп. 1, спр. 26, арк. 49.
7. АВ ВК НМР, ф.244, оп. 1, спр. 17, арк. 132.
8. Ніжинська філія державного архіву Чернігівської області(далі – НФ ДАЧО), ф.9016, оп.3, спр.16, арк.167.
9. НФ ДАЧО, ф.9016, оп.3, спр.35, арк.217.
10. Брайсон В. Политическая теория феминизма. Введение. – М.: Идея-Пресс, 2001. – 302 с.
11. Бемм С. Лінзи гендеру. Погляд на проблему нерівностіполів. – М.: РОССПЭН, 2004. – 336 с.
12. Дорожкіна І. В., Ковальчук В.В. Гендерна політика в місцевих громадах – Ч: Чернігівська обласна організація Спільки жінок України, 2010. – 56 с.

13. Закон України "Про місцеві вибори". [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://search.ligazakon.ua/l_doc2.nsf/link1/T150595.html
14. Заяць Н. В. Виборча система України: сучасний стан і перспективний розвиток – 2011. – №2. – С. 15–20.
15. Маєрчик М., Плахотнік О., Ярманова Г., Гендер для медій. – К: Інститут народознавства Національної академії наук України, 2017. – 224 с.
16. Майкл Киммел Гендерное общество. – М.: РОССПЭН, 2006. – 464с.
17. Марценюк Т. Гендерна політика Європейського Союзу: Загальні принципи та найкращі практики. – К.: 2015. – 44 с.
18. Марценюк Т. Участь жінок у політиці та процесі прийняття рішень в Україні. Стратегії впливу. – К.: Український жіночий фонд, 2011. – 39 с.
19. Мельник Т. Гендер у політиці // Основи теорії гендеру навчальний посібник. – К.: 2004. – С. 219–266.
20. Пищуліна О. Гендерна рівність і розвиток: погляд у контексті європейської стратегії України. – К.: Заповіт, 2016. – 244 с.
21. Список депутатів Ніжинської міської ради 2015 року [Електронний ресурс] – Режим доступу: <http://nizhynrada.gov.ua/article/138/deputati-msko-radi.html>.
22. Скотт Дж. Гендер: полезная категория исторического анализа // Гендерные исследования в истории. – 1999.
23. Скотт Дж. Жіноча історія / Нові перспективи історіописання / За ред. П.Берка. – 2001. – С. 59–92.
24. Скотт Дж. Роздуми про гендер і політику // Гендерний підхід: історія, культура, суспільство. – Л.: ВНТЛ-Класика, 2003. – С. 231–250.
25. Швидко Г. Г. Політична історія України – Д: Дніпропетровськ: національний гірничий університет, 2005. – 181 с.

УДК 94(34)

АРТХАШАСТРА ЯК ІСТОРИЧНЕ ДЖЕРЕЛО ДАВНЬОЇ ІНДІЇ

Фаєр Д. В., магістрантка історико-юридичного факультету.

Науковий керівник – канд. іст. наук, доц. **Дудка Р. А.**, кафедра всесвітньої історії та міжнародних відносин.

У статті йдеться про зміст Артхашастри як історичного джерела Давньої Індії. Це трактат з історії Давньої Індії, в якому подані особливості її державної та суспільної структури. Особливо виділяється влада монарха в Давньої Індії.

Ключові слова: Давня Індія, Артхашастра, історичне джерело, трансформація, соціальна структура, трактат, влада, монарх.

В статье речь идет о содержании Архашастры как исторического источника Древней Индии. Это трактат по истории Древней Индии, в котором поданы особенности ее государственной и общественной структуры. Особенно выделяется власть монарха в Древней Индии.

Ключевые слова: Древняя Индия, Архашастра, исторический источник, трансформация, социальная структура, трактат, власти, монарх.

The article deals with the contents of Arthashastra as a historical source of Ancient India. This is a treatise on the history and culture of ancient India, its state and social structure. Study of the power of the monarch in ancient India.

Key words: Ancient India, Arthashastra, historical source, transformation, social structure, treatise, power, monarch.

Постановка проблеми. Основні проблеми соціальних відносин в Стародавній Індії є предметом наукових дискусій як у вітчизняній, так і в зарубіжній історіографії. Від їх рішення залежить не тільки реконструкція історії країни, але й можливість порівняльного вивчення древніх цивілізацій.

Тому абсолютно очевидно те величезне значення, яке має дослідження Артхашастри в комплексі з іншими джерелами для подальшого вивчення багатовікової історії і культури Індії.

Мета та завдання статті. Метою статті є дослідження суспільства та аналіз правління царя в Стародавньої Індії.

Згідно поставленої мети нам потрібно вирішити наступні завдання:

- розглянути формування Артхашастри як історичного джерела Давньої Індії;
- проаналізувати правління царя в Стародавній Індії;
- дослідити трансформацію соціальної структури Давньої Індії.

Виклад основного матеріалу дослідження. Артхашастра, згідно індійської традиції, приписується мудрому брахманові Каутильї (відомому також під ім'ям Чанакья), проте, за даними сучасної історичної науки, вона оформлялася протягом тривалого часу між першими століттями до нашої ери і першими століттями нашої ери, підсумовуючи та критично сприймаючи все те, що було створено до неї стародавніми мислителями Індії.

За своїм змістом та значенням цей твір не тільки представляє собою керівництво до управління державою, але і є видатною пам'яткою політичної, економічної, дипломатичної, юридичної, філософської і військової думки в Стародавній Індії.

Серед джерел з історії давньої Індії виділяється комплекс текстів, традиційно зарахованих до так званої "кшатрійської науки", свого роду, "політичної літератури", або інакше, "науки про політику". Єдиного терміна для визначення цієї галузі знання в індійській традиції не існує. У текстах зустрічається кілька близьких один одному понять: кшатравідья (ksatrayidyā), данданіті (dandaniti), нітішастра (nitiśāstra), раджадхарма (rājadharmā), раджашастра (rājasāstra) нарешті, Артхашастра (arthaśāstra). Наскільки близькі або далекі один від одного ці поняття - окреме питання, розгляд якого виходить за рамки цього дослідження. Очевидним є, однак, той факт, що увагу всіх текстів цієї тематики зосереджено на царській владі, на образі дій царя-кшатрія.

Нам не відомо достеменно, як виглядали більш ранні пам'ятники цієї групи текстів, якою мовою вони були складені, які теми в себе включали. Строго кажучи, ми не можемо навіть з упевненістю сказати, що вони існували у вигляді записаних текстів. Можна лише здогадуватися, що цей самий ранній з відомих нам пам'яток "науки політики" навряд чи насправді був першим у своєму роді: абсолютно очевидно, що за ним стоїть тривала традиція, пов'язана з темою царя та царства.

Однак за збігом обставин зберігся саме цей, основний текст. Дійсно, він є базовим серед близьких йому пам'яток більш пізнього часу: всі вони і тематично, і композиційно, і в плані лексики в більшій чи меншій мірі орієнтовані на "Артхашастру" Каутильє. На неї посиляється величезна кількість джерел, з неї запозичуються фрагменти, термінологія, нарешті, загальна система уявлень про царя та про правління [6].

Після Другої світової війни самобутня школа вивчення "Артхашастри" розвинулася в Індії. Серед індійських дослідників пам'ятки відзначимо У.Н.Гхошала, Р.К.Мукерджі, Б.Н.Пурі, П.В.Кане, Р.П.Кангле, Р.Ш.Шарма.

На російську мову "Артхашастру" Каутильї переклали у 1959 р. А. І. Востріков, Б. В. Семічов та Е. Е. Оберміллер. З радянських та російських дослідників пам'ятки назвемо Г. М. Бонгард-Левіна [Древняя Индия: история и культура. 2018 р.], Г. Ф. Ільїна ["Священные книги Востока" (т. 25), 1960 р.], А. М. Самозванцева та О. О. Вігасіна ["Дхармашастра Нарады" 1998 року].

З українських вчених-дослідників назвемо Я. Гайдукова.

Хронологічний діапазон індійської історії, для вивчення якої залучається "Артхашастра" Каутильї, надзвичайно широкий: від маурійського періоду й аж до епохи раннього середньовіччя. У дослідженнях з історії стародавньої Індії до відомостей цього пам'ятника звертаються надзвичайно часто і в самих різних випадках. Спираючись на його матеріал, роблять висновки про специфіку соціальної організації, економіки містобудування, оподаткування, про організацію ремесла і торгівлі та ін. Але, перш за все, цей текст розглядається істориками як основне джерело інформації про державний устрій та систему управління в стародавній Індії. При цьому варто зауважити, що аж до теперішнього моменту єдиної точки зору на питання про час появи пам'ятника в історіографії так і не існує.

У індології уявлення про існування в давнину централізованої могутньої, що володіла розгалуженим бюрократичним адміністративним апаратом держави, сформувалося на початку ХХ ст., у зв'язку з дослідженнями "Артхашастри" Каутильї. Цей унікальний трактат закономірно залишається одним з найважливіших джерел з історії державності в стародавній Індії.

Наше звернення до Артхашастри в цієї статті викликано особливим значенням цього трактату, а також тим, що точка зору про характер держави, відбитого в ньому, мала значний вплив на інтерпретацію тих небагатьох відомостей про реальні держави древньої і ранньосередньовічної Індії, які мають індологи.

Концепція централізованої бюрократичної держави, на наше глибоке переконання, була внесена в дослідження Артхашастри ззовні.

Вона відігравала важливу роль в теоретичних побудовах цілого ряду шкіл і течій історичної думки. Кілька поколінь дослідників, використовуючи насамперед відомості Артхашастри, нама-

галися довести, що в стародавній Індії існувала розвинена традиція національної державності європейського типу, шукали підтвердження в тексті наявності під час Каутільї бюрократії, парламенту та інших реалій сучасного суспільства [4].

У зв'язку з цим, з рівним успіхом до послуг тексту вдаються як прихильники традиційної дати складання тексту (які, відповідно, з його допомогою намагаються відтворити будь-які реалії Маурійської державності), так і прихильники положення про пізнішому часі виникнення пам'ятника (в цьому випадку "Артхашастра" виявляє відомості про державний устрій Індії рубежу нової ери або ж Гуптської епохи).

Така універсальність джерела не може не здатися дивною. Безглуздо було б припускати, що характер влади, так само як й організація управління, за такий довгий період часу залишалися незмінними. У той же час, очевидно, що і відповідні частини дхармашастр, і дидактичні фрагменти епосу, і більш пізні тексти, висхідні до "Артхашастри", в загальних рисах малюють надзвичайно схожі картини. Однак загальний канон, відповідно до якого "будується" царство, переходить з тексту в текст. Чим можна пояснити таку дивність? Найбільш здоровою здається думка про те, що, не надаючи значення дрібним деталям, тексти по можливості прагнуть зберегти сам образ царства і його правителя у відносно первозданному вигляді. Іншими словами, навмисна консервація базового матеріалу є характерною ознакою пам'ятників такого роду [7].

Оскільки політична структура суспільства осмислюється в Артхашастрі персоніфіковано, як ієрархія "панів", "правителів" вуличного рівня, багатьох з них можна вважати "главами держав", різних за масштабом. Причому природним виглядає включення однієї такої "держави" (тобто території, підвладній певному правителю) в рамках іншої, більшої як його складової частини, однією з територій, підпорядкованих правителю більш високого рівня і так далі.

Аналіз термінології Артхашастри дозволяє вважати державою і мандалу, і "царство" (Раджя), і "об'єднання" (сангха), і володіння залежних "сусідів" (Саманта), "союзників" (митра), "начальницьких осіб міст і сільської місцевості" (пурараштрамухья) та ін. При цьому мандала виглядає як конгломерат "царств", останні представляються як об'єднання територій, підвладних різним царям, - "сусідам" або "союзникам", "начальницьким особам".

Ряд термінів, що закріплюють уявлення про соціально-політичну структуру суспільства, ієрархії "правителів", виглядають в трактаті базисними, основними. Це перш за все терміни: "Панська особа", "сановник", "цар").

Першим позначаються різні "начальники" від глави сімейства до правителя міста або області, з якими рекомендується вести переговори через посла. "Царем" іменується в тексті і владика мандали (об'єднує кілька царств), і правитель одного певного царства, і залежний правитель, володіння якого були складовою частиною певного царства. В окремих випадках грань між "начальниками", "сановниками" і царями стають невиразними [7].

Існуючий на той час суспільний лад визнається в Артхашастрі непорушним, незмінним, це лад, який базується на владі царя і законі для людей.

Ця думка знайшла своє яскраве вираження в трактаті, де говориться: "... нехай цар не допускає порушення свого закону живими істотами, хто дотримується закону радіє тут і після смерті. Адже світ з твердо встановленими розмежуваннями між аріями, при встановленні каст і ступенів життя, що охороняється трьома ведами, процвітає і не гине" [2, розд. 1, гл. 3].

У Артхашастрі йдеться, що основними елементами держави є: правитель, міністр, сільська місцевість, укріплені міста, скарбниця, військо та союзники. При цьому описується ідеал царя: "він повинен бути високого роду, зі щасливою долею, володіти розумом і позитивними якостями, що звертає увагу на (раду) старих і досвідчених людей, справедливим, правдивим, не зраджувати своєму слову, вдячним, щедрим, надзвичайно енергійним, який не має звичаю зволікати, паном своїх підданих з сильною волею. Ось якості, якими він повертає до себе людей" [1, розд. 96, гл. 1].

Цар виступає як намісник Богів, як священна особа. "Царі - це намісники Індри і Ями, вони уособлення гніву і милості. Хто ними нехтує, того чекає божеське покарання. Тому не можна нехтувати царями" [1, розд. 9, гл. 13]. Коли всі закони порушуються, цар сам є провідником законів, охороняючи звичаї народу. Він встановлював закони для основних чотирьох груп (каст) населення аріїв: для брахмана - жрецтво, для кшатрія - війна, для вайшії - сільське господарство і торгівля, для шудри - ремесло і акторство. [6].

Крім того, існував ще цілий ряд племен і груп населення, що не входили в касты. Вайшії, шудри та некастові групи за своїм соціальним становищем і місця в процесі виробництва як раз і становили більшу, експлуатовану частину населення. Ця основна частина населення, яка виробляла матеріальні цінності, блага життя, займалася, як видно з трактату, землеробством, скотарством, ремеслом і торгівлею. Політична єдність і відсутність воєн дозволило створити єдину економічну систему, розвивати комерцію і торгівлю, істотно збільшити продуктивність сільського

господарства [2]. Історики дискутують щодо історичності такої системи, чи існувала вона в дійсності.

Селяни і сільськогосподарські громади були звільнені від тягаря податків і зернових зборів на користь місцевих раджив. Замість цього вони обкладалися загальнодержавною, суворою, але більш справедливою системою податків згідно Артхашастри.

Державна фіскальна політика полягала в тому, що селяни і ремісники повинні були віддавати одну шосту частину своїх продуктів царю (державі). Крім цього були й інші дохідні статті держави, а саме: загальний податок, шоста частка, військовий податок, підношення, рента, побори, що стягуються з нагоди високих урочистостей (народження сина у государя і т. п.), побічний податок, відшкодування (за потрапу), подарунки, казенні податі, а також зерно всіх видів, борошно, масла, бавовна, сіль, цукор і мед, плоди, кисле молоко, імбир, кмин, гірчиця, сушена риба, м'ясо, цибуля, коріння [1, розд. 33, гл. 15]. Однак шоста частка не була постійною, незмінною величиною. Цар за певних умов міг збільшувати частку, вдаючись до всіляких заходів [1, розд. 90, гл. 2]. Поряд з підвищенням частки, що стягувалася з населення на користь царя, широко застосовувалися і різні штрафи, які накладалися на трудове населення за найменше порушення встановлених порядків. Все це робилося для збільшення накопичення скарбниці царя.

У Стародавній Індії, як і в ряді інших країн Сходу, держава, тобто цар, було юридичним власником землі, земля ж фактично належала сільській громаді, яка і розпоряджалася нею та забезпечувала сплату встановленої натуральної ренти державі. Цар, володіючи всією землею, зобов'язаний був піклуватися про матеріальне благо своїх наближених, які несли службу при дворі та в армії, щоб вони не відчували ніякої потреби і щоб серед них не було незадоволених [1, розд. 2, гл. 5]. Ця турбота царя виявлялася, в першу чергу - в даруванні землі, вільної від податків і штрафів, священнослужителям, наглядачам, обліковцям, старостам та іншим державним службовцям. Останні ж, отримавши землю, не мали права відчужувати її шляхом продажу або застави. Це попередження вказує на існування продажу землі. Платникам податків цар давав оброблені поля в особисте користування, необроблені землі він також залишав обробляти їм. Цар мав допомагати хліборобам зерном, худобою і грошима, які вони повинні були згодом йому повернути. У деяких випадках давалося звільнення від податків, коли це сприяло росту скарбниці [1, розд. 19, гл. 1].

Зосередження величезних багатств в руках царя змушувало його, в свою чергу, дбати про господарство в цілому. Функції управління економікою та всім суспільством були великими. Держава повинна була здійснити заселення областей, провести забудову селищ, визначити їх межі, зробити їх здатними утримувати себе і військо, сплачувати податки. Воно повинно піклуватися про безпеку країни, створювати військо, будувати військові фортеці, будувати адміністративні будівлі, сховища для скарбниці, зерна та інших продуктів [1, розд. 19, гл. 1].

Великий інтерес представляє роль держави в справі створення державних резервів. У розділі 33 (гл. 15) вказується, що одну половину всіх продуктів (тобто доходів скарбниці) цар повинен залишити на нещасний випадок, а іншу половину пустити в вживання. Крім того, він повинен оновлювати старі запаси. Держава контролювала збір доходів з різних видів діяльності та вела їх облік, боролася з розкраданнями доходів чиновниками. Вона управляла копальнями, ремісничими майстернями, торгівлею, судноплавством; контролювала розведення худоби, збереження зброї в складах, виконання правил ведення питних справ. Держава встановлювала міри ваги, розмірів і часу, вела карбування монет, наглядала за митами [1, Розд. 30 - 39].

Висновки. Таким чином, суспільство Стародавньої Індії, яке відображає Артхашастра, є неоднорідним, тут простежуються панівні та підлеглі верстви. Держава виступає в ролі керуючого, роздаючи за службу землі з доходами членам правлячих верств (каст).

Опорою влади царя був бюрократичний апарат, який керував від його імені. Людина була повністю підпорядкований державі.

Такий тип державності є умовно деспотичним. Відсутність у селян приватної власності на землю показує історичну особливість економічного розвитку Стародавньої Індії, багато в чому обумовлену певними природними факторами, коли нерідко відбувалися посухи або, навпаки, повені. Для боротьби з цими стихійними лихами потрібні були зусилля в державному масштабі. Те, що в Артхашастрі відсутні судження про приватну власність, не означає, що в реальному житті вона повністю була відсутня.

Проте, чи існувала така налагоджена система в реальності, чи це лише проект майбутнього, у істориків немає доказів.

Література

1. Артхашастра или наука политики. - М.-Л.: Изд-во АН СРСР, 1959. - 798 с. URL: <http://mirknig.com/2009/06/30/artxashastra-ili-nauka-politiki.html>;

2. Артхашастра (на межі I-го тис. до н.е. – I-го тис. н.е.) – Див. : Хрестоматія з історії держави і права зарубіжних країн : У двох томах; за ред. В. Д. Гончаренка. – К. : Ін Юре, 2018. – Т. 1. – С. 54-62
3. Бонгард-Левин Г. М. Общество и государство Древней Индии: по материалам "Артхашастры" // Бонгард-Левин Г. М. Древняя Индия: история и культура. М., 2018. 408 с.
4. Вестник древней истории, № 2, 1993 г.
5. Закони Ману. URL: <http://rushist.com/index.php/istoriya-indii/2497-zakony-manu>
6. Левчук С. В. Религиозно-правовые особенности государственного и общественного строя Древней Индии по "Законам Ману" / С. В. Левчук // История государства и права : науч.-прав. изд. – 2017. – № 22. – С. 31-38.
7. Практикум з історії Стародавнього Сходу [Текст] : практикум / Р. А. Дудка, О. О. Лейберов ; Ніжинський державний університет імені Миколи Гоголя. - Ніжин : НДУ ім. М. Гоголя, 2005. - 247 с
8. Wiser W.H. The jajmani system. A socio-economic system interrelating members of a Hindu village community in services. – Lucknow, 2018.
9. Beidelman T.O. A comparative analysis of the jajmani system. – New York, 2019

УДК 94(73)"1831/1844"(092)

ЗАРОДЖЕННЯ РУХУ МІЛЛЕРИТІВ, УІЛЬЯМ МІЛЛЕР ЯК БАТЬКО ВІРОВЧЕННЯ.

Федірко В., магістрант історико-юридичного факультету
 Науковий керівник – канд. іст. наук, асист. **Прудько В. О.**, кафедра всесвітньої історії та міжнародних відносин.

Стаття присвячена питанням пов'язаним з основними життєвими віхами Уільяма Міллера. Окрему увагу приділено проблемі становлення руху адвентистів.

Ключові слова: секта, мілерити, адвентисти.

Секти складаються здебільшого й найчастіше з колишніх вірних головної церкви (церкви більшості), які покинули, вийшли з неї і перебувають в опозиції до неї. Згодом через роки та десятиліття, несучи та проходячи з своїми віровченнями через режими, епохи, країни, кордони, нації, війни, катаклізми, державні устрої, та не розсіюючись, таке об'єднання, яке називалося в минулому сектою, перетворюється в релігійне об'єднання, найчастіше в церкву. Визнається владою, законами, людьми, і становить собою церкву. Колись лютеран називали еретиками та сектантами, а зараз – це національна церква Фінляндії, Швеції.

Просте і сучасне поняття "секта" притаманне нашому часу можна пояснити так. Це "чупакабра", "барабашка" чи "снігова людина", або "динозавр". Ніхто не може описати секту однобоко, однаково, кожен буде її описувати, як щось жахливе, таємне, темне, те, чого слід боятися, ні в якому разі не слухати і не ходити до неї. Пересічний громадянин на одній вулиці опише Вам секту, як він вважає, а на іншій вулиці буде інший опис, але кожен буде говорити по-своєму щось вкрай негативне і страшне. Створіння – "чупакабра", "барабашка" – їх ніхто не бачив, а вони є, абсолютно точно описують слово "секта" в розумінні пересічного громадянина. На жаль, це виходить не тільки з неосвіченої людини, а і, у першу чергу, з пропаганди того, хто хоче нав'язати негативне бачення, ненависть та страх звичайному пересічному громадянину у своїх цілях.

Найчастіше це хтось авторитетний та власний, той, хто боїться малої секти. Лишається питання – Чому? Навіщо? З якою метою?

Слід пам'ятати, що ранні християни вважалися сектантами до проголошення Міланського едикту 313 р. [2,с.11]

Війна за незалежність, (1775-1783) яка ввійшла в історію США, закінчилася поразкою англійців, була дійсно народною війною. У цій війні брали участь різні верстви населення: ремісники, фермери, селяни. Перемога у війні з Англією призвела до звільнення американського народу від колоніальної залежності. Але життя більшості населення після війни не покращало. Існує китайське прокляття: "Я бажаю Вам жити в епоху змін!". Але епоха змін також є епохою надії, сподівання і відновлення. У такий час людські серця (серця усієї нації, народу, етносу) готові прийняти та бажають почути нові перетворення, зміни та ще раз зміни.

У 1807 р. – закон про припинення торгових відносин з Англією призвів до безробіття. К. Маркс писав: "по мірі того, як капітал накопичується, стан робочого класу повинен погіршуватися". Війна 1812–1815 рр. між США та Великобританією ще раз потрясла новостворене американське суспільство.

У цьому кривавому часі та цих подіях і народився, брав участь та зростав Уільям Міллер (1782-1849), уродженець Нью-Йорку. Народився Уільям в сім'ї віруючих методистів, де було 16

дітей. Він був першою дитиною в сім'ї. Виховувався в атмосфері набожності, але в юності вирішив піти своїм шляхом. Одружився у віці 22 років, оселився в Полтні, штат Вермонт. Він був американським патріотом, морським капітаном в часи війни 1812-1815 рр. він був закоренілим скептиком, який по-всякому висміював релігію, але потім пережив драматичне по силі навернення, і в результаті став служителем церкви баптистів, не рукопокладеним проповідником. Тисячі людей різних віровчень йшли до нього, щоб послухати його вчення, проповіді [1, с.44].

Упевнений індивідуаліст із стійких жителів Нової Англії, він вважав, що розумний патріотизм, який стоїть на підпорядкуванні закону і порядку, був спасінням для суспільства. У 1812 р. вступив на військову службу на добровільних засадах. Цікавим фактом є, що з ним разом на військову службу добровільно стали 47 його сусідів з проханням лише про те, щоб їхнім капітаном був Міллер. Це свідчить про неабиякий авторитет і повагу до цієї людини. Особливо себе показав під час однієї з битв. Міллер повернувся до себе додому, штат Нью-Йорк. Там у нього була сімейна ферма. На війні він пережив сильне потрясіння і саме в цей час переглянув свої думки та навернувся до Господа. Міллер служив шефом поліції, мировим суддею, шерифом. Його батько був полковником. Але все-таки Уільям Міллер запам'ятався в історії як проповідник, засновник адвентистського руху.

"Я був змушений визнати, що Писання – це об'явлення Боже", - Уільям Міллер. "Якщо Біблія - Слово Боже, всі його частини гармонують між собою", - писав він [1, с. 42]. Міллер вивчав Біблію і звертався до Симфонії.

У місті Лоу-Хемптон, штат Нью-Йорк, фермер Уільям Міллер почав уважно вивчати Біблію після свого навернення у 1816 р.

Після дворічного дослідження він прийшов до висновку, що згідно з пророцтвом Даниїла 8:14 приблизно через 25 років всі справи в нашому теперішньому стані завершаться. (Відбудеться пришествя Христа) Міллер провів ще 5 років, перевіряючи і перепроверяючи свої висновки, детально вивчаючи всі аргументи за і проти своїх висновків. До того часу він був не тільки впевнений у близькому приході Христа, але також у тому, що його обов'язок – розповідати про своє відкриття та вірування, яке він безумовно вважав істинним. Тобто проповідувати [3, с. 43].

У 1831 р. Міллер пообіцяв Богу, що, якщо його попросять, то він піде й розповість те, що він вичитав у Біблії про пришествя Господа.

Саме цього року майже у дім Міллера зайшов молодий хлопчина з церкви баптистів та передав запрошення проповідувати у їхній церкві.

"У 1831 р. я вперше говорив про те, що мені було відкрито. Господь вилив свою милість на зібрання (церкву) і багато хто увірував у зцілення своїх душ. З цієї пори я зустрічав радісний прийом майже в усіх християнських громадах з проповіддю про другий прихід Христа. Так що я був у змозі відгукнутися лише на невелику кількість запрошень", - писав Міллер.

У 1832 р. Міллер опублікував вісім статей у газеті Вермонта. У 1834 р. він уже присвячував увесь свій час проповіді та письменницькій діяльності. У 1836 р. він видав книгу, до якої згодом був доданий додаток, який вміщав хронологію та пророчі схеми.

З жовтня 1834 р. до червня 1839 р. Міллер прочитав 800 лекцій, відповідаючи на особисті запрошення. У Міллера виявилось багато послідовників – вихідців з різних протестантських церков.

Так народжувався рух, який називали міллеритами або адвентистами. Щиро, віддано, вірно з вірою в серцях люди чекали справдження пророцтва, даного в Біблії.

Умовно в адвентистському русі можна виділити два періоди. Перший охоплює 1831-1838 рр. і його зазвичай пов'язують з проповіддю Міллера й ідеєю другого пришествия. Заключний і другий період припадає на 1844 р., під час якого послідовники Міллера чекали пришествия.

Про перший період Елен Уайт пише так: "Майже в кожному місті, дякуючи його проповіді, багато хто навертався, а в деяких містах навіть сотнями. У багатьох містах відчинялись для нього протестантські церкви майже всіх деномінацій. У деяких містах його праця справила надзвичайне враження. Виноторгівці зупиняли свою торгівлю і перетворювали свої лавки в зали для зібрань (проповіді, навчання), ігрові будинки азарту зачинялися. Різними спільнотами майже у будь-яку годину дня в усіх частинах міста збиралися молитовні зібрання і ділові люди збирались опівдні для молитовного прославлення." Якщо мусульмани моляться 5 разів на день і це здебільшого викличе в більшості з нас повагу. Або православні церкви б'ють у дзвони та з рупорів віщають Євангеліє. У нашій культурі це норма.

У 1839 р. Міллер потоваришував з Джошуа Хеймсом. Хеймс був впливовим пастором баптистської церкви та популярним публіцистом.

З 1839 р. він став офіційним видавцем Міллера. Тобто практично найближчим соратником та одним з організаторів нового релігійного дійства ХІХ ст. [13, с. 10].

У бажанні протистояти саркастичним насмішкам, скептикам і критикам, які друкували свої публікації Хеймс підтримав Міллера та розпочав друкарську кампанію, немов на невидимому

полі в боротьбі за четверту владу в розумах людей: бостонська газета The Signof the Times (Ознаки часу), Нью-Йоркська the Midnight Cry (Північний крик).

Під керівництвом Хеймса друкувалися книги, брошури, буклети. Уільям Міллер помер на руках у Джошуа Хеймса у 1849 р.

У 1840 р. було опубліковано запрошення взяти участь у Генеральній конференції християн, в Бостоні. За цим зібранням послідувало інше у 1841 р. Двісті присутніх виробили там стратегію проповіді – вісті адвентистів.

1842р. – почали проводитися табірні зібрання міллеритів з метою проповіді. Міллер підрахував, що до руху увійшло 200 служителів, 500 громадських вісників та 50 000 віруючих з різноманітних церков та віровчень.[14, с. 19]

Такий рух не пройшов непомітно своїми віровченнями, літературою та зібранням в палатках з плакатами, чесним способом життя у північно –східних штатах адвентисти почали бути яскраво вираженою групою з-поміж пересічних громадян.

Вони почали зустрічати супротив з боку інших церков. Розповсюджуються неправдиві слухи, в газетах поширюються статті з неправдивою інформацією, більшість з них у 1843 р. змушені були покинути свої церкви або були виключені з них.

Література

1. Бєлов А.В Адвентисти" видавництво Наука, Москва, 1964.
2. Докаш, В. І. Лешан В. Ю Загальне релігієзнавство" Київ 2006.
3. Прас А. Б. Вартова башта – шлях до істини Бруклін 1996.
4. Головащенко С. А Історія християнства курс лекцій Київ Либідь 1999.
5. Уайт А. Л Жінка, яку веде Бог видавництво Джерело життя 2010.
6. Уайт О. Велика боротьба Джерело життя Київ 2012.
7. Огієнко І.І Біблія Ранок 1996.
8. Хеймс Д. Ознаки часу № 3 1844.
9. Орлова Т. В Історія сучасного світу Київ Знання 2006
10. Delafield, D. A. Ellen G. White in Europe. Washington, D. C.: Review and Herald, 1975.
11. Froom, LeRoy. The Prophetic Faith of Our Fathers. 4 vols. Washington, D. C. Review and Herald, 1950-1954.
12. Graybill, Ronald. Mission to Black America. Mountain View, Calif. Pacific Press, 1971.
13. Knight, George. From 1888 to Apostasy: The Case of A. T. Jones. Hagerstown, Md. Review and Herald, 1987.
14. Schwarz, Richard W. Light Bearers to the Remnant. Mountain View, Calif.: Pacific Pres, 1979.

УДК 94(477)"1812"(092)

НАПОЛЕОНІВСЬКІ ПЛАНИ ЩОДО УКРАЇНИ

Циганок Є. О., студентка IV курсу історико-юридичного факультету
Науковий керівник – канд. іст. наук, доц. **Крупенко О. В.**, кафедра історії України

Стаття присвячена актуальній проблемі в сучасній вітчизняній історіографії. Питання щодо наполеонівських планів і української землі є дискусійним. Автор проаналізував меморандуми французьких урядовців, формуючи уявлення щодо їх намірів.

Ключові слова: Наполеон, меморандуми, південні провінції колишньої Речі Посполитої, Польща, французько-російська війна.

Масштабність французько-російської війни 1812 р. вплинула на подальший розвиток Російської імперії й України. Це визначає актуальність обраної теми. Насьогодні ми можемо говорити про попередні плани Франції щодо України напередодні війни. У багатьох із них містилися пропозиції, які стосувалися не тільки організації військових дій та повстанських рухів у Російській імперії, а й політичної реорганізації земель, що їх могла завоювати армія Наполеона. Це стосувалося економічного розвитку цих територій. Перші плани почали подавати на розгляд французькому командуванню ще задовго до початку війни, і це не припинилося з початком військових дій. Авторами цих проектів були переважно діячі польського патріотичного руху, котрі тепер, як і в період французько-російської війни 1806–1807 років, намагалися зацікавити французький уряд ідеєю відбудови Речі Посполитої в її "історичних кордонах" [1,ст.129]. Наполеонівські війська знайшли значну підтримку серед поляків, особливо польських шляхетських родів, які сподівалися за підтримки Наполеона відновити колишню велич своєї держави.

Більшість із поданих меморандумів завдячувала своєю появою ініціативі самих авторів, хоча окремі з них було написано на безпосереднє замовлення французького уряду. Зокрема, цикл меморандумів Міхала Сокольницького, котрий зазначив на останньому аркуші своєї праці – "створено згідно з наказом згори" ("fait d'après des ordres supérieurs") [2, ст. 160]. Варто зауважити, що ці проекти були найбільш продуманими і конкретними з серед інших.

У грудні 1811р. генералом французької армії, поляком за походженням, Михайлом Сокольницьким було подано на розгляд кілька меморандумів. Усього було розроблено одинадцять меморандумів протягом 1811 – початку 1812 рр. На особливу увагу заслуговує документ під назвою "Швидкий погляд на сили, якими Росія може дослужитися під час кампанії, та шок, якого вона може зазнати" [7]. Цей план ґрунтувався на припущенні щодо неможливості досягти стратегічної мети війни, якою польський генерал вважав зведення Російської держави до меж Московського царства XVI ст. протягом однієї військової кампанії. Для цього, на думку Сокольницького, слід було провести щонайменше дві послідовні кампанії. Перша з них мала завершитися захопленням усіх земель, розташованих на захід від Дніпра, укріпленням французів уздовж цієї стратегічної лінії та відбудовою Наполеоном Польського королівства у межах від Балтики до Чорного моря, від Одери до Дніпра та Західної Двіни. Генерал також розробив проект створення низки федеративних князівств, які, за його задумом, мали не лише відокремити майбутню Польщу від Московії, а й стати, немов військовим буфером між Європою й Азією, "цивілізацією" та "варварством".

Для "надійного захисту Польщі від Росії" Сокольницький запропонував проект реформування України. В ньому йшлося про створення на її східних кордонах ряд герцогств, "які знаходилися під безпосередньою протекцією Польщі" - Лівонсько-Естонське, Полоцьке, Смоленське, Мстиславське, Чернігівське (або Новгород-Сіверське), а також Полтавське. Згадані князівства мали перебувати під протекторатом Польщі, але призначення їхнього уряду визнавалося прерогативою французького імператора. За підрахунками автора, ці державні утворення могли рекрутувати до 150 тисяч вояків, частина з яких служила б безпосередньо у складі французької армії. Згідно з планами генерала йшли б "різні козацькі орди - головним чином ті, що відомі під назвою запорізькій" [3, ст. 25].

Об'єднані з кримськими татарами, козацькі загони могли б сформувати єдину державу - Наполеоніду, яку Сокольницький улесливо пропонував назвати на честь імператора. Чим вона буде більше децентралізована, тим легше буде тримати її в руках. Проте Крим мав увійти до нової держави з огляду на військово-стратегічні умови, зокрема комунікаційну лінію з Чорним Морем. Значну увагу було приділено проблемі адміністративного устрою майбутнього державного утворення. В його основу пропонував покласти модель Гетьманату. Він надає голові держави титул "шефа", який у Франції XVIII ст. не раз вживали для назви гетьмана. Таким "шефом" мав бути хтось із свояків Наполеона або хтось із його маршалів. Як бачимо, головною метою наполеонівської політики було відмежування Росії від виходу до моря. Для цього між Чорним морем і Росією мала утворитися українська держава, яка мусила бути не надто великою, щоб не вийти з-під опіки Наполеона.

Та набагато ближчими до реалізації були наміри польського шляхтича, публіциста, дипломата та політичного діяча Тадеуша Морського. 22 червня 1812 року він подав меморандум під назвою "Ідеї щодо організації законного повстання на Волині, Поділлі й Україні". В ньому було викладено проект організації повстання в південно-західному пограниччі Російської імперії. У своєму другому меморандумі "Картина статистичної ситуації Волинської, Подільської й Української губерній" говорилося, ким були українські козаки. Морський визнавав, що в той час на Правобережжі козаків, як особливого за статусом прошарку населення, уже не існувало. За його словами: "землі Поділля та Наддніпрянської України належать до числа найродючіших у світі", "врожаї є надзвичайно багатими", а тутешні коні та велика рогата худоба – "найкращі в Європі". Був добре обізнаний в тому, що це було необхідно для Франції. Він намагався зацікавити цим Наполеона, адже імператор гостро відчував потребу в легкій кінноті [3, ст. 29].

Автор детально виписав проект тимчасової організації Південно-Західного краю. Тут йшлося, що всю повноту цивільної влади на територіях, які передбачалося звільнити з-під влади Росії, слід було зосередити в руках магнатів, які мали становити більшість (шість осіб з одинадцяти) у головному органі управління – Тимчасовій Центральній раді. Решту посад Тадеуш Морський пропонував зарезервувати за військовим командувачем, яким граф мав призначити дивізійного генерала Кароля Князевича, за трьома військовими комендантами (по одному на кожну провінцію) та за комісаром імператора.

Покровительство французького імператора Т. Морський вважав чи не найголовнішим аргументом, спроможним спонукати до участі в збройній боротьбі проти Росії польських шляхтичів, котрі боялися наразити на небезпеку своє життя та добробут без надійних гарантій з боку

Наполеона. Щоб прихилити на бік шляхту Правобережжя, Морський рекомендував імператорові пожалувати її авторитетним представникам маєтки, які буде конфісковано в прихильників Росії. "Це повстання коштуватиме Його Величності заледве кілька земельних надань", – підкреслював він, додаючи при цьому, що "всі кошти організації повстання візьме на себе сам край" [4,ст.164].

На початку 1812 р. французьким главам надійшов проект, у якому теж згадувалися українські землі. Француз, автор цього проекту, був поза політикою владних верхів. Однак, ця людина змогла побачити, які насправді були плани в Наполеона. Те якою він хотів бачити Європу в майбутньому, його прагнення підкорення та створення "Великої імперії" ("le Grand Empire"). Він представлявся так: "Роландр, колишній чиновник мерії в Нансі". Йому належать такі меморандуми: "Європейська угода, або Проект усе загального примирення й одвічного миру" та доопрацьована версія першої "Європейська угода, або Мир назавжди" [1,ст.160].

У них він висуває план устрою майбутньої конфедерації, ділить на п'ять приблизно рівних за територією й населенням регіонів – Центральний, Південний, Західний, Північний та Східний. Автором було висунуто твердження, що найкращим кордоном є природний рубіж, зокрема, річки, гори. У кожному з них мусило існувати по сім державних утворень. Роландр вважав, що "це число не є вигаданим ним, його обумовлено значущими та реальними спонуканими" [1,ст.135]. Вони зможуть підтримувати рівновагу в Європейській конфедерації.

Говорячи про відбудову Польщі автор пропонував утворити тут три королівства: Познанське, Литовське та Волинське, які мали підпорядковуватися вільному місту Варшаві. Він, як і всі публіцисти імператора вважав, що Росія є загроза Європи маючи імперіалістичні наміри. "Відокремлення шмату від гігантської території цієї великої держави видається необхідним для спокою Європи; і прийде час, коли цього можна буде сподіватися" [1, ст.162]. Передусім Роландр пропонував "звузити" Росію до рубежів давньої Московії, відокремивши країни, що їх вона захопила на півдні. Він планував створити із цих держав "численні королівства", очолювані правителями з царського дому Романових, подібно до того, як італійська, іспанська, неаполітанська, голландська та вестфальська корони перебували в руках французької династії Бонапартів [5,ст.204]. Це стосувалося і українських земель.

Командувач польської дивізії, дивізійний генерал Гамількар Косінський пропонував здійснити силами підпорядкованих йому військ і резервів саксонського й австрійського корпусів у складі "Великої армії" військову експедицію. Її метою стало б захоплення південних провінцій, а одним із головним завдань – організація повстанської армії на Волині й Поділлі.

Згодом, керівники польського корпусу князь Юзеф Понятовський та Станіслав Фішер запропонували направити їхній корпус на південь для захоплення Києва. Вони були переконані, що їх там чекають і готові надати для поповнення французького війська людські ресурси та продовольство. Через місяць з'явилася пропозиція мінського генерал-губернатора Миколи Броніковського, в якій говорилося про похід на Київ. Який мав силами об'єднаних військ просуватися через Бобруйськ і зайняти все Правобережжя. Передбачалося, що тут буде зимувати французька армія.

Могильовський генерал-губернатор маркіз П'єр Алменд д'Алорна згадував, про настрої мешканців Київської губернії. Він переконував, що потрібно висунути частину військ у цьому напрямку. Вважав, що південно-західний регіон буде підкорено за короткі строки. Він був переконаний, що місцеве населення повстане проти російської влади та приєднається до французьких батальйонів і польських полків. Варто зауважити, що ця хибна думка була властива авторам усіх проектів. На думку польських поміщиків - Неймана і Горолицкого українці були готові чи ледве не в будь-який момент відділитися від Росії й знову, як багато років тому, стати підданими Польщі [5,ст.202].

Південні провінції колишньої Речі Посполитої цікавили Наполеона із точки зору розгортання у тилу російської армії повстання польської шляхти. Саме в контексті розширення театру воєнних дій на південь у планах Наполеона визріло козацьке питання. Рекомендуючи генералові Ш. Л. Реньє організувати повстання на Волині за допомогою присланих з Варшави комісарів, французький імператор висловив своє зацікавлення можливістю перетягнути на свій бік козаків. Наближений тоді до нього польський генерал Сангушко вказав імператору принаймні три можливих вагомих підсумки зайняття Волині найближчим часом. Перший із них полягав у сформуванні в жовтні 1812р. до восьми тисяч легкої кінноти, складеної з дрібної шляхти краю. Кожен шляхтич мав би власного коня і спис, тому формування цього корпусу не потребувало б фінансування з боку Франції. Другий стосувався забезпечення артилерії Великої армії достатньою кількістю коней, яких не можливо було б роздобути взимку в Росії. Третій же полягав у спроможності скористатися плодами цьогорічного врожаю, але для цього слід було зайняти Волинь до закінчення жнив, оскільки росіяни могли знищити зібране збіжжя, як вони це зробили у Литві та Білорусії [6,ст.19].

Загалом, Наполеон сформував два варіанти розвитку подій. Перший з його проектів передбачав проведення війни у два етапи впродовж двох років. Під час першої кампанії 1812 р. слід було захопити всі польські провінції від Балтики до Чорного моря, зупинитися понад Двіною та Борисфеном, щоб, зміцнивши цей "природний бар'єр" лінією укріплень, розмістити за ним війська на зимові квартири та організувати польську армію. Під час другої кампанії 1813 р. планувалося здійснити похід на Москву і Санкт-Петербург, який імператор розраховував "оплатити", за висловом Д. Ж. Ф. Прадта, "польською кров'ю" [4, ст.170]. Натомість другий план був розрахований лише на однорічну кампанію. Передбачалося здійснити похід на Москву, нав'язати російській армії вирішальну битву і, таким чином, примусити царя підписати мир на вигідних для Наполеона умовах. Більшість істориків вважають, що імператор до останнього не визначився з планом дій. Для противників створювалася вуаль дезінформування і в кінцевому рахунку, за Наполеона дане питання вирішив Олександр I. Наполеонові стало очевидним, що доля війни вирішуватиметься на центральному напрямку, і з цього моменту його перестала цікавити можливість скерувати частину своїх військ на південь та північ. Якщо б французький полководець спробував оминати ромійське військо на флангах і повів свою армію або через Київ, або через Ригу (до Санкт-Петербурга), він міг втратити свободу маневру і опинитися під загрозою бути притиснутим до Чорного чи Балтійського морів (до того ж, прямуючи на Київ французьким військам довелося би йти через вузький "прохід" між лісисто-болотяним Поліссям і австрійською Галичиною) [1, ст. 149].

Отже, франко-російська війна 1812 р. є однією з ключових подій Нового часу, що весь майбутній хід історії Європи. Очевидним є те, що питання про ставлення Наполеона та його найближчого оточення щодо південно-західних країн Російської імперії залишався дискусійним. Французький імператор мав намір перетворити Україну на осередок антиросійського руху.

Література

1. Ададуrow В.В. Проекти французького командування стосовно Південно-західних земель Російської імперії під час підготовчого та наступального етапів воєнної кампанії 1812 року / Вадим Валентинович Ададуrow. // Вісник Львівського університету. Серія "Історія". – 2010. – Вип. 45. – С. 127–167.
2. Ададуrow В.В. Меморандуми польських авторів початку ХІХ ст. як джерело уявлень уряду Наполеона Бонапарта про південно-західні країни Російської імперії / Вадим Валентинович Ададуrow. // Український історичний журнал. - 2008. - № 2. - С. 154-171.
3. Захарчук О.Н. Юго-Западное пограничье в планах Наполеона Бонапарта: мифы и реальность советской историографии (вторая половина 1920-х – середина 1980-х гг.) / О.Н. Захарчук // Вестник МГТУ им. М.А. Шолохова. Серия: История и политология. – 2014. – № 4. – С. 21–34.
4. Ададуrow В.В. Призначення Наполеоном I імперського комісара-організатора у провінціях Поділля, Волинь та Україна і діяльність на цій посаді графа Тадеуша Морського / Вадим Валентинович Ададуrow. // Український археографічний щорічник. – 2007. – №12. – С. 154–175.
5. Ададуrow В.В. Концепція трьох польських королівств Роландра та її співвідношення із зовнішньополітичною доктриною французького уряду під час війни 1812 р / Вадим Валентинович Ададуrow. // Український історичний журнал. - 2007. - № 1. - С. 200-211.
6. Горак В.С. До питання про переможців та переможених у Бородинській битві : научное издание / В.С. Горак // Вітчизняна війна 1812 р. і Україна: погляд крізь віки : Міжнар. наук.-метод. конф. (5 грудня 2012 р., К.). Тези доповідей / Відп. ред. В.А. Смолій; упоряд.: О.Ю. Кирієнко, О.М. Машкін, В.В. Шевченко. - К. : Ін-т історії України НАН України, 2012. - С. 17-25.
7. Sous-syrie "Russie", vol. 26, f. 70–85 [Coup d'oeil rapide sur les forces que la Russie peut mettre en campagne et le choc qu'elle peut sentir].

УДК 94(477)"1942-1943"

ГАЗЕТА "РІДНА НИВА" ЯК ІНСТРУМЕНТ ПРОПАГАНДИ НІМЕЦЬКОГО ОКУПАЦІЙНОГО РЕЖИМУ (1942–1943 РОКИ).

Яременко Б. М., магістрант історико-юридичного факультету.

Науковий керівник – канд. іст. наук **Потапенко М. В.**, кафедра історії України

В статті аналізується зміст публікацій газети "Рідна нива", яка впродовж 1942–1943 року видавалася в м. Пирятин. Здійснена спроба класифікації газетних статей та періодизації функціонування газети. Підкреслюється пропагандистський характер газети.

Ключові слова: "Рідна нива", Пирятин, окупація, пропаганда.

Як відомо, агітаційний і пропагандистський вплив щодо території СРСР прораховувався і вивірявся задовго до самого акту агресії. Організації і веденню підривної пропаганди серед військ

і населення країни, проти якої готувалася агресія, - в так званій "психологічній війні" – правлячі кола нацистської Німеччини надавали великого значення. І рішення про "методи психологічного переконання" приймалися на найвищих щаблях виконавчої влади Рейху [24, с.1]. Флагманом пропаганди стали друковані видання, котрі були більш звичними у сприйнятті для місцевого населення, також для їх діяльності було легше віднайти матеріальну базу, аніж в ситуації з кіно та радіо продукцією.

Так в перші місяці окупації спеціальними ротами пропаганди підготовлювалася матеріальна база для видання, проводилося вербування місцевих жителів, котрі мали відповідний фах та могли бути залученими до видання періодики [20, с.652]. Найчастіше осередками видання ставали міста та містечка з населенням в декілька тисяч чоловік, тож за період окупації німецька адміністрація створила досить широку та кучну мережу з видання та реалізації підконтрольної преси, так до 1 вересня 1942 року діючих легальних періодичних видань на території України налічувалося близько 100 [20, с.459].

Пирятинський часопис "Рідна нива" видавався українською мовою, на базі старої пирятинської друкарні протягом 1942-1943 років. Цікавим фактом є те, що після відступу Червоної армії і приходу німецьких окупаційних сил, задля налагодження функціонування наявного друкарського обладнання, німці собі на допомогу залучили єврея за національністю, колишнього власника друкарні (в котрого більшовики її експропріювали) Аврама Рискіна.

Позаяк всі видані номери не збереглися а крайній доступний надрукований 1 вересня 1943 року і має №184 [2], можемо припустити що він і є одним з останніх, адже Червона армія вступила до території Пирятина 18 вересня 1943 року, а в умовах інтенсивних бойових дій факт видання газети видається малоімовірним. Тож факт видання близько двохсот номерів газети за річний період свідчить про високу інтенсивність діяльності видавництва та попит на дану продукцію [23, с.239].

Сама газета виходила з різною періодичністю. Так в травні 1942 року частота видання становила 1-2 номери в тиждень, в червні – 3 номери, в липні і до 16 серпня 1942 року включно, - аж цілих шість номерів в тиждень. Надалі, з середини серпня і до останнього вересня 1942 року, періодичність видання складала 2 номери в тиждень. Така різюча відмінність пояснюється фактом ліквідації "сусідньої" яготинської газети "Рідна нива" і фактичну реорганізацію пирятинської газети, яка повинна була забезпечувати продукцією й Яготин [18, с.4]. Більшість випусків до 16 серпня 1942 року включали 2 сторінки друкованого тексту стандартного газетного формату, виключення становили лише випуски за 07.05.1942; 20.06.1942; 22.06.1942; 26.07.1942; 02.08.1942, випуск за 05.07.1942 складався з 3 сторінок. Часто таке збільшення обсягу номеру газети спричинене певними успіхами вермахту на Східному фронті або приурочено до визначної події. Так розширений номер за 22.06.1942 значною мірою приурочений до річниці початку німецько-радянської війни. У випуску за 7 травня 1942 року вміщена досить об'ємна стаття, присвячена життю та творчості Бориса Грінченка, майже вся третя сторінка розширеного випуску за 20 червня приурочена до сторічної річниці першого повного видання "Енеїди" М.Котляревського, газета за 26 липня 1942 року вміщає багато інформації про "успіхи німецьких військ і союзників" на східному фронті, зокрема на першій шпальні випуску "оспівується" взяття Новочеркаська та Ростова також на 2 сторінці вміщений об'ємний уривок оповідання Ф.Гладкова "А ліс шумів". Номер "Рідної ниви" за 2 серпня 1942 року розширений через друк цілої шпальти художніх творів Івана Любарця, Г. Михальця, В. Кривця, П. М'якушки.

Позаяк тираж газети на сторінках видання не вказувався, а згадок про нього в історіографічних та краєзнавчих працях нам віднайти не вдалось, то про кількісну характеристику друку кожного номеру точно сказати важко, але зважаючи на факт очевидної схожості специфіки видання газети "Рідна нива" та лубенського вісника "Рідне слово" можемо припустити, що і тиражі їх були приблизно схожими – 5000 одиниць, можливо після зміни формату з 16 серпня 1942 року він дещо збільшився.

Хто ж безпосередньо здійснював видання часопису? Стосовно редакторського складу, слід зауважити, що він був відносно широким, адже за більш ніж півторарічну історію видання "Рідної ниви" до роботи в якості редакторів та відповідального редактора були залучені чотири особи. Це були: О. М. Баранівський, О. М. Михайлов, М. О. Кучерявенко; І. В. Сенько. Конкретно в виданні за 07.05.1942 як відповідальний редактор вказаний О. М. Баранівський, можливо він займав цю посаду ще з часу видання першого номеру газети, у випуску за 10.05.1942 і по 37 випуск (за 29.05.1942) відповідальним редактором значиться О. М. Михайлов, випуски з 29.05.1942 і по 11.06.1942 (їх було п'ять) редагував Іван Сенько, в випусках з 13.06.1942 і по 26.07.1942 відповідальним редактором знову був М. О. Кучерявенко, надалі редакцію газети постійно очолював Івано Сенько.

Біографії особистостей, що виконували функції відповідальних редакторів газети "Рудна нива" нам не відомі, варто лиш зазначити стосовно особистості Івана Сенька, котрий окрім редагування пирятинського часопису активно займався видавничою діяльністю, так у листопаді 1941 року в Пирятині накладом надруковано "Малий кобзар" – передрук львівського видання "Світ дитини" 1923 року, в якому вміщено 50 поезій Тараса Шевченка.

Цікавою є передмова до цієї книги, написана тодішнім редактором часопису "Українське слово" Іваном Сеньком. Вона свідчить, що її автор був знайомий з ідеологією українського націоналізму, а можливо, був причетним до ОУН. Зокрема, І. Сенько писав: "Творчість Шевченка збуджувала почуття національної свідомості, виховувала покоління в націоналістичному дусі і запалювала до боротьби за звільнення України. Його ідея визвольної боротьби – це ідея Петлюри – Коновальця, ідея ОУН, що веде український народ до створення Самостійної Соборної Української Держави" [1, арк. 7.] .

Окрім того про причетність І. Сенька до ОУН говорить факт його близького знайомства з членом, з осені 1942 – місцевий провідник ОУН(Б) Іщенко [23, с.199]. Слід звернути на те, що такий стан речей не є дивним, з самого початку відступу радянських військ і німецької окупації ОУНівці активно включились в громадський сегмент роботи, проводячи агітацію, в тому числі і у вимірі періодики. Так членами ОУН були співробітники редакції київського часопису "Українське слово" [21, с.2], достовірними ОУНівцями були члени редакторської колегиї "Сумського вісника" [22, с. 9.] .

Позаяк Пирятинське видавництво фактично знаходилося на самоутриманні й мало характер прибуткової організації цікавою є його цінова політика. Звертаючи до цього питання, слід наголосити на факті доступності газети. Вартість газети зазнала змін лише двічі: до 22.05.1942 номер газети коштував 30 копійок, з 22.05.1942 по 16.08.1942 – 50 копійок, а з 19.08.1942 ціна зросла до 1 карбованця [3, с.4]. Варто зауважити, що поступове зростання цін на періоду було характерним явищем в умовах інфляції грошей на окупованих німцями територіях. Ціна кожного номеру була вказана зверху першої сторінки, ціна передплати на місяць вказувалась на останній сторінці.

Аналізуючи змістове наповнення пирятинського часопису, можна виділити наступні головні напрями, ведення інформаційного транслявання. Першим і основним в цьому переліку є зведення з фронту, що повсякчас займають левову частину газетного інформаційного простору, матеріали антиєврейського та антибільшовицького агітаційної пропаганди, пропаганда руху оstarбайтерів й трудової діяльності в межах регіону, хроніка місцевого життя.

Зведення з східного фронту, в більшості перекликаються з антибільшовицькою агітацією, містять у собі окремі її елементи, або ж відверто несуть у собі характер антибільшовицької пропаганди, коли будь-які (навіть очевидні) успіхи Червоної армії успіхи замовчуються, а висвітлюються лише їх військові невдачі, акцентуючи при цьому увагу на невмілості радянських військових чинів загалом і Йосифа Сталіна зокрема. Так в номері за 08.08.1942 висвітлені успіхи німців на Кубані та Кавказі [8, с.1], в рубриці "З головної квартири ФЮРЕРА" з випуску №108 28.10.1942 року розкрито тему успіхів німецьких військ у боях за Сталінград: "В СТАЛІНГРАДІ ЗДОБУТО ПІВНІЧНЕ ПЕРЕДМІСТЯ "СПАРТАКОВА", де вермахт та Люфтваффе знищили 107 танків та 27 літаків супротивника, втративши при цьому лише один літак, а втрати в живій силі та панцерній техніці взагалі не вказуються. [18, с.1], це є характерною тенденцією висвітлення бойових дій для прони́мецьких видань того часу.

У фронтових зведеннях, в рамках газети немає взагалі будь яких відомостей про відступ вермахту після "великого перелому". Натомість описуються успіхи німецьких військ і їх союзників вже у відбитті ворожих атак. У більшості літніх липнево-серпневих випусків 1943 року зазначається лише про критичні втрати в живій силі й панцерній техніці з боку радянської сторони [17, с.1]. Власні ж традиційно замовчувалися. Окрім того, на сторінках часопису жодного разу не надавалося якого не будь пояснення стосовно причин зміни вермахтом характеру бойових дій з наступального до вимушеної оборони. Але уважний читач все ж міг помітити тенденції до військових невдач вермахту та поступової зміни локалізації фронту на захід.

Традиційно для прони́мецьких окупаційних видань характерним елементом змісту будь-якої періодики є антибільшовицька та антиєврейська пропаганда, що зумовлено очевидними причинами специфіки нацистської ідеології.

Типовою є стаття "В країні червоного терору", де наведені факти кривавої діяльності червоних комісарів на території України та несправедливого панування: "... а народ юдо-більшовицькі владарі режимом червоного терору довели до стану безмовних рабів, паріїв. З часу війни тягар юдо-більшовицького панування став ще важчим, ще жажливішим. Війна повністю викрила звіряче обличчя юдо-більшовиків, цих вампірів-кровососів... Свій шлях відступу юдо-більшовики встелили сотнями тисяч трупів неповинних жертв. Всі, хто здавався їм соціально

неблагонадійним, упав жертвою червоного терору. Тюрми переповнилися політв'язнями. Кінець тортурам цих мучеників прийшов при відступі більшовиків. У Львові, Станіславі, Житомирі, Києві, Полтаві, Харкові - всюди в місцях ув'язнення залишали більшовики гори трупів замордованих жертв. Їх не можна було впізнати, бо це була якась безформлена маса тіл з розрощеними головами, відірваними носа ми, вухами, грудьми, виколотими очима" [9, с.1]. Такі криваві образи панування більшовиків, яких постійно асоціювали з євреями, пирятинцям надавалися на шпальтах часопису, і варто сказати, що далеко не всі звинувачення були безпідставними, інша справа, що німці публічно засуджуючи більшовицький терор активно провадили власний.

"Подарунком" для німецького пропагандистського апарату було віднайдення решток розстріляних більшовиками мирних жителів на Вінниччині, що логічно знайшло своє відображення і в періодиці. В номері за 28 липня Вінницькій трагедії присвячена вся третя шпальта, де вміщено статтю "Вінниця -документ советського терору". Тут увагу головним чином звернено на небувалого розміру масштабність злочину – 10 000 жертв та на мотиви вчинення лиха – "...Бо метою большевизму є ще сьогодні сколективізувати також духовно масу, яка мовчки та віддано по-рабськи працювала б для жидівських панів. Хто завдяки праці і зусиллям, чи своєю інтелігенцією піднімався над цією масою, того роблено "ворогом народу" і скорочувано на голову, на яку він підносився вище над загальний рівень" [16, с.3]. Текст статті підкріплюється фотографією ексгумованих жертв репресій.

Тож підсумовуючи слід зауважити на тому, що здійснення антибільшовицької та антиєврейської пропаганди в межах часопису "Рідна нива" не мало особливої специфіки а керувалося загальними принципами такої діяльності на українських територіях це – звернення до соціальної та класової несправедливості радянської держави та пам'яті Червоного терору. Та все ж ефект впливу дещо ослаб через проведення німцями власного терору.

Варто зауважити, що газета, звертаючи на факт самофінансування при немалих масштабах видання, користувалася попитом у місцевого населення, що говорить про її якість і про те що вона задовольняла потреби населення в умовах воєнного інформаційного голоду і не в останню чергу завдяки місцевому матеріалу.

Місцева хроніка в часописі "Рідна нива" представлена рубриками наступного характеру: платні оголошення (друкувалися в кожному номері і були наймасовішими), розпорядження органів місцевої й обласної адміністрації, статті про культурно-масові заходи на території району та опис судових процесів та надзвичайних ситуацій що сталися або на території самого району або неподалік.

Оголошення, подані приватними особами в більшості випадків являли собою інформацію про зниклих чи викрадених тварин (в основному коней). Оголошення цього характеру були однотипними, ось його зразок : "Зник кінь 7 років, світло-булої масти, середнього росту, хвіст та спина чорні, грива на обидва боки. Хто знає його місце перебування, прохаю за винагороду повідомити на адресу: с. Березова-Рудка, Пономаренку Івану Панасовичу" [19, с.4].

Окрім пропажі тварин в часописі можна знайти згадки зникнення людей: "Поліцей с. Повстена Іванюк Василь Пилипович, 1923 р. народження, високого росту, білявий, зодягнений у поліційну форму, пішов з дому невідомо куди. Хто знає що-небудь про нього, прохання повідомити на адресу: с. Повстань, Пирятинського р-н у Іванюку Пилипу" [7, с.4]. Подальша історія цього майже детективного сюжету невідома, але факт того, що через один номер – 17 серпня в газеті з'являється попередження населення про наступного характеру "... всі, хто знає і не повідомляє про банди або переховує їх учасників, є зрадником власного народу, бо вони спричинюються до смерті багатьох тисяч синів України. Пощади не буде ні жидо-большевицькам виродкам, ні їх поплічникам і посібникам, їх не мине розплата за всі криваві злочинства і наругу. Допомагаймо нищити жидо-большевицьких недобитків, вони-заснають того, що вчинили нашому народу. Іван Сенько" [13, с.1]. Чи може це попередження слугувати підтвердженням факту діяльності партизан в районі і чи могло це бути пов'язане з зникненням поліцейя залишається загадкою.

Оголошення видані організаціями та підприємствами були більш різноманітні за змістом. Сама редакція газети не раз послуговувалась наявним у їхньому розпорядженні ресурсом. Так 30.06.1942 було розміщено наступне оголошення редакції про розшук радіотехніка [19, с.4], а 09.08.1942 публікуються відразу два оголошення від місцевого радіовузла, про покупку радіолампи: СО–241 СБ–242 СБ–444, та про покупку динамічного гучномовця з постійним магнітом [10, с.4]. Ця інформація може свідчити про організацію стабільного радіомовлення в місті.

02.08.1942 розміщено наступний заклик міської управи "... Міська управа, надаючи цій заготівлі особливого значення, закликає населення міста організувати заготівлю та здачу на приймальний пункт лік рослин (крамниця РСС на Базарній площі). Здача лікрослин Райспоживспількою стимулюється (гончарний посуд, сіль, голки та інше). Довідки про порядок заготівлі та докладні умови слід одержати в крамниці РСС на Базарній площі" [5, с.4]. Варто зазначити, що

подібного роду оголошення надалі не повторювались. Схожим був заклик про закупку огірків у крамниці №1 задля потреб робітників і службовців [10, с.4].

Частими були оголошення про набір на роботу для місцевих підприємств. Збереглися свідчення набору чорно робочих на роботу до Пирятинського цегельного заводу [6, с.4], шевців до місцевої швейної артілі і набору слюсарів, слюсарів-автомеханіків, молотобійців, учнів до Пирятинського заводу "Металіст" [11, с.4].

В рамках часопису відносно незначне місце займало висвітлення подій культурно-масового характеру. Очевидно що лише найбільш масштабні та важливі подібні дійства завоювали право друку на шпальтах видання, тому факт малочисленості згадок про дані події не може слугувати критерієм оцінки культурного життя району загалом.

На Пирятинщині в окупаційний період активно діяв місцевий осередок товариства Просвіта, тому лєвова частина культурно-масових заходів була організована саме ним. Окрім організації заходів культурного характеру Просвіта займалися й благодійною діяльністю. Так в номері за 19.06.1943 значиться про благодійну кампанію товариства заради допомоги сиротам, інвалідам і нужденним, коли пропонується придбати членський квиток організації за 5 карбованців з умовою щомісячного внеску в 3 карбованці з можливістю внесення внеску більшого розміру за власним бажанням [15, с.4]. Подібного роду оголошення бачимо в номерах за 26.06.1943 та в номері за 17.04.1943 [12, с.4].

З номеру газети за 02.06.1942 ми дізнаємося про активне функціонування місцевого театру [4, с.3-4]. Також до заходу культурно-масового характеру можна віднести відвідини м. Пирятин генерал-комісаром П. Магунія. Стаття з однойменною назвою про який вміщена на першій шпальті "Рідної ниви" за 18.08.1943. В описі цієї зустрічі особлива увага зверталася на добровільність заходу і відсутність будь якого примусу стосовно її відвідин, чого раніше за більшовиків не було. Очевидно, що головною метою візиту генерал-комісара була агітація населення до виїзду на роботи в Німеччину [14, с.4].

В рамках доступних номерів "Рідної ниви" існують згадки і про проведення так званих свят землі в селах району, що являло собою комплекс урочистих заходів при врученні офіційних документів на право приватного володіння землею, тому зважаючи на типовість опису даного явища на шпальтах часопису, конкретно зупинятися на кожному ми не вважаємо за необхідне, обмежимося лише прикладом с. Білоцерківці. Згадка про дане дійство віднайдена нами у 184 номері місцевого вісника, який датується 1 вересня 1943 року. Велика частина опису наведена в стилі "добрий Гітлер подарував нам справедливе право приватної власності на землю", плюс критика "несправедливого жидівського колгоспного ладу". Надалі бачимо опис безпосередньо самого заходу: "Представники громади, одержавши цей документ, щиро подякували і запевнили представників німецького командування, що в майбутньому будуть ще краще працювати. Виступив з промовою ортскомендант Пирятинського гебіту, якій, між іншим, сказав, що український селянин знаходиться під надійним захистом німецької непереможної зброї, а тому може сміло працювати на своїй власній землі без будь-яких загроз з боку сталінських шептунів. О 8-ій годині вечора почесні гості залишили Білоцерківці, а музика довго ще лунала по білоцерківському гаю, де танцювала весела, радісна молодь" [2, с.4]. Інші подібні заходи проходили в такому ж форматі.

Підсумовуючи, слід наголосити на тому, що зміст пирятинського часопису "Рідна нива" наповнений переважно матеріалами пропагандистського характеру - не об'єктивні фронтові зведення, оголошення про набір робітників в Німеччину та "листи з Німеччини", пропаганда антибільшовизму, звеличення ідей нацизму та нацистських діячів. Подібному матеріалу надано пріоритет друку на перших сторінках. Місцевій хроніці відвели набагато менше місця і друкувалась вона переважно на останній сторінці номера та й та часто мала відверте ідеологічне забарвлення. Відповідно головною метою видання часопису був пропагандистський вплив на маси, а саме інформування населення про реальні події життя – побічний продукт, необхідний для підтримання інтересу читачів.

Джерела та література

1. Державний архів Полтавської області, ф. Р-8676, оп. 2, спр. 1, арк. 7;
2. Рідна нива (Пирятин) - 01.09.1943;
3. Рідна нива (Пирятин) - 16.08.1942;
4. Рідна нива (Пирятин) - 02.06.1942;
5. Рідна нива (Пирятин) - 02.08.1942;
6. Рідна нива (Пирятин) - 05.08.1942;
7. Рідна нива (Пирятин) - 07.07.1943;
8. Рідна нива (Пирятин) - 08.08.1942;
9. Рідна нива (Пирятин) - 09.07.1942;
10. Рідна нива (Пирятин) - 09.08.1942;

11. Рідна нива (Пирятин) - 14.07.1943;
12. Рідна нива (Пирятин) - 17.04.1943;
13. Рідна нива (Пирятин) - 17.07.1943;
14. Рідна нива (Пирятин) - 18.08.1943;
15. Рідна нива (Пирятин) - 19.06.1943;
16. Рідна нива (Пирятин) - 28.07.1943
17. Рідна нива (Пирятин) - 28.08.1943;
18. Рідна нива (Пирятин) - 28.10.1942;
19. Рідна нива (Пирятин) - 30.06.1942;
20. Михайлюк М. Німецька пропаганда в Україні. Розробка пропагандистської стратегії нацистів напередодні другої світової війни. - Режим доступу: <http://history.org.ua/LiberUA/978-966-00-1063-5/20.pdf>;
21. Михайлюк М. Нацистська пропаганда в окупованому Києві // Український історичний журнал. – 2006. – № 1. – С. 131–144;
22. ОУН-УПА на Сумщині: Т. 1. / Упоряд.: Іванущенко Г. М. Державний архів Сумської області. - Київ: Українська видавнича спілка ім. Юрія Липи, 2006. - 156 с.;
23. РЕВЕГУК Віктор Якович. Полтавщина в роки рдянсько-німецької війни (1941-1945). - Полтава. Дивосвіт, 2010. - 292 с.;
24. Яшан О.О. Основні засоби ведення нацистської пропаганди на території України (1941 – 1944 рр.) // Гуманітарний вісник: всеукраїнський збірник наукових праць. – Черкаси, 2011. – Число 17. Вип. 3. – С. 22–28.

СУТНІСТЬ ТА ОСНОВНІ ЕТАПИ РОЗРОБКИ ТОВАРНОЇ ПОЛІТИКИ ПІДПРИЄМСТВА

Щербак М. П., магістрантка Національного технічного університету України "Київський політехнічний інститут ім. І. Сікорського"

Науковий керівник – д-р екон. наук, проф. **Мартиненко В. П.**, кафедра економіки і підприємництва НТУУ "КПІ ім. Ігоря Сікорського"

В науковій статті шляхом вивчення дефініцій різних авторів щодо товарної політики представлено власне її визначення. Проведене дослідження дозволило запропонувати та описати вдосконалені етапи формування даної політики на підприємствах. Використання даних етапів сприятиме формуванню ефективної товарної політики з метою підвищення фінансової стійкості суб'єктів господарювання у нестійкому ринковому середовищі країни.

Ключові слова: товарна політика, підприємство, конкурентні переваги, етапи розробки, оптимізація, споживачі.

Вступ. На сьогоднішній день забезпечення та підтримка необхідного рівня конкурентоспроможності підприємства у ринковому середовищі може бути досягнута лише при належній розробці товарної політики. Адже саме вона пов'язана з плануванням та реалізацією сукупності заходів і стратегій щодо формування конкурентних переваг і створення таких характеристик продукції, які роблять її корисною для споживача.

Забезпечення стабільної та стійкої конкурентної позиції підприємства на ринку потребує швидкої відповіді на зміни зовнішнього середовища та гнучкої товарної політики, що здатна не зважаючи на негативний вплив зовнішніх факторів, забезпечити досягнення стратегічних цілей підприємства. Вибір правильних орієнтирів щодо управління товарною політикою повинне базуватися на результатах об'єктивної оцінки рівня її ефективності.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Теоретичні аспекти розробки та реалізації товарної політики підприємств розглядаються у працях вітчизняних та зарубіжних науковців: С. С. Гаркавенко, К. В. Одінцевої, О. І. Гребнєва, Е. Діхтля, Ф. Котлера, Г. Асселя, А. М. Романова, І. В. Заблодської, С. Ю. Хамініч, С. М. Ілляшенка, Л. С. Лаврентьєвої, Л. В. Головацької та інших.

Не дивлячись на досить велику кількість наукових праць, присвячених питанням формування товарної політики, продовжує існувати необхідність її дослідження та удосконалення етапів розробки, які б враховували різні аспекти господарської діяльності.

Постановка завдання. Основною метою даної роботи є представлення власного визначення щодо товарної політики та вдосконалення етапів розробки даної політики підприємства.

Виклад основного матеріалу дослідження. Товарна політика передбачає формування і використання системи управління, що включає такі компоненти як мета, завдання, принципи, функції та методи. Дані компоненти істотно різняться залежно від варіанту товарної політики, що використовує підприємство. Товарна політика є фундаментом всієї маркетингової діяльності та має економічне і соціальне значення. Вміле управління товарною політикою дозволяє підприємству вижити в умовах жорсткої конкуренції. Варто зазначити, що товарна політика передбачає вирішення завдань, пов'язаних з такими питаннями:

- що робити?
- для кого виробляти?
- в якому вигляді виробляти?

Велике різноманіття існуючих поглядів на поняття і зміст товарної політики в економічній літературі найчастіше обумовлено постановкою завдання і цілей дослідження, що призводить автора до необхідності акцентувати свою увагу на тому чи іншому аспекті товарної політики. Тому для точного розуміння змісту поняття "товарна політика" істотним є визначення головної мети її формування, яка визначає загальну стратегію розвитку підприємства. Вибір мети товарної політики є найважливішим завданням, оскільки мета виступає у вигляді векторного критерію оптимальності. На основі даного вектора приймається певне рішення, що забезпечує компроміс між узгодженими одиничними критеріями. В якості такого критерію можна використовувати показник конкурентоспроможності підприємства.

Різні автори по-різному підходять до проблеми визначення поняття "товарна політика" (табл. 1).

Погляди на визначення поняття "товарна політика"

Автор	Визначення
Н.Д. Еріашвілі, К. Ховард, Ю.А. Ципкін	Комплексне поняття, яке охоплює: асортиментну політику; створення нових товарів і запуск їх у виробництво; виключення з експортної програми товарів, які втратили споживчий попит; модифікацію товарів; питання упаковки; товарного знака та найменування товару. [1; С. 307]
В.И. Беляєв	Товарна політика являє собою заздалегідь сформульований курс дій підприємства, що виробляє (або просуває на ринок) певного виду товару, заснований як на довгостроковій стратегії розвитку цього підприємства, так і на поточних можливостях, що виникають для нього на ринку. [2; С. 319]
Г.Л. Багієв	Це діяльність, пов'язана з плануванням і здійсненням сукупності заходів і стратегій по формуванню конкурентних переваг і створенню таких характеристик товару, які роблять його постійно цінним для споживача і тим самим задовольняють ту чи іншу його потребу, забезпечуючи відповідний прибуток фірмі. [3; С. 227]
Е.П. Михалева	Це сукупність заходів організації, пов'язаних безпосередньо з виробництвом товару і його вдосконаленням, реалізацією або зняттям з виробництва, а також сервісним і передпродажним обслуговуванням. Крім того, сюди входить і розробка рекламних компаній як основного двигуна продажу [4]
М.М. Єгорова	Це складна багатоступенева діяльність підприємства. Товарна політика включає в себе дослідження ринку, споживачів, конкурентів; розробку програми дії підприємства в області виробництва; прогнозування життєвого циклу товару, а також і його аналіз. [5; С. 49]

Грунтуючись на різних підходах науковців, товарну політику, на наш погляд можна представити як комплексну систему маркетингових напрямів, які включають регулювання асортиментної політики, управління ціновою політикою, управління життєвим циклом товарів, підвищення конкурентоспроможності та якості продукції, просування товарів на ринку, стимулювання продажів з метою максимального забезпечення купівельного попиту.

Беручи до уваги основні напрямки товарної політики, можна прийти до висновку, що оцінка товарною політикою має особливий взаємозв'язок з вимірюванням конкурентоспроможності. Оцінка ефективності товарної політики – це певний процес, орієнтований на визначення думок, суджень, результатів і висновків про об'єкт оцінки та його властивості.

Конкурентоспроможність являє собою результат оцінки споживача, в той час, як ефективність є внутрішньою оцінкою підприємства. Для підтримки і підвищення конкурентних переваг потрібне постійне збільшення вкладень, а ефективність визначається оптимальним використанням наявних ресурсів. Збільшення витрат на підвищення конкурентоспроможності не завжди відображає зростання ефективності, проте підвищення ефективності завжди веде до зростання конкурентоспроможності.

Варто відмітити, що на формування товарної політики впливають зовнішні та внутрішні чинники. До зовнішніх факторів формування товарної політики належать: бажання споживачів, стан платоспроможності покупців товару, стан конкуренції, зміни в зовнішньому середовищі; ринкова інфраструктура; чинне законодавство.

На формування товарної політики на підприємстві впливають наступні фактори: позиція товару на ринку; ціна реалізації; якість продукції; рівень менеджменту на підприємстві; дизайн продукції; імідж підприємства; система пільг при кредитуванні організації реалізації продукції; організація післяпродажного обслуговування; маркетингова асортиментна концепція суб'єкта господарювання.

Кожен з етапів формування товарної політики підприємства являє собою окрему підсистему, що виконує ту чи іншу функцію, без здійснення якої неможливе досягнення основних цілей підприємства. Вивчення питання щодо формування товарної політики дозволяє виділити наступні складові товарної політики, які визначають етапи її формування:

В першу чергу проводиться аналіз ринку та його сегментів, визначається характер та масштаби ринку. Проводиться дослідження ринків збуту продукції підприємства з метою оцінки типу та інтенсивності конкуренції, ступеня збалансованості ринку, циклічності і сезонності розвитку. Досліджується також конкурентна позиція підприємства та конкурентоспроможність продукції, що виробляється, а також конкурентоспроможність суб'єкта господарювання в цілому.

На другому етапі постає завдання вибору найбільш привабливих сегментів ринку, де застосовуються маркетингові дослідження по сегментації ринку. У процесі сегментування здійснюються вимір числа потенційних виробників і споживачів продукції, масштабів їх діяльності і норми споживання. Основне завдання сегментації - отримання певної статистичної інформації.

Наступним етапом є вибір товарної стратегії та формування виробничої програми підприємства, а також розробка планів по впровадженню нових товарів з подальшою оптимізацією товарного портфеля. Незалежно від застосовуваного методу в основі портфельного аналізу лежать:

- розмежування діяльності підприємства по ринках;
- оцінка привабливості ринку і конкурентоспроможності продукції (підприємства);
- зв'язок між стратегічними положенням та економічними і фінансовими показниками.

Формування моделі товарів і планової структури товарного асортименту передбачає проведення робіт по переліку технологічних і споживчих властивостей товару, що забезпечують, по-перше, його конкурентоспроможність на ринку, по-друге, дозволяють підвищити ефективність його виробництва на підприємстві. В основі формування товарної політики підприємства лежать принципи відповідності товарів, що випускаються споживчим перевагам, науковості, диференціації, спеціалізації, ритмічності, створення конкурентоспроможної номенклатури виробництва і реалізації, що дозволяє забезпечити стійкий попит на продукцію підприємства. Для цього на підприємстві здійснюються роботи з планування товарного асортименту, структура якого найбільш повно відповідає ринковим вимогам.

Наступний етап – оптимізація товарної політики підприємства, яка є також необхідною умовою його діяльності в ситуації нестабільності і деякої непередбачуваності ринкових умов. Так умови конкуренції, демографічні, політичні зміни можуть визначити необхідність коригування обсягів виробництва, структури асортименту, рівня цін, набору прийомів і методів просування продукції, узгодження інтересів ринку з конкретними цілями підприємства і його можливостями з випуску товарів для прийняття рішення по оптимальному плану випуску.

Послідовність етапів розробки товарної політики підприємства представлено на рис. 2.

Висновки. Таким чином, представлені в даній статті дефініція товарної політики та етапи її формування дозволять підприємствам формувати ефективну товарну політику, використання якої дозволить їм забезпечити стійку структуру асортименту, постійний збут та стабільний прибуток і, відповідно, покращити їх конкурентоспроможність у нестійкому ринковому середовищі країни. Варто зазначити, що розробка товарної політики повинна проводитись у повній мірі, що у підсумку допоможе вирішити проблему як раціональної організації роботи в рамках наявного асортименту, так і проблеми заміщення товарів, які підлягають зняттю з виробництва.

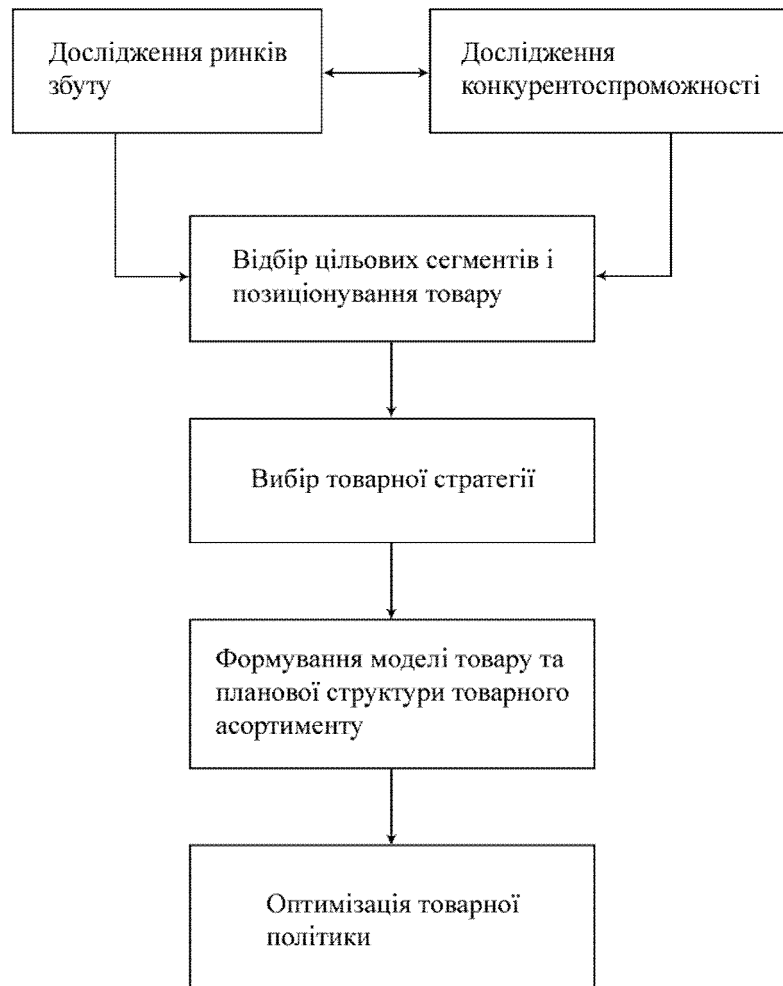


Рис. 2. Основні етапи розробки товарної політики підприємства

Література

1. Эриашвили Н.Д., Ховард К., Цыпкин Ю.А. и др. Маркетинг: Учебник для вузов. 2-е изд., перераб. и доп. ЮНИТИ-ДАНА, 2001. 623 с.
2. Беляев В.И. Маркетинг: основы теории и практики : учебник. КНОРУС, 2005. 672 с.
3. Багиев Г.Л. и др. Маркетинг Учебник для вузов. 2-е изд., перераб. и доп. ЗАО "Изд-во "Экономика"", 2001. 227 с.
4. Михалева Е.П. Маркетинг. Конспект лекций. Юрайт-Издат, 2010. 224с.
5. Егорова, М.М. Маркетинг. Конспект лекций "Эксмо", 2008. 160 с.
6. Ганэ В.А., Соловьева С.В. Стратегический менеджмент: факторный анализ и эффективность управления: УМК. 2-е изд, Изд-во МИУ, 2008. 192 с.
7. Трусковская Т.А. Разработка товарной политики предприятия. УП "МЗОР" URL: http://media.miu.by/files/store/items/chperu/xi/mim_studconf_xi_01005.pdf
8. Кудашова Ю.В. Эффективность управления: Методические указания к теме по дисциплине "Теория управления". Оренбург: ГОУ ВПО ОГУ, 2003. 17 с.
9. Лопатников Л. И. Экономико-математический словарь: Словарь современной экономической науки. 5-е изд., перераб. и доп. Дело, 2003. 520 с.
10. Пучков Н.П. Формирование системы обеспечения качества подготовки специалиста в условиях технического вызва: дисс. ... д-ра пед.наук. Тамбов, 2004.

УДК 373.5.37.02.161.2

**МЕТОДИЧНІ ЗАСАДИ ФОРМУВАННЯ ЧИТАЦЬКИХ УМІНЬ
УЧНІВ СЕРЕДЬНОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ
НА УРОКАХ УКРАЇНСЬКОЇ ЛІТЕРАТУРИ**

Аненко А. І., магістрантка навчально-наукового інституту філології, перекладу та журналістики.

Науковий керівник – канд. пед. наук, доц. **Забарний О. В.**, кафедра української літератури, методики її навчання та журналістики

У статті проаналізовані методичні засади формування читацьких умінь учнів середнього шкільного віку на уроках української літератури. Розглянуто важливість дидактичних принципів емоційно-естетичного сприйняття художнього твору, самостійності, творчості, послідовності, системності, вікової відповідності, методичної доцільності для розвитку читацьких умінь. Коротко схарактеризовано змістове наповнення тематичних блоків, визначених навчальною програмою, у зв'язку з пізнавальними особливостями підлітків. Запропоновано систему методів і прийомів, що сприятимуть розвитку читацьких умінь на різних етапах роботи з текстом.

Ключові слова: читацькі уміння, дидактичний принцип, методи навчання, художній твір, урок української літератури.

Розвиток читацьких умінь є однією з найважливіших цілей вивчення української літератури, тому що створює умови для формування навичок продуктивного читання та критичного ставлення до художніх творів і впливає на інтелектуальний та моральний розвиток особистості. Фахівці стверджують, що діти, які читають, мають більший обсяг пам'яті, розвинену творчу уяву, володіють грамотним мовленням, здатні точніше формулюють думки, знаходити правильні рішення в складних ситуаціях, більш самостійні в судженнях та поведінці [3, с. 43]. Однак у сучасному суспільстві спостерігаємо зниження інтересу учнів до художнього слова, що пов'язано зі зміною пріоритетів домашнього виховання, стрімким розвитком інформаційних технологій і захопленням школярів новітніми гаджетами. У зв'язку з цим у методичній науці увагу багатьох дослідників привертає проблема розвитку читацьких інтересів та умінь. Деякі аспекти цього питання висвітлені в працях таких українських та зарубіжних педагогів і психологів, як Л. Беленька, Л. Виготський, Д. Ельконін, О. Леонтьєв, В. Кан-Калік, А. Макаренко, О. Никифорова, Т. Пахомова, О. Слижук, В. Сухомлинський, В. Хазан та ін. Своє бачення шляхів розвитку читацької діяльності учнів представили такі методисти, як Т. Бугайко, Ф. Бугайко, Н. Волошина, С. Гуревич, Л. Мірошніченко, Є. Пасічник та ін. Над проблемою розвитку читацьких умінь (компетентності) в початкових класах працювали М. Вашуленко, О. Коваленко, А. Литвинчук, А. Мовчун, О. Прищепа, О. Савченко, Л. Шевчук. Питання щодо формування читацьких умінь (компетентності) на уроках української чи зарубіжної літератури в старших класах розглядали О. Ісаєва, Л. Костюченко, С. Паламар, М. Піддубний, І. Поліщук, С. Сафарян, А. Ситченко, А. Усатий, А. Фасоля, О. Шкловська, Т. Яценко та ін. Названі автори пропонують ефективні шляхи вирішення поставленої проблеми, але досі відсутнє системне обґрунтування й розроблення моделі методики формування читацьких умінь учнів середнього шкільного віку на уроках української літератури, що робить тему нашого дослідження **актуальною**.

Мета цієї статті – проаналізувати методичні засади формування читацьких умінь учнів середніх класів на уроках української літератури.

Опрацювавши теоретичні джерела з проблем розвитку читацьких умінь в учнів різних вікових груп й узагальнивши погляди спеціалістів, можемо дійти висновку, що для досягнення ефективності в навчальній діяльності учнів середніх класів у цій сфері необхідно врахувати об'єктивні й суб'єктивні фактори, від яких безпосередньо залежать навчання, виховання та розвиток учнів; визначити найважливіші стратегії діяльності вчителя; раціонально використовувати на уроках літератури систему методів, прийомів і засобів.

У "Методичних рекомендаціях щодо вивчення української літератури у 5-11 класах загальноосвітніх навчальних закладів у 2016/2017 навчальному році з урахуванням змін у програмах" прописані стратегії методичного підходу до вивчення мистецтва слова [2, с. 2]. Зокрема, вказано,

що навчальна діяльність на уроках літератури має бути зорієнтована на емоційно-естетичне сприйняття художнього твору учнями, на "переживання краси його форми та етичного змісту". Вивчення літератури під естетичним кутом зору базується таких положеннях: 1) основним критерієм цінності літературного твору є його естетична вартість; 2) художній твір – це "голос" автора, передача читачеві певної думки, ідеї, погляду на проблему тощо. Компетентний читач повинен "почути" автора, розкрити авторський задум, творчо вибудувати власні смисли прочитаного; 3) зображені у творі події та образи є своєрідною "віртуальною реальністю", яка створена за законами художньої умовності; 4) повноцінне сприймання художнього твору можливе тільки при активній співтворчості автора та читача. Продуктивність цієї співтворчості залежить від знання учнем законів побудови літературного твору; 5) глибоке розуміння української літератури можливе тільки в контексті світової літератури; 6) вплив автора на емоції, почуття й думки читача завжди відбувається через текст, його мовну форму. Тому сила впливу безпосередньо залежить від рівня читацької культури, сформованості читацьких умінь, "здатності віднаходити в тексті авторські смисли і творити власні" [2, с. 4].

Важливою умовою формування художнього мислення є самостійна творча діяльність, адже, як слушно зазначав український методист Є. Пасічник, не менш значущою за вдало дібрану методичку навчання є особистість учня, його потреби й особливості [4, с. 216]. Вироблення творчих здібностей можливе лише із залученням його думок і почуттів, тобто мотиваційної і вольової сфер. Ми погоджуємося із загальноновизнаною думкою В. Сухомлинського про те, що "там, де школярам лише нав'язуються готові істини, де панують пасивність і бездумна споглядальність, орієнтація на зубріння, де не виховується самостійність і творча активність, – не може бути справжнього навчання і розвитку дітей" [Цит. за 7, с. 4]. Тому учитель повинен не розповідати про твір, а навчати читати й розуміти його, видобувати з тексту інформацію, знаходити авторські смисли і творити власні. Уроки літератури покликані розвинути самостійний потяг школярів до усвідомлення змісту твору, уміння вести діалог з автором і з'ясувати його задум.

Технологія розвитку читацьких умінь і навичок створюється з урахуванням природи естетичного сприймання художнього твору: емоційне враження – рефлексія – осмислення. Цей процес естетичного прочитання можна передати таким логічним ланцюгом: первісне сприйняття → рефлексія естетичних вражень → осмислення почуттів → діалогічне прочитання (розгляд жанрових особливостей, визначення художніх засобів, обґрунтування логіки їх застосування, з'ясування авторського задуму тощо) → інтерпретація задуму → трактування тексту (погляд на героїв очима автора) → творення власних смислів → оцінювання ідеї та героїв з особистих позицій → співвіднесення авторських та особистісних смислів → визначення місця художнього твору в національній і світовій літературі → формування ставлення до способу освоєння світу, що представив автор [2, с. 5].

На основі естетичного сприймання з'являються естетичні почуття, які й зумовлюють естетичне ставлення, задовольняють одні естетичні потреби учня й викликають інші. Фахівці стверджують, що естетичний розвиток особистості забезпечує повноту її інтелектуального й емоційного розвитку.

Формування читацьких умінь має свої особливості залежно від вікової категорії учнів та класу навчання. У зв'язку з цим розробники чинної Програми з української літератури для загальноосвітніх навчальних закладів (2017) осучаснили змістовий матеріал і, пропонуючи художні твори для текстового розгляду, врахували принципи вікової психології, ощадливості, естетики, жанрово-тематичної розмаїтості [6, с. 11].

З огляду на це курс української літератури для 5–8 класів структурно побудований за такими тематично-проблемними блоками: 5 клас: "Світ фантазії, мудрості", "Історичне минуле нашого народу", "Рідна Україна. Світ природи"; 6 клас: "Загадково прекрасна і славна давнина України", "Я і світ", "Пригоди і романтика", "Гумористичні твори"; 7 клас: "Із пісеньних скарбів", "Про далекі минулі часи", "Ти знаєш, що ти – людина...", "Ми – українці"; 8 клас: "Усна народна творчість", "Світ української поезії", "Національна драма", "З української прози", "Український гумор і сатира".

Змістове наповнення кожного блоку враховує їхнє ідейно-ціннісне спрямування, а також вікові особливості учнів певного класу, тому тексти доступні для сприйняття й цікаві та актуальні саме для цієї вікової категорії підлітків. Пропоновані твори різні за тематичним спрямуванням, яке пов'язане з ключовими змістовими лініями навчального процесу. Представлена для учнів 5–8 класів українська література набуває цілісного вигляду, "у якому кожен із митців має свою "нішу" у визначеній темі, відповідно його твір виконує певну естетичну й морально-етичну функції" [6, с. 12].

Програма для учнів 9-го класу побудована по-іншому, адже в цей час розпочинається системне вивчення української літератури. Художні твори представлені в історико-літературному контексті, а до змісту навчального матеріалу застосовано історико-хронологічний підхід. Якщо в

5-8 класах біографії письменників у цілому не вивчаються, а згадуються тільки вибірково, то в 9-му класі тексти супроводжуються короткими біографіями авторів, що допомагає краще зрозуміти зміст, тему, ідею, образну систему.

Розвитку читацьких умінь на уроках української літератури в основній школі сприяє також рубрика "Література рідного краю". Учитель сам обирає тексти для розгляду на уроках у кожному класі й розподіляє ці години протягом навчального року на власний розсуд. У такий спосіб учні мають змогу ознайомитися з творами своїх земляків-письменників і навіть своїх ровесників, розширити кругозір і розвинути власний творчий потенціал.

Розвиток читацьких умінь передбачає дотримання дидактичного принципу поступовості й системності в досягненні результатів педагогічної діяльності. У середніх класах школи учні удосконалюють і поглиблюють уміння й навички, вироблені в початкових класах, і на основі їх розвивають нові, синтетичні вміння. Так, у 5-6 класах Програма з української літератури, утверджуючи серед школярів культуру читання, передбачає вивчення текстів із зосередженням уваги переважно на сюжеті й персонажах твору. Важливим завданням у цих класах є вдосконалення навичок виразного і вдумливого читання, розвиток умінь переказувати прочитане, виокремлювати найбільш напружені та найцікавіші епізоди, коментувати їх, робити самостійні судження про те, що найбільше вразило, ставити запитання до прочитаного, визначати тему й головну думку твору, виконувати творчі роботи різних жанрів [2, с. 26]. Доповнює цей перелік завдань оволодіння теоретико-літературними поняттями згідно з вимогами навчальної програми, уміння розрізняти їх і користуватися ними для аналізу прочитаного.

Комплекс цих умінь, розвинутих у 5-9 класах, продуктивно впливає на формування в підлітків основ читацької компетентності, що має за мету здатність будувати діалог "автор – читач" [5, с. 6]. Це доволі складно, адже "щоб діалог відбувся, письменник і читач повинні говорити однією мовою, якої школяра треба навчати на уроках літератури", вчити бачити "штучність" літератури, художню умовність. Освоївши мову мистецтва, учень зможе зрозуміти авторську модель світу, самостійно інтерпретувати прочитане, осмислити художній твір "як особисто значущу цінність" [3, с. 44].

Програма для 7-8 класів пропонує для аналізу більш складні художні твори, які дають можливість учням поміркувати над проблемами сучасного життя, формувати свою громадянську позицію, розвивати творчість, екологічне мислення, морально-етичну відповідальність, толерантність, шанобливе ставлення до інших людей. Відповідно, ускладнюються читацькі уміння школярів: крім вироблених у 5-6 класах, це ще й уміння коментувати весь зміст та визначати проблематику й мотиви твору, пояснювати метафоричний підтекст, алегоричність, характеризувати художні образи, визначати художні засоби й пояснювати їх роль у тексті, уміння добирати цитати тощо [6, с. 50, 60].

Учні 9-го класу, відповідно до Програми, повинні мати достатньо розвинуті читацькі вміння, що виявляються в здатності переказувати й коментувати ідейно-тематичний зміст твору, визначати його жанрово-композиційні особливості, роль художніх засобів у створенні образів; пояснювати світоглядні позиції Т. Шевченка та його роль у культурному збагаченні України, ставлення автора до своїх героїв; характеризувати особливості втілення ним окремих тем, ідей, сюжетів, образів; інтерпретувати твори в історичному та культурологічному контекстах, визначати їх місце в мистецькому доробку автора, історії української літератури, актуальність сьогодні тощо. При цьому випускники 9-го класу повинні демонструвати володіння різними способами саморефлексії та самоконтролю, самостійно визначати індивідуальні читацькі інтереси [6, с. 77].

На розвиток цих умінь спрямована система навчальних завдань, що залежить від структури художнього тексту та дидактичної мети. В опрацьованих нами теоретичних джерелах перераховано велику кількість таких видів діяльності, які спрямовані на засвоєння змісту художніх творів, наприклад: виразне читання (індивідуальне, групове, рольове) художнього тексту; бесіда за змістом прочитаного, відповіді на запитання, що засвідчують розуміння змісту твору; уявне малювання; осмислення теми твору, епіграфа до нього; складання плану прочитаного; характеристика героя твору; порівняльна характеристика двох персонажів; пояснення ролі героя в тексті; пошук образних мовних засобів і з'ясування їх ідейно-художньої ролі; відтворення найважливіших ключових елементів композиції; визначення жанрових особливостей твору; визначення теми та ідей; міркування про порушені у творі морально-етичні проблеми; розгляд емоційних та естетичних вражень від прочитаного; різні види переказу (докладний, стислий, вибірковий, з елементами коментаря, з творчим завданням); написання творчих робіт за літературними творами і на основі життєвих вражень; ілюстрації до творів; інсценування; зустріч з автором; літературна екскурсія; презентація книги; музична (образотворча, кіномистецька) п'ятихвилинка; конкурс на кращого читця; робота з довідковою літературою; навчальна гра ("Якби ти був актором", вікторина, конкурс) тощо.

Для досягнення ефекту в розвитку читацьких умінь учнів характер навчальних завдань з року в рік має ускладнюватися. С. Гончаренко виділяє кілька ступенів складності завдань: 1) завдання передбачають емоційно-відтворювальну роботу учнів, при цьому більше працює їхня пам'ять, уява, фантазія, інтуїція; 2) завдання характеризуються підсиленням аналітичної діяльності, яка пов'язана з визначенням образних частин твору; 3) завдання пов'язані зі сприйняттям та осмисленням окремих образних елементів тексту, відзначаються більшою аналітичною активністю; 4) завдання передбачають встановлення емоційно-сміслових зв'язків між образами, здатність узагальнювати прочитане; 5) завдання пов'язані з інтерпретацією твору учнями й спрямовані на доказове пояснення ними значення прочитаного, визначення зв'язків його з іншими творами та життям [1, с. 128].

Важливим завданням учителя є вироблення в учнів середнього шкільного віку такий алгоритм роботи з художнім текстом:

1. Етап передчитання (докомунікативний, підготовчий): формулювання мети читання → організація читання (вибір читацьких стратегій) → припущення щодо змісту твору, його проблематики на основі розгляду назви, епіграфа, актуалізації опорних знань і власного досвіду.

2. Етап читання (комунікативний): первісне прочитання → рефлексія вражень → відтворення прочитаного в уяві → формулювання запитань до тексту (автора чи героїв) → припущення про авторський задум → повторне читання → інтерпретація (аналіз) тексту.

3. Етап післячитання (посткомунікативний): розгляд твору у зв'язку з творчістю інших письменників, епох, суміжних видів мистецтва, формулювання авторських і творення власних смислів → рефлексія й оцінювання результатів читання [2, с. 6].

Не менш важливим є вибір методів, прийомів і засобів формування читацьких умінь в учнів середніх класів на уроках української літератури, що залежить від багатьох чинників: від вікових та особистісних характеристик учнів, змісту й специфіки навчального матеріалу, від типу уроку й етапів опрацювання тексту. Кожен обраний метод, прийом і засіб повинен бути методично виправданим, спрямованим на досягнення найбільшого ефекту.

Безсумнівно, що школярів необхідно готувати до першого ознайомлення з художнім твором, налаштовуючи їх на сприйняття, сприяючи повноцінному засвоєнню ідейно-художнього змісту й моральних принципів персонажів. Тому на етапі передчитання, знайомства з текстом рекомендовано застосовувати такі методи і прийоми: передбачення (думка учня є продовженням незакінченого речення: "*Думаю, це твір про...*"); заповнення таблиці "*Знаю/Хочу дізнатися/Дізнався*"; есе, у якому висловлюється ставлення до порушеної у творі проблеми; асоціювання; бесіда, під час якої аналізується тема уроку, назва твору, епіграф; словникова робота; визначення виконавців першого прочитання фрагментів твору тощо. Застосування їх уводить учнів у коло образів, відчуттів, настроїв твору, спонукає активно працювати пам'ять, актуалізує знання, включає в подальшу читацьку роботу.

На етапі читання можна опиратися на такі методи і прийоми: виразне читання (індивідуальне, групове, у ролях); емоційна пауза після прослуховування твору; словесне малювання; коментоване читання; формулювання запитань до тексту, автора або героїв; бесіда, у ході якої учні висловлюють здогади про авторський задум, розглядають художні засоби, якими автор реалізує задум; поєднання читання з аналізом прочитаного; читання з передбаченням; повторне читання фрагментів; парна або групова самостійна робота для з'ясування ролі художніх засобів у тексті тощо.

Для етапу післячитання раціонально використати таку систему методів і прийомів: бесіда; незакінчене речення ("*Слухаючи твір, я уявляю/думаю/бачив/чув...*"); переказ (ланцюжком, від імені героя); формулювання запитань письменнику, літературному герою; заповнення таблиці "*Знаю/Хочу дізнатися/Дізнався*"; диспут; ілюстрування; складання переліку ключових слів; діаграма Венна; інсценізація; виконання письмової роботи (за технологією РАФТ, вільне письмо, твір від імені героя, сенкан, метод ПРЕС) тощо [2, с. 6–7]; зіставлення художнього твору з його екранізацією чи театральною виставою.

На кожному з описаних етапів роботи щодо розвитку читацьких умінь навчальна діяльність повинна впливати на емоції, приносити естетичну насолоду, формувати логічне мислення учнів, виробляти вміння аргументувати власні судження про художній твір, відображені в ньому життєві явища і вчинки героїв, то, на думку Т. Яценко, до пріоритетних методів формування читацьких умінь в учнів 5–8 класів слід зарахувати репродуктивно-творчий та дослідницький методи [9, с. 9].

У дев'ятикласників же, порівняно з попередньою читацькою групою, загострюється зацікавленість різними психологічними проблемами, роздумами та суперечками, зростає самостійність і критичність, удосконалюються розумові здібності. Тому Програма передбачає вивчення творів про кохання, сімейні стосунки, дружбу, про вольових героїв. Моральний ідеал узагальненого літературного характеру може стати еталоном, на який учень намагається орієнтувати свою поведінку. Через це методисти радять обрати за провідні дослідницький та евристичний методи і

такі прийоми та види діяльності, як самостійний аналіз твору, постановка проблеми, самостійний добір матеріалу, виступ на семінарі, диспуті, різні творчі роботи, невеликі самостійні дослідження. С. Сафарян вважає, що "важливо зуміти сфокусувати увагу учня на проблемних питаннях і шляхах їхнього вирішення", і пропонує на етапі роботи з художнім твором використовувати такі традиційні та інноваційні види діяльності, як розігрування ситуацій за ролями, "Мозковий штурм", "Обери позицію", коли школяр пояснює свій вибір, вчиться сприймати інші погляди на порушену проблему [7, с. 5]. На етапі післячитання доцільно запропонувати дев'ятикласникам поставити запитання (чи написати листа) письменнику або персонажеві, створити сенкан, узагальнити знання за допомогою групування, можна запропонувати закінчити речення "Сьогодні на уроці я зрозумів...", "Образ... допоміг письменнику висловити думку..." тощо [7, с. 5].

Отже, врахування дидактичних принципів навчання, вікових, психологічних та розумових особливостей учнів, осмислене поєднання традиційних та інноваційних методик під час вивчення літературного матеріалу сприяє розвитку читацьких умінь підлітків, свідомому засвоєнню навчального матеріалу, допомагає глибоко сприйняти художній твір, розвиває творчість, естетичні смаки, навички критичного мислення й спілкування. Перспектива дослідження полягає у створенні методичної моделі розвитку читацьких умінь в учнів середніх класів загальноосвітніх шкіл.

Література

1. Гончаренко С. Український педагогічний словник. Київ : Либідь, 1997. 376 с.
2. Методичні рекомендації щодо вивчення української літератури у 5-11 класах загальноосвітніх навчальних закладів у 2016/2017 навчальному році з урахуванням змін у програмах / О. Котусенко, А. Фасоля, Т. Яценко, Г. Бійчук. *Українська мова і література в школі*. 2016. № 5. С. 2-12.
3. Паламар С. Формування читацьких компетенцій на уроках української літератури в 5 класі. *Українська література в загальноосвітній школі*. 2013. № 11. С. 43-45.
4. Пасічник Є. А. Методика викладання української літератури в середніх навчальних закладах : навч. посіб. для студ. вищ. закл. освіти. Київ : Ленвіт, 2000. 384 с.
5. Піддубний М. А. Формування читацької компетентності школярів: проблеми і пошуки. *Формування читацької компетентності школярів у процесі вивчення української літератури*: програма науково-практичного семінару методистів української мови та літератури. Рівне, 2018. С. 3-8. URL : roippo.org.ua/iblock/mater_ali-sem_naru_1
6. Українська література: 5-9 класи. Програма для загальноосвітніх навчальних закладів / авт. кол.: Р. В. Мовчан, К. В. Таранік-Ткачук, М. П. Бондар та ін. Київ, 2017. 82 с. URL: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/programy-5-9-klas/onovlennya-12-2017/na-sajt-ukrayinska-literatura-5-9-z-cherwonimdoc-2.pdf>
7. Сафарян С. Проблеми формування читацької компетенції школярів у світлі сучасного змісту шкільної літературної освіти. *Всесвітня література в середніх навчальних закладах України*. 2008. № 10. С. 4-6.
8. Шкловська О. Методичні засади формування читацької компетенції. *Українська література в загальноосвітній школі*. 2006. № 7. С. 10-14.
9. Яценко Т. О. Формування компетентного читача на уроках української літератури в основній школі. *Українська література в загальноосвітній школі*. 2012. № 5. С. 8-10.

УДК 821.133.1-31'06.09(092):75.056

ФУНКЦІОНАЛЬНІСТЬ ІЛЮСТРАЦІЙ В УКРАЇНОМОВНОМУ ВИДАННІ РОМАНУ ДЕВІДА ГЕРБЕРТА ЛОУРЕНСА "КОХАНЕЦЬ ЛЕДІ ЧАТТЕРЛЕЙ"

Антоненко В. А., студентка IV курсу навчально-наукового інституту філології, перекладу та журналістики.

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

Стаття присвячена функціональності ілюстрацій в україномовному виданні роману Девіда Герберта Лоуренса "Коханець леді Чаттерлей". У науковій роботі наявна спроба дати тлумачення ключових ілюстрацій книги, виокремити ті основні образи, які лягли в основу ілюстрацій, та розкрити їхній зміст. Автор доводить думку про те, що ілюстрації в книжках покликані розповідати свою візуальну історію, яка може перекликатися з текстом, доповнювати його, а може бути абсолютно незалежною.

Ключові слова: Девід Герберт Лоуренс, "Коханець леді Чаттерлей", творча майстерня "Аґрафка", ілюстрації, еротика, візуальна мова, метафоричність.

Вступ. Заглиблюючись у текст, ми іноді забуваємо, що книгу можна не лише читати, а й розглядати. Не так, як робимо це в книгарні, роздумуючи, чи варто витратити сто гривень, а так, як робили це в дитинстві. Або так, наче ми на бієнале, бо книга – це ж не лише словесне мистецтво, а й візуальне. Ілюстрація є невід’ємним атрибутом художньої книги.

Слово та зображення розвивалися паралельно, вони мають спільне походження. Навіть нині ми говоримо “ілюстрація” і про текст, і про зображення.

Значна частина вчених вважає, що вивчати згадане явище можна вже з наскельних малюнків доби палеоліту. Тоді кожне зображення побаченого та пережитого й було ілюстрацією, яка в такому розумінні передувала літературі.

Інша частина істориків мистецтва починають вивчення з перших ілюстрованих пам’яток: єгипетських папірусів, поява яких датується 1980 роком до народження Христового, “Книги мертвих”, текстів про небесні світила, магію.

Найраніші ілюстрації мали слугувати джерелом знань для тих, хто не вмів читати. Ця функція зберігалася до появи друкованих книг. Після винайдення друкарського верстату ілюстрація мала дві функції: візуалізувати зміст тексту та прикрашати.

Надзвичайно розкішні ілюстрації часів Середньовіччя, коли книга була привілеєм заможних або освічених. Більшість тогочасних праць – філософські. Це впливало на характер ілюстрацій, які повинні були візуалізувати абстрактні поняття.

Після винайдення друкарського верстату був тривалий період, коли декорування переважало над ілюструванням. Проте не всі мистецтвознавці з цим погоджуються, адже символ та емблема, основні художні засоби Середньовіччя, мали і візуалізувати, й прикрашати. Тогочасна людина сприймала символ, алегорію як ілюстрацію, хоча для нас вони вже мають абстрактне та декоративне значення.

У XVIII столітті декоративне призначення ілюстрації заперечується. Гете писав: “Художник повинен до кінця продумати ідеї поета”.

Нині ж ілюстрація характеризується висловом Лінтона Ламба, який вважає, що вона “може бути виправданою лише тоді, коли додає до книги щось відсутнє в самому творі”.

Частина істориків мистецтва розрізняли рукописи та друковані книги. Ілюстрації рукописів вони зараховували до живопису, інше – до графічного мистецтва. Згодом таке розрізнення нівелиювалося, адже тогочасні друковані книги все одно потребували значної ручної праці.

Ілюстрації друкованих книг та манускриптів мають схожу природу та однаково важливі для історії мистецтва. Проте художники, які займались живописом, негативно ставились до ілюстрування книг й дуже рідко брались за таку роботу, адже за це майже не платили. Зацікавлення художниками в ілюстрації та сприйняття її як мистецтва формувалось поступово. Те, що колись вважали ремеслом, сьогодні – мистецтво, підтвердженням чого є існування галерей та музеїв ілюстрації.

Ілюстратори, і середньовічні, й сучасні, мали однакові проблеми: який пасаж проілюструвати та як не бути рабом тексту. Іноді траплялись цікаві аномалії – що багатіші ілюстрації, то бідніший текст та навпаки. Одним із основних завдань ілюстраторів було привернення уваги до книги, актуалізація її. Найбільш реілюстрованою книгою є Біблія, а такою листи Лафонтена, “Дафніс та Хлоя”, “Метаморфози” Овідія, “Декамерон” Боккаччо, твори Гете та Шекспіра.

Нині ілюстрація – це мистецтво. Існують музеї, премії та рейтинги, один із найпрестижніших – це щорічний рейтинг “Нью-Йорк Таймс” найкращих ілюстрованих дитячих книг.

Мета статті полягає у тому, щоб привернути увагу людей до ілюстративного матеріалу у книгах, – зокрема проаналізувати та виявити його функціональну роль на прикладі україномовного видання роману Девіда Герберта Лоуренса “**Коханець леді Чаттерлей**”.

До певного часу мистецтво ілюстрації не було дуже розвиненим в Україні. Але останнім часом воно набирає обертів, представляючи світу талановитих художників-ілюстраторів.

Саме до таких особистостей можна зарахувати надзвичайно здібних молодих людей, які є засновниками та учасниками творчої майстерні “Аґрафка” – це Романа Романишин і Андрій Лесів.

Особливо активно є їхня співпраця з львівським “Видавництвом Старого Лева”, де у 2017 році вийшло друком нове видання знаменитої книги Девіда Герберта Лоуренса “Коханець леді Чаттерлей”. І саме творча майстерня “Аґрафка” створила неповторні та глибокі за сенсом ілюстрації до цієї книги.

“Коханець леді Чаттерлей” – останній і найвідоміший роман видатного англійського письменника Девіда Герберта Лоуренса (1885–1930). На батьківщині митця твір наважилися опублікувати аж 1960 року. Цей роман – не лише апологія чистого і пристрасного кохання, це роздуми про нищівний вплив технократичного суспільства на людську психологію та катастрофічну розбалансованість духовних і матеріальних потреб сучасної особистості.

Актуальність статті зумовлена відсутністю досліджень функціональної ролі ілюстрацій у новому виданні роману письменника Девіда Герберта Лоуренса "Коханець леді Чаттерлей".

Виклад основного матеріалу. Перша публікація роману "Коханець леді Чаттерлей" Девіда Герберта Лоуренса у 1929 році у Великобританії викликала неабиякий скандал. Цей твір затаврували як порнографічний. Тривалий час він був заборонений у багатьох країнах. Адже у ньому про секс і сексуальність говорять без купюр. У Британії заборону скасували 1960-го.

У 2015 році мадридське видавництво SEXTO PISO, яке у 2014 році випустило іспаномовну версію роману, замовило ілюстрації українським художникам – Романі Романишин та Андрію Лесіву, Творчій майстерні "Аґрафка". І ось, на Книжковому Арсеналі 2017 року у Києві відбулася презентація українського перекладу Соломії Павличко у віртуозному оформленні "Аґрафок". Книга вийшла у "Видавництві Старого Лева".



Непросто було займатися ілюстрацією скандального роману. Адже зображення повинні передавати сексуальну напругу твору, але при цьому не скочуватися у порнографію.

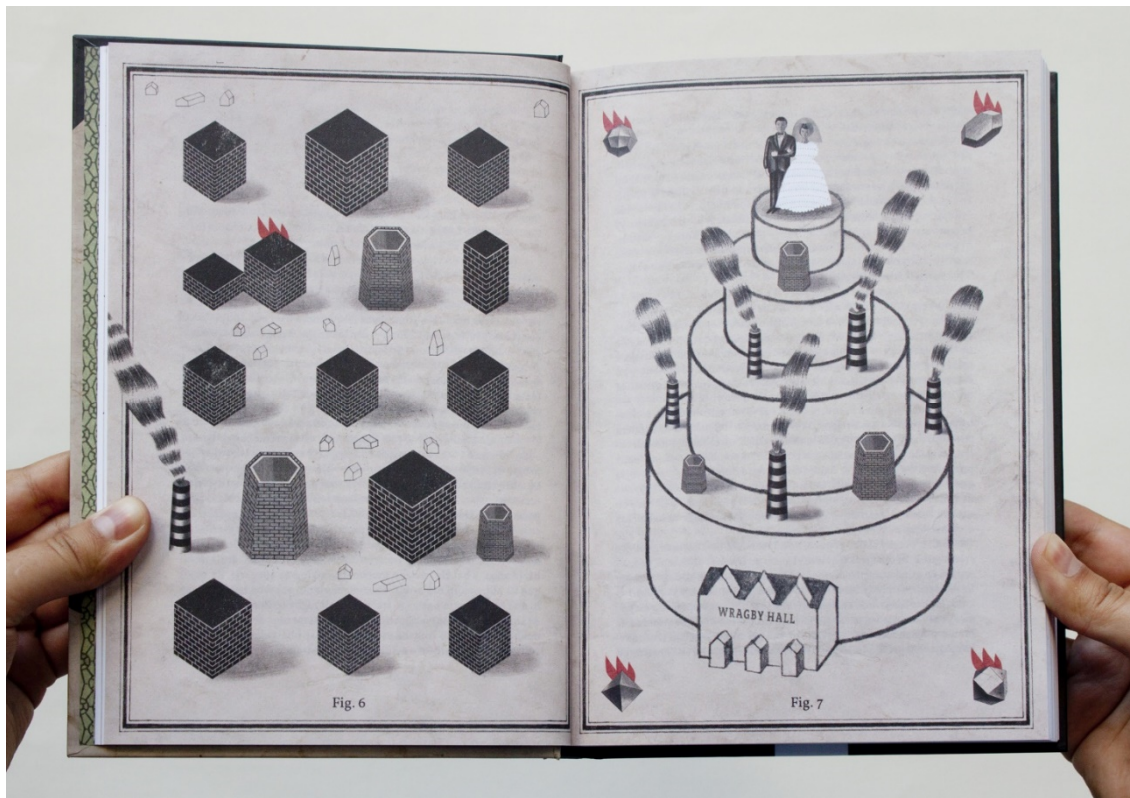
Шукаючи потрібні образи, художники вирішили дослідити, як висвітлювали еротичні теми у мистецтві від найдавніших часів: починаючи від наскельного живопису до художників-модерністів. Найбагатшою, звісно, виявилася античність. Наприклад, у книзі є ілюстрація з грибами-фалосами. Цей образ взятий з античної вази, де жінка поливає гриби фалічної форми.



Також художники досліджували мистецтво Японії – численні дереворити, адже японська культура не заперечує тілесність, сприймає оголення органічно.

Важливим є хоча б те, що ілюстрації тримають еротичну напругу, але лишаються аскетичними водночас, бо дія роману відбувається у 1917 році. Оскільки історія розвивається у шахтарському поселенні, художники вирішили використати техніку вугільного рисунка, а власне напругу передали яскравими пурпуровими елементами.

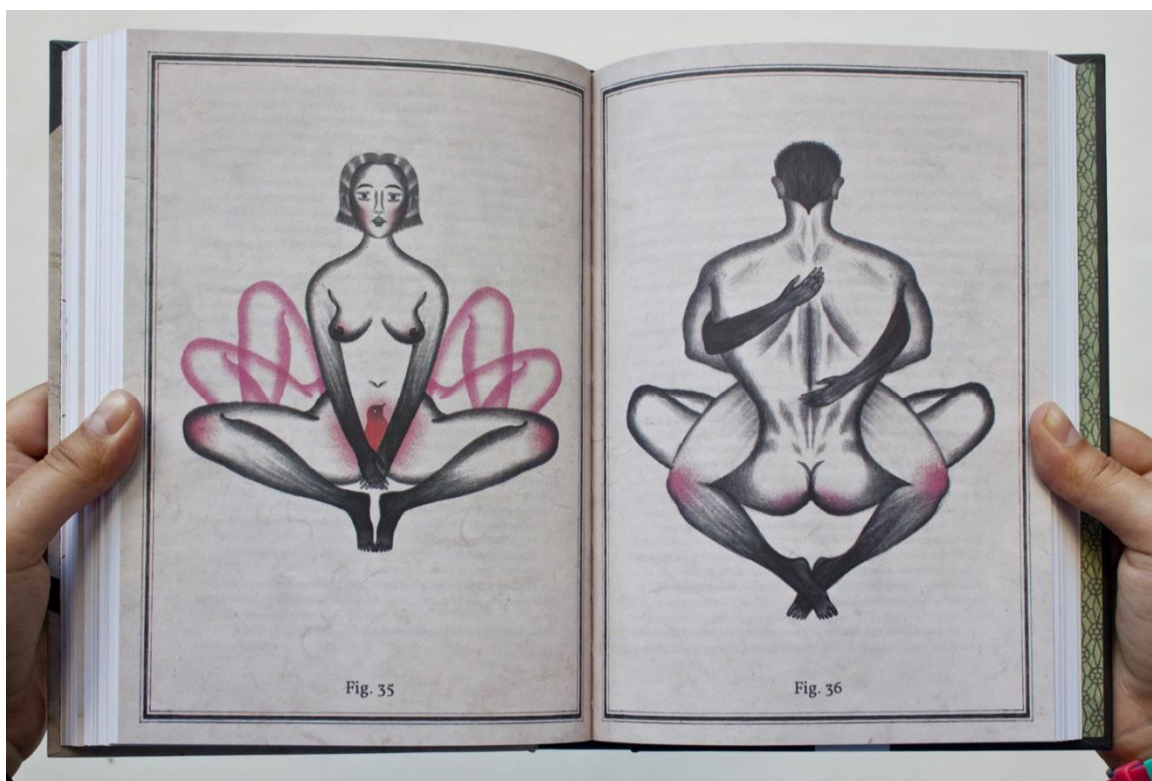
Основним образом є рамка, яка окреслює усі ілюстрації. Бо усе життя героїв затиснене в рамки суспільної думки. До кінця роману ця рамка на ілюстраціях стає все тоншою, а наприкінці взагалі розривається [3]. Рамки є найважливішим елементом візуальної частини. Спершу в ілюстраціях вони використовуються як декор, що обрамлює кожну "гравюру" нашого атласу, проте наприкінці ці рамки оживають, вони починають стискатися, звужуються, символізуючи тиск суспільства, загальний осуд і обмеження, а на останній ілюстрації рамка врешті розривається.



Ця ілюстрація дуже цікава з погляду проблеми шлюбу в сучасному світі. Саме тому чоловік і жінка зображуються на вершині весільного торта, як новостворена одиниця суспільства. У патріархальному суспільстві шлюб – один із способів реалізації жінки, але не єдиний.



Образом героїні Конні є пташка, бо вона досліджує власну сексуальність і вчиться літати. Майкаліс називає Конні пташкою: "Але ж погляньте, хто ви? Чи й ви часом не самотнє пташенятко?" [2] Героїня проходить шлях від малого пташеняти до зрілої пташки, яка через пізнання своєї внутрішньої сили і зовнішньої тілесності, замуваної в цегляну мумію, вибирається на волю. Вона покидає тирана Кліффорда і тікає до лісника Олівера Меллорза, стосунки з яким пробуджують її природні почуття і дають відчуття гармонії.



Художники не намагалися ілюструвати текст книги чи його окремі фрагменти буквально. Вони визначили для себе важливі віхи, своєрідну вісь твору, на яку нанизували символи і глибші сенси.

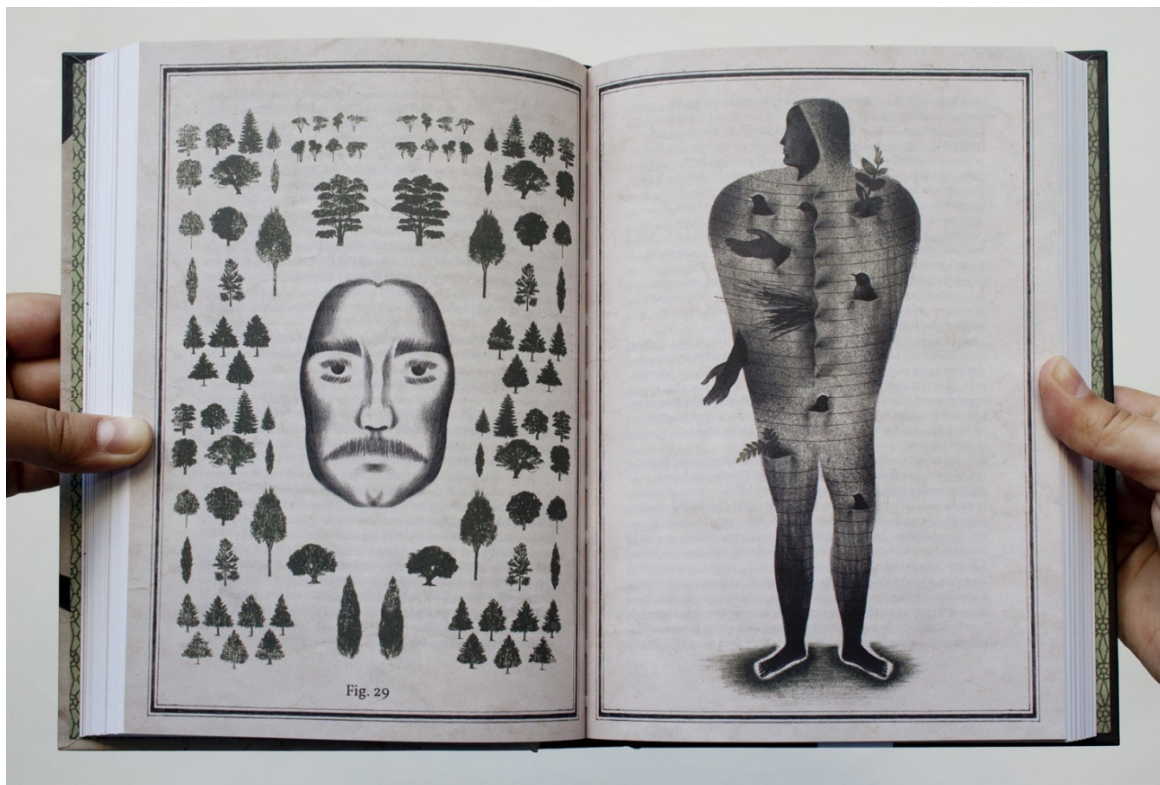
Через візуальну мову прослідковується легка, а не груба еротика. Притому, що не це прямий показ грубості та сексуальності, а певна інтелектуальна символіка.

У своїх роботах художники завжди намагаються уникати прямих буквальних трактувань, головною для них є метафоричність, інтерпретація. В усіх ілюстраціях червоними акцентами підкреслено мотиви тілесної близькості, хіті, збудження. В романі лінія сексуальності є важливою, але не головною, тож художники також намагалися зберегти цей баланс в ілюстраціях. Проте для них було важливим зберегти у візуальному трактуванні сексуальну напругу і наелектризованість.

В. Ганін у статті "Англійська леді з італійським акцентом" згадує про ідею цивілізації та примітивізму, яка може бути накладеною на ідею роману. Д. Г. Лоуренс здійснював поїздки до Мексики та Австралії та цікавився первісними культурами, в яких зовсім інше ставлення до тілесності. Сексуальність леді Чаттерлей сприймається як вивільнення несвідомого, чуттєвого, бажанням наблизитися до природи на протигагу штучному, індустріальному [1].

Художники інтуїтивно прочитали цей конфлікт індустріальності та природи, свідомого і підсвідомого. І це стало однією з головних концепцій при створенні ілюстрацій твору.

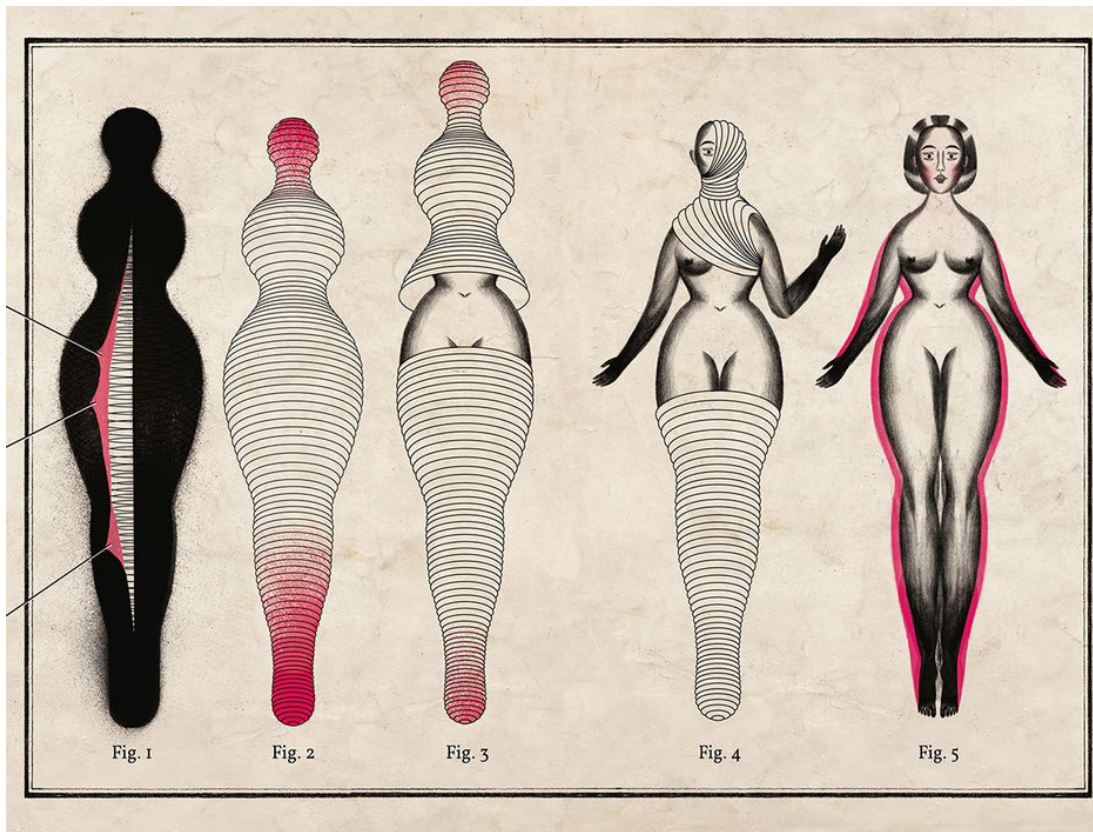
У трикутнику головних героїв кожен має своє символічне трактування. Лісник Меллорз потрактований в максимально наближеному до природи образі. Ця ілюстрація демонструє втечу Меллорза від згубної механістичної цивілізації. Він живе у хижині посеред лісу і розводить фазанів. Образи птахів виступають як особливі міфопоетичні символи неба, верха, сонця, грому, вітру, хмари, зросту, плідності, підйому, натхнення, зв'язку з вищими космічними зонами.



Тоді як Кліффорд зображений символічно, з акцентом на внутрішньому протиріччі, невпевненості в собі і, в той же час, показовій зверхності. Конфлікт між внутрішнім і зовнішнім показаний у диспропорції розмірів голови і тіла. Чоловік розглядається як "підкаблучник". Його вважають найкращим з чоловіків та найгіршим з коханців. І в цьому вбачається провина його дружини, яка після одруження залишає романтику у далекому минулому.



Процес трансформації та розкриття особистості Констанс був важливою лінією в роботі художників, зокрема вже в першій ілюстрації ми даємо візуальний ключ – символічне звільнення з кокона.



Події роману в основному відбуваються в промисловому районі з великою кількістю шахт, тому художники вирішили також підкреслити це, обравши для ілюстрування техніку вугільного рисунка. В цій техніці вони створювали окремі елементи ілюстрацій, а опісля завершували готові ілюстрації в графічних програмах.



Наприкінці книги з'являється ілюстрація – образ св. Севастіана, пронизаного тисячею стріл-жал. Рамка практично нависає над ним, притискає його. Він людина цивілізованого світу, що приречена на страждання, як святий.



У свою чергу в ілюстраціях також є важливий образ шахтарів з чорними язиками, які обмовляють головну героїню. Також вони символізують чоловічий світ – товариство Кліффорда, де жінка – Конні – не має права голосу. І рамка, і чорні язика тиснуть не лише на Конні, але й на автора книги Девіда Лоуренса.



Висновок.

“Коханець леді Чаттерлей” – знаковий, багаторівневий і глибокий роман, тож було зрозуміло, що цю багаторівневість необхідно розкрити і у візуальній частині.

Художники створили своєрідний атлас анатомії любові, в якому переплітається свідоме з підсвідомим, тілесне з духовним, природне з штучним, раціональне з ірраціональним. Події роману в основному відбуваються в промисловому районі з великою кількістю шахт, тому майстри підкреслили це, обравши для ілюстрування техніку вугільного рисунку.

У трикутнику головних героїв кожен має своє символічне трактування. Лісник Меллорз потрактований в максимально наближеному до природи образі, тоді як Кліффорд зображений символічно, з акцентом на внутрішньому протиріччі, невпевненості в собі і в той же час показовій зверхності. Процес трансформації і розкриття особистості Констанс є головним, зокрема вже в першій ілюстрації художники дають візуальний ключ – символічне звільнення з кокона.

В усіх ілюстраціях підкреслено мотиви тілесної близькості, хіті, збудження, при цьому художники уникали однозначних і прямолінійних образів. Проте найважливішим елементом візуальної частини є рамки. Спершу в ілюстраціях вони є декором, що обрамлює кожну “гравюру” атласу, проте наприкінці ці рамки оживають, вони починають стискатися, звужуються, символізуючи тиск суспільства, загальний осуд і обмеження, а на останній ілюстрації рамка врешті розривається.

Отже, ілюстрації до україномовного видання роману Девіда Герберта Лоуренса “Коханець леді Чаттерлей”, виконані творчою майстернею “Аґрафка” не є допоміжним елементом тексту, вони співіснують на рівних умовах. За допомогою ілюстрацій і тексту книга говорить двома голосами, які гармонійно сплітаються – своєрідне “стерео” для кращого сприйняття твору.

Література

1. Ганин В. Английская леди с итальянским акцентом / В. Ганин // Вопросы литературы : Журнал критики и литературоведения. – 2011. – №5.
2. Девід Герберт Лоуренс. Коханець леді Чаттерлей / пер. з англ. Соломія Павличко; іл. Творчої майстерні "Аґрафка". – Львів : Видавництво Старого Лева, 2017. – 432с.
3. Микита Гладченко. Ілюстратори майстерні "Аґрафка": У розмовах про книжки зникло слово "неформат" [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <https://starylev.com.ua/news/ilyustratory-maysterni-agrafka-u-rozmovah-pro-knyzhky-znyklo-slovo-neformat>

УДК 821.161.1-3'06.09(092)

РОЛЬ ПЕЙЗАЖА В РОМАНЕ М. А. ШОЛОХОВА "ТИХИЙ ДОН"

Антоненко Ю. А., магістрантка учебно-научного института филологии, перевода и журналистики.

Научный руководитель – д-р филол. наук, проф. **Самойленко Г. В.**, кафедра славянской филологии, компаративистики и перевода

Михаил Александрович Шолохов – крупнейший русский прозаик, один из самых ярких писателей XX века. В литературу он вступил в 20-е годы XX века с сборником "Донские рассказы". Некоторые ученые считают, что именно они приоткрыли тот мир, который будет раскрыт в романе "Тихий Дон".

"Тихий Дон", "Поднятая целина", "Они сражались за Родину", "Судьба человека" показали миру своеобразие жизни и судьбы русского народа в конце XIX - середине XX веков. Здесь были представлены яркие личности в переломные периоды сложных исторических событий жизни общества. Роман - эпопея "Тихий Дон" отличается богатством художественных средств, помогающих автору воссоздать характерную и многогранную жизнь казачества в переломный период общества в конце XIX – начале XX века. Среди художественных приемов, которые помогают раскрыть эту жизнь и основных ее представителей, занимает природа, на место которой в романе обращали внимание литературоведы Н. Ф. Щербина, Л. И. Тимофеев, А. Н. Себина, А. И. Белецкий. Однако почти нет ни одной работы, которая была бы полностью посвящена этому интересному художественному приему. Поэтому в нашей статье мы попытались определить роль и место пейзажа в "Тихом Доне", раскрыть жизнь казачества, а также показать, как пейзаж помогает воссоздать психологическое состояние героев в различных жизненных ситуациях, определить место и время действия, в котором живут и проявляют себя персонажи романа.

Важнейшим эстетическим компонентом в структуре произведения является пейзаж. Его наименование пейзаж походит от слова франц. *pausage* от *paus* – страна, местность. Но это понятие воспринимается как картина природы, имеющая различное художественное значение в зависимости от стилевых особенностей автора, литературного направления, с которым связано произведение [2, с.358].

В романе "Тихий Дон" пейзажные зарисовки приобретают особое идейно-эстетическое значение. Тонко и проникновенно изображает Шолохов родную природу. Все пейзажи в романе соотнесены с человеком, с течением его жизни. Своей красотой они оттеняют душевный мир героев, охваченных высокими стремлениями и светлыми чувствами, а также несовершенство человеческого бытия с ее жестокостью.

Пейзаж в романе не существует от отдельно описанных событий, а тесно связан с ними. Роман начинается с описания Мелеховского двора: "Мелеховский двор - на самом краю хутора. Воротца со скотиньего база ведут на север к Дону. Крутой восьмисаженный спуск меж замшелых в прозелени меловых глыб, и вот берег: перламутровая россыпь ракушек, серая изломистая кайма нацелованной волнами гальки и дальше - перекипающее под ветром вороненой рябью стремя Дона. На восток, за красноталом гуманных плетней, - Гетманский шлях, полынная проседа, истоптанный конскими копытами бурый, живущий придорожник, часовенка на развилке; за ней - задернутая текучим маревом степь. С юга - меловая хребтина горы. На запад- улица, пронизывающая площадь, бегущая к займищу." [3, с.5]

Автор в одном маленьком абзаце как бы наталкивает читателя на размышления о том, почему дом Мелехова оказался на самом краю хутора.

Пейзажные зарисовки в романе "Тихий Дон" многообразны и составляют следующие группы: образ степи, образ Дона (реки) и образ дороги, образ солнца. Невозможно не обратить внимание на невероятное количество пейзажей и описаний стихий природы в романе "Тихий Дон". Каждый из этих образов появляется в романе не просто так, а они несут за собой большой смысл, значение и содержание. Например, река выступает как философско-символический образ, символизирующий движение жизни, определяет все действия событий, но и передает переживание и эмоциональность героев. Сам Дон в романе имеет изменчивый характер и помогает передавать не только настроение героев, но и характер, раскрывая при этом внутреннюю и внешнюю красоту персонажей.

"Ветер нес мельчайшую водяную пыль, пресный запах с Дона, могущественным потоком устремлявшегося в низовья. Григорий перевел взгляд с лица Аксиньи на Дон. Затопленные водой бледноствольные тополя качали нагими ветвями, а вербы, опущенные цветом – девичьими сережками, пышно вздымались над водой, как легчайшие диковинные зеленые облака" [4, с. 145].

А. М. Горький сказал о Шолохове: "Он пишет, как казак, влюбленный в Дон, в природу..." И не случайно эпиграфом романа стала казачья песнь о Доне [1].

Что касается пейзажей о степи, то Шолохов представляет нам степь в разных вариациях, и мы видим ее во всех временах года, дня и ночи. "Казакует по родимой степи восточный ветер. Лога занесло снегом. Падины и яры сравняло. Нет ни дорог, ни тропок. Кругом, наперекрест, прилизанная ветрами, голая белая равнина. Будто мертва степь. Изредка пролетит в вышине ворон, древний, как эта степь, как курган над летником в снежной шапке с бобровой княжеской опушкой чернобыла. Пролетит ворон, со свистом разрубая крыльями воздух, роняя горловой стонущий клетот. Ветром далеко пронесет его крик, и долго и грустно будет звучать он над степью, как ночью в тишине нечаянно тронутая басовая струна. Но под снегом все же живет степь." [4, с.63]

Образ степи многолик, он представлен в разные времена года. Он пропитан достоверностью, документальной точностью и авторским началом лирического и философского. "В минуты затишья Григорий жадными глазами озирает повитую солнечной дымкой степь, синеющие на дальнем гребне сторожевые курганы, закрывал глаза и слышал близкое и далекое пение жаворонков, шелест ветра в молодой траве, следил за легким покачиванием багряно-черного тюльпана, чуть колеблемого ветром, блистающего яркой девичьей красотой" [3, с.145]

Все описания степи сопровождаются эмоциональностью, демонстрируя войну, смерть, гибель людей в самых страшных ситуациях.

Говоря о третьем образе, а именно о дороге, мы обратили внимание на то, что она означает судьбу, жизненный путь героев. Образ дороги напрямую связан с Григорием Мелеховым. Автор показывает нам, как он пытается найти для себя верную дорогу (судьбу). Этот древний образ использовало много русских прозаиков, таких как, А.С. Пушкин, М.Ю. Лермонтов, Н.В. Гоголь, Н.А. Некрасов.

О том, что пейзажные зарисовки в романе М. Шолохова служат выражением чувств героев, свидетельствует пейзаж, прерывающий авторский рассказ о возвращении Григория домой на побывку. Возвращению Григория в родной дом предшествует красочная картина охоты, в которой писатель с большим мастерством передал охотничий азарт, изобразил панораму степных далей. Безразличная на первый взгляд к Григорию природа новым светом освещает его трагедию. Судьба сбитого гуся напоминает человеческую судьбу и в особенности самого стрелка: "...один гусь, отделившись от уже построившейся гусиной станицы, резко пошел на снижение... Гусь летел в сторону от встревожено вскричавшей стаи, медленно снижаясь, слабей в полете, и вдруг с большой высоты камнем ринулся вниз, только белый подбой крыла ослепительно сверкнул на солнце". Образом сбитой птицы автор подчеркивает трагичность судьбы Григория.[4, с.218]

Пейзаж в "Тихом Доне" играет важнейшую роль в раскрытии душевного и психологического состояния героев романа. Природа в "Тихом Доне" параллельно связана с глубокими эмоциональными и психологическими описаниями личной трагедией.

Природа и люди в романе Шолохова "Тихий Дон" находятся в сложном взаимодействии. Картины природы небезразличны к событиям человеческой жизни. В эпических параллелях "Тихого Дона" Шолохов часто применяет прием предварения событий: описания природы создают определенную эмоциональную атмосферу, готовят читателя к восприятию, показывают, в каком направлении будут развиваться эти события, к каким последствиям они приведут. "Все, что так долго копилось у Натальи на сердце, вдруг прорвалось в судорожном припадке рыдания. Она со стоном сорвала с головы платок, упала лицом на сухую, неласковую землю и, прижимаясь к ней грудью, рыдала без слез."

Природа в романе Шолохова вмещает все битвы и успокаивает любое трагическое потрясение. Пейзаж в "Тихом Доне" выражает оптимизм, готовность природы бесконечное количество раз рождать неотвратимое будущее. Чтобы ни делали люди, природа вечна и неизменна. И это прекрасно понимают герои Шолохова, умеющие слушать шум леса, замечать красоту простых луговых цветов, любоваться созвездиями. В самые трудные моменты жизни они припадают к земле и ищут у нее забвения.

Литература

1. Акиншина Т. В. Образ-символ Дона в воплощении судеб главных героев романа М. А. Шолохова "Тихий Дон" // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. – Тамбов, – 2007, № 7.
2. Тмарченко, Н. Д. Поэтика: словарь актуальных терминов и понятий. – М.: Издательство Кулагиной, 2008. – 358 с.
3. Шолохов М.А. Тихий Дон. Книга 1-2. М.: Худож. лит., 1991.
4. Шолохов М.А. Тихий Дон. Книги 3-4. М.: Худож. лит., 1991.

УДК 821.162.3-31'06(092)

ИНФАНТИЛЬНЫЕ САМЦЫ В РОЛИ РЕВОЛЮЦИОНЕРОВ (О ПЕРСОНАЖАХ РОМАНА МИЛАНА КУНДЕРЫ "НЕВЫНОСИМАЯ ЛЁГКОСТЬ БЫТИЯ")

Бойко Т. В., магистрантка учебно-научного института филологии, перевода и журналистики

Научный руководитель – канд. филол. наук, доц. **Остапенко Л. М.**, кафедра славянской филологии, компаративистики и перевода.

Любая сексуальная связь является разновидностью социальной связи. Сексуальное и социальное поведение индивида должно коррелироваться. Такой корреляции в романе М. Кундеры нет. Сексуальное и социальное поведение его персонажей различны до противоположности.

Сексуальные отношения

Количество основных персонажей романа ограничено четырьмя персонажами, необходимыми для создания двух любовных треугольников.

Первый любовный треугольник – Томаш – Тереза – Сабина.

Второй любовный треугольник – Сабина – Франц – Томаш.

По два основных персонажа мужского и женского рода должны на контрасте противоположностей показать сексуальную философию автора.

Томаш

“Терезину верность он считал безусловной предпосылкой их любви”

Этим персонажем Кундера внушает, что полигамность мужчины – это природная норма. Автор говорит о нескольких сотнях любовниц Томаша¹. Этот персонаж будто стремится повторить днём тринадцатый подвиг Геракла², Правда физически устаёт³ и морально страдает⁴, из-за чего оглушает себя алкоголем⁵. Забавно, что некоторые образованные дамы считают, что *“Перед читателем яркая, интересная личность”* [14]. Но нам он напоминает “голубого воришку”⁶ из романа “12 стульев”. Правда, “совестливый любовник” Томаш подаётся как персонаж положительный. Он страдает от своих похождения, но продолжает гулять, ибо иначе он разрушит себя⁷. И при всех своих похождениях Томаш любит Терезу и переживает, что она страдает: *“Чтобы приглушить её страдания, он женился на ней”* [11, с.30].

Автору романа не приходит в голову, что пока Томаш был свободен от брачных уз, то его похождения не были изменой. Просто он принадлежал сразу многим женщинам. Что же касается нравственной стороны, то говоря словами И. Бродского *“нравственность мертва для развратника”* [10]. Но после заключения брака Тереза стала его единственной законной женщиной, а его похождения стали изменами. Автор романа не использует термин “предательство” для характеристики этого персонажа: Томаш не предаёт, а любит Терезу. М. Кундера просто переименовывает предательство в любовь.

Можно подумать, что Томаш сам выбирает женщин. По роману не он завоевал Терезу, а она его. Тереза принимает все судьбоносные решения. Сначала она назначает ему свидание⁸. И Томаш ждёт её после работы. Затем пока он размышляет: позвать ли ему к себе Терезу? Она принимает решение вместо него, и приезжает к нему в Прагу⁹. Тереза принимает решение об эмиграции, и решение о возвращении из эмиграции. Она же принимает решение о переезде в село. Томаш лишь выполняет принятые ею решения. Безвольно Томаш ведёт себя с бывшей женой, сыном и родителями, думает, что он от них *“избавился”*¹⁰, но, точнее, они избавились от него. Апофеозом инфантильности Томаша является его сексуальная жизнь в период работы мойщиком окон. Здесь количество сексуальных связей перерастает в их новое качество. Когда у героя-любовника есть одна любовница, то это одно: он сам решает, когда к ней прийти. Но когда в день его вызывают несколько женщин для своего удовлетворения, то ситуация переворачивается на противоположную: не Томаш выбирает партнёршу для секса, а его выбирают, будто он на витрине известной Амстердамской улицы. Томаш превращается в мужчину *“по вызову”*. И в этом качестве он предстаёт в эпизоде с женщиной, *“похожей на жирафа и аиста”*, которая ощупывала его анус¹¹. Персонажу понравилось¹². Заметим, что к этому эпизоду автор забыл, что его персонаж должен испытывать *душевные страдания* при изменах.

¹ “...он познал сотни две женщин (а с тех пор, как мыл окна, их число заметно увеличилось)” [11, с.209.]

² Геракл за одну ночь лишил девственности пятьдесят дочерей царя Феспия

³ “Как раз в эти дни он осознал (отчасти грустя, отчасти тихо смеясь над собой), что он устал физически (каждый день у него был один, а то и два любовных турнира), что, даже не теряя вкуса к женщинам, он овладевает ими в напряжении последних сил” [11, с. 230].

⁴ “Уже в ту минуту, когда он уходил к своей очередной любовнице, он испытывал к ней неприязнь и зарекался больше никогда не встречаться с нею. Перед его мысленным взором стояла Тереза, и дабы не думать о ней, он был вынужден оглушать себя алкоголем. Да, с той поры как он познал Терезу, он не мог сблизиться ни с одной женщиной без спиртного” [11, с. 28].

⁵ “За ним захопнулась ловушка: в минуту, когда он шёл к любовнице, он переставал желать её, но стоило ему остаться хоть на день без женщины, как он уже набирал номер телефона, мечтая о встрече с одной из них” [11, с.28].

⁶ “Завхоз 2-го дома Старсобеса был застенчивый ворюга. Все существо его протестовало против краж, но не красть он не мог. Он крал, и ему было стыдно. Крал он постоянно, постоянно стыдился, и поэтому его хорошо бритые щеки всегда горели румянцем смущения, стыдливости, застенчивости и конфуза. Завхоза звали Александром Яковлевичем, а жену его Александрой Яковлевной. Он называл ее Сашкен, она звала его Альхен. Свет не видывал ещё такого голубого воришки, как Александр Яковлевич” [9, с. 42]

⁷ “В самом деле, неужто он не мог оборвать свои зротические дружбы? Нет, не мог. Это разрушило бы его. У него не было сил перебороть свою тягу к другим женщинам. Да он и не видел в том нужды”. [11, с.27-28].

⁸ “У вас шестой номер, а у меня работа как раз в шесть кончается”..[11. с.55].

⁹ “Побуждаемая птицами случайностей, что слетались ей на плечи, она, не сказав ни слова матери, взяла недельный отпуск и села в поезд” [11. с.57].

¹⁰ “...в течение короткого времени, ему удалось избавиться от жены, сына, матери и отца. Единственное, что они по себе оставили в нем – это страх перед женщинами. Он желал их, но боялся” [11. с.18].

¹¹ “...с ним никогда не случалось, чтобы перед ним стояла женщина, выше его ростом, шурясь, смотрела на него и ощупывала его анус” [11. с. 209]

¹² “Он уходил от нее в великолепном настроении. Он старался удержать в памяти самую суть этой женщины... он наполнялся счастливым ощущением, что снова овладел какой-то частицей мира;” [11. с. 210].

Тереза

"...она не делает ничего другого, кроме как исполняет приказы Томаша"

Образ Терезы должен составить пару с образом Томаша. И, если в образе Томаша отразились мужские фантазии о полигамности¹³, то в образе Терезы должны были отразиться покорность к полигамности мужа. Томаш не избивает жену физически, но избивает её духовно. Тереза страдает и в *"мучительно красивых"* снах и наяву, но направляет свою агрессию ревности не на Томаша, а на собственное тело, которое, якобы, предало её душу. Весьма характерен для образа Терезы её сон, в котором она загоняет себе иголки под ногти, смотря на совокупление Томаша и Сабины¹⁴. Но завершается такое самоистязание весьма банально: эта картинка измены стала возбуждать Терезу¹⁵. *"Прекрасная покорность"* Терезы находит своё продолжение в её планах стать участницей измен¹⁶. Для реализации этого способа вернуть себе мужа, Она уговорила Сабину раздеться для фото, а затем разделась сама¹⁷ Автор, однако, исключает возможность лесбийской стороны любовного треугольника, Сабина, поняла, что, вступив в интимные отношения с Терезой, она становится сексуальной игрушкой семейной пары.

Но откуда у современной женщины покорность и терпимость к духовным избиениям? Чтобы как-то пояснить терпеливость Терезы, автор романа вводит в повествование фрейдистский мотив, то есть вспоминает мать её. В эпизодическом образе матери, которая ненавидела дочь, автор предлагает объяснение терпеливости Терезы. Мать приучила Терезу терпеливо страдать, а Томаш пользуется результатами воспитания¹⁸.

Почти святая Тереза должна была испытать дьявольское искушение и изменить мужу, чтобы стать земной женщиной. Но изменить можно только один-единственный раз¹⁹. Функцию дьявола, искушающего эту почти святую жену, взяли на себя спецслужбы. Они подослали к *"барменше"* третьеразрядного кабака в *"безобразнейшем пражском квартале"* сразу трёх спецagentов и сняли квартиру, на которой она могла бы изменить своему мужу, работавшему на стратегической должности мойщика окон. Эта сказка об искушении и измене Терезы представляется ещё более фантастической, чем сказка о тяжёлых моральных страданиях её мужа Томаша, сексуально обслуживавшего всех окрестных женщин. Измена состоялась как простое совокупление, и не оправдала надежд Терезы на новую любовь. А она надеялась²⁰. Она ждала нового свидания-измены²¹. Но подобно надежде героини Ивана Бунина, её надежда оказалась напрасной²² – любовник бесследно исчез. К концу романа автор и сам сомневается в возвращении Терезы спецслужбами²³. Рабская покорность Терезы достигает своего апогея в эпизоде

¹³ "Кундера напоминает подростка, немного почитавшего древних мыслителей, немного Фрейда, узнавшего биографию Ницше – и в результате считающего себя умнее и интереснее своих сверстников" [14]

¹⁴ "Стремясь перебить боль души болью тела, она стала всаживать себе под ногти иголки" [11. с. 21-22]

¹⁵ "По мере того как время шло, этот образ утрачивал свою первоначальную жестокость и стал её возбуждать. Не раз она шепотом рисовала его в подробностях Томашу, когда они отдавались любви" [11. с. 66].

¹⁶ "Ей вдруг пришло в голову, что существует способ, как можно избежать приговора, который виделся ей в изменах Томаша: пусть берет ее с собой! пусть берет ее к своим любовницам! Наверное, таким способом можно было бы её тело снова сделать первым и единственным изо всех. Её тело стало бы его alter ego, его помощником, ассистентом. "Я буду их раздевать для тебя, потом выкупаю в ванне и приведу к тебе..." – шептала она ему, когда они принимали друг к другу" [11, с. 66].

¹⁷ "Тереза разделась. Она стояла перед Сабининой нагая и обезоруженная. ... Теперь она была отдана во власть любовницы Томаша. Эта прекрасная покорность опьяняла её. Она мечтала, чтобы эти мгновения, когда она стояла голая против Сабины, длились вечно" [11. с. 70].

¹⁸ "Нелегко было: Терезина душа, печальная, несмелая, забитая, была спрятана в глубине ее нутра и стеснялась выйти наружу. Так было именно в тот день, когда она впервые встретила Томаша" [11. с. 52]

¹⁹ "Einmal ist keinmal, повторяет Томаш немецкую поговорку. Единжды – всё равно, что никогда" [11. с. 14].

²⁰ "И тут произошло нечто забываемое: она вдруг ужасно захотела пойти к нему в комнату и услышать его голос, его слова к ней. Обратись он к ней тихим, глубоким голосом, душа осмелилась бы выйти на поверхность тела, и Тереза бы заплакала... Она стояла в передней и старалась перебороть это безмерное желание расплакаться перед ним. Она знала, что, если не совладеет с собой, произойдет то, чего бы ей не хотелось. Она влюбится в него" [11. с. 161]

²¹ "Она хотела, чтобы он пришел, хотела, чтобы он позвал ее к себе! О, как она мечтала об этом!" [11. с. 165]

²² " - Василь Ликсеич... за-ради Христа... ...за-ради самого царя небесного, возьмите меня замуж! Я вам самой последней рабой буду! У порога вашего буду спать - возьмите!... Через два дня он был уже в Кисловодске" [1]

²³ "(Впрочем, был ли инженер, в самом деле, на службе у тайной полиции? Может, был, а может, и нет. Мужчины, что пользуются для встреч чужими квартирами и предпочитают не заниматься любовью с одной и той же женщиной более раза, не столь уж редки.)" [11. с. 285-286]

“почти нежности”, в котором она унюхала в волосах мужа запах лона чужой женщины и объясняется с мужем по этому поводу²⁴.

Сабина

“... её не устроит ни один мужчина. Ни сильный, ни слабый”

Образ Сабины должен составить противоположность образу Терезы²⁵. Тереза с детских лет воспитывала в себе **верность** своему будущему мужчине²⁶, а у Сабины с детства был культ **предательства**²⁷. Правда, автор называет её первым предательством отъезд на учёбу²⁸. После смерти матери и самоубийства отца Сабину “замучили угрызения совести”²⁹ Но уже в следующем абзаце сообщается об её жажде предательства³⁰. Апофеоз предательств Сабины, вероятно, предательство Франца, который ради неё бросил жену и дочь. Но цель образа Сабины не в череде предательств женщины-гетеры, а в том, что венчает “предательскую” жизнь человека³¹.

Итогом всех предательств (отчего дома, страны, мужчины) автор романа считает “невыносимую лёгкость бытия”, появившуюся у Сабины. Чтобы понять своеобразный кульбит авторской мысли и осуществлённую им очередную, подмену понятий надо вспомнить, что в начале романа автор бездоказательно утверждает, что “в любовной лирике всех времен и народов женщина мечтает быть придавленной тяжестью мужского тела” [11, с. 11]

Надо отметить, что у самого автора мужчины и женщины придавливают своей тяжестью тела противоположного пола поочерёдно³². Но не в этом суть. С точки зрения автора “лёгкость бытия” появляется у женщины, когда на ней нет тяжести мужчины. И, если отсутствие мужчины продолжительно, то “лёгкость бытия” становится “невыносимой”³³.

Но когда нечто аналогичное происходит с Томашем, когда Тереза оставляет его в Женеве, то автор говорит о **тяжести** бытия³⁴. Одиночество, (женщины или мужчины) несёт в себе не лёгкость, а тяжесть бытия. На Томаша навалилась **тяжесть**. В одной и той же ситуации по отношению к Сабине автор говорит неправду, а по отношению к Томашу – правду. Просто автор хочет наказать Сабину. Она, по замыслу автора, **должна страдать** от “лёгкости” своего поведения. Ну, и, конечно, как философ [14], М. Кундера пытается опровергнуть Парменида и для этого подменяет понятия “тяжесть мужчины на теле женщины” и “тяжесть бытия”. Реальная “тяжесть бытия” наступает для женщины тогда, когда она остаётся одна, без поддержки любящего мужчины. Соответственно, определённая “лёгкость бытия” бывает у женщины, рядом с которой есть любящий мужчина. Чтобы протащить свою идею наказания Сабине автору приходится насиловать не только логику, но и язык: **лёгкость навалилась** на Сабину.

Похоже, подмена понятий является одним из главных литературных приёмов Милана Кундеры, жёстко раскритикованным Иосифом Бродским, который сначала назвал такие действия неэтичными³⁵, а позже грубо выругался в адрес Милана Кундеры. Не суть важно: прав мэтр или нет, но излишняя идеологизированность этого романа Кундеры имеет место быть.

²⁴ “Ступай, вымой волосы. Он не понял её. Она сказала грустно, без всякой враждебности, почти нежно: – Твои волосы уже несколько месяцев невозможно пахнут. Пахнут срамным местом какой-то женщины. Я не хотела говорить тебе об этом. Но уже много ночей я дышу срамом твоей любовницы” [11, с. 240-241].

²⁵ “Тереза и Сабина являли два полюса его жизни, полюсы отдаленные, непримиримые и, однако, оба прекрасные” [11, с. 34].

²⁶ “Еще когда ей было восемь лет, она засыпала, сжимая одну руку другой и представляя себе, что держит мужчину, которого любит, мужчину своей жизни. И если она сжимала во сне руку Томаша с таким упорством, мы можем понять почему: тренируясь с детства, она готовила себя к этому” [11, с. 59]

²⁷ “... Сабину завораживала не верность, а предательство” [11, с. 95].

²⁸ “И после окончания школы уехала в Прагу с радостным чувством, что может, наконец, предать свой отчий дом” [11, с. 96].

²⁹ “На следующий день, после возвращения с похорон в Прагу, Сабина получила телеграмму: отец с горя покончил с собой. Её замучили угрызения совести” [11 с. 96]

³⁰ “И снова ею овладела жажда предательства: предать свое собственное предательство” [11, с. 96].

³¹ “Первое предательство непоправимо. Оно вызывает цепную реакцию дальнейших предательств” [11, с. 97].

³² “Франц скакал на Сабине и предавал свою жену, Сабина скакала на Франце и предавала Франца”. [11.с.124]

³³ “Жизненную драму всегда можно выразить метафорой тяжести. Мы говорим: на нас навалилась тяжесть. Мы вынесем эту тяжесть или не вынесем, рухнем под нею или поборемся, проиграем или победим. Но что, в сущности, случилось с Сабиной? Ничего. Она покинула одного мужчину, поскольку хотела его покинуть. Её драма была не драмой тяжести, а легкости. На Сабину навалилась вовсе не тяжесть, а невыносимая легкость бытия” [11, с. 129]

³⁴ “Опять вернулась холостяцкая жизнь... Он чуть не парил в воздухе. Он оказался в магическом поле Парменида: он наслаждался сладкой легкостью бытия” [11, с. 36-37] “В субботу и воскресенье он испытывал сладкую легкость бытия... Но уже в понедельник навалилась на него тяжесть” [11, с. 38].

³⁵ “Благодаря этой путанице понятий, Кундера склонен подменять контекст, созданный Достоевским, тем псевдоконтекстом, который имеет название “достоевщина”. К сожалению, если писатель не отличает одно

Литературные персонажи ещё более беспомощны перед произволом, чем живые люди. Сабина живёт мучительно долго. Другие персонажи не умирают, а гибнут (Томаш, Тереза, Франц), чтобы можно было её ад одиночества сделать более долгим. Причём автор романа так торопится умертвить Терезу и Томаша, что не согласовывает две свои версии их гибели. По одной версии супруги погибли, когда их пикап упал с горного серпантина в пропасть³⁶, а по другой были раздавлены грузовиком³⁷. Но как не затягивай жизнь персонажа, смерть всё равно неизбежна и путь предательства имеет пределы³⁸. В конце концов, автор вновь проговаривается о том, что последние годы жизнь Сабины были тяжестью, а лёгкость наступит во время кремации³⁹. Противоположна и смерть Сабины и Терезы: первая доживает жизнь и должна умереть несчастной, а вторая – умирает счастливой. И в одну секунду с мужем. Образ Сабины будто поучает читательниц: *“Девочки, будьте такими терпеливыми, как Тереза. И умрётё счастливыми”*

Франц

“Он боготворил свою матушку”

Этот образ служит своего рода антитезой образу Томаша. Вот полигамный Томаш и вот *“отупляюще”* моногамный Франц. Сравните: Мужчина против младенца⁴⁰. Франц почти всю жизнь рабски **боготворит** женщин, как это зачастую бывает с мальчиками, выросшими в неполных семьях и воспитанных мамой. Сначала он боготворит свою мать, затем становится игрушкой других женщин, в которых подсознательно видит свою мать. Этот персонаж никогда не скажет словами Бориса Пастернака *“О, женщина, твой вид и взгляд ничуть меня в тупик не ставят”* [12]. Этот персонаж поставит в тупик едва ли не любая женщина. Не Франц женится на Мари-Клод, а Мари-Клод женит его на себе⁴¹. Жена и дочь манипулируют Францем двадцать лет, а затем появляется Сабина, и тоже манипулирует им⁴². Этот персонаж имеет вполне женское мышление, ибо *мечтает отдаться*⁴³. Автор подчёркивает, что и во время соития его поведение похоже на женское – Франц *закрывает глаза*, что раздражает в нём Сабину⁴⁴.

Мужским поведением автор романа считает полигамное поведение. Франц, расставаясь с женой, разочарован тем, что двадцать лет сохранял ей верность⁴⁵. Сабина разрушила *“нелепое недоразумение”* его отупляющей моногамии. И когда она оставила его, то оказалось, что она подарила ему *“нежданную свободу мужчины, живущего в одиночестве”*. Если Франц и

от другого, это свидетельствует лишь о недостатках той самой литературной школы, которая пыталась его воспитывать на родине, школы, с которой он пытался бороться, но в чем, как явствует из его способа мышления, преуспел не до конца. Точно так же его экскурс в историю культуры, историю христианства, гуманизма и рационализма выглядит предпринятым не для того, чтобы поразмыслить над истиной, но для того, чтобы уступить собственной склонности к самоиллюзиям и добыть с их помощью - вместо действительного - желаемый результат; что в случае писателя, рассуждающего на этические темы, право, незачтливо.... Милан Кундера готов к выводам еще до всяких размышлений”[10]

³⁶ “Дорога туда шла серпантинном через взгорки, и пикап рухнул с высокого откоса. Их тела разнесло вдребезги” [11. с.130]

³⁷ “Месяца через четыре ему пришла телеграмма. Томаш и его жена погибли, раздавленные грузовиком” [11. с.277]

³⁸ “Можно предать родителей, мужа, любовь, родину, но когда уже нет ни родителей, ни мужа, ни любви, ни родины, что еще остается предать? Сабина ощущает вокруг себя пустоту” [11, с.129].

³⁹ “...она однажды написала завещание, в котором потребовала, чтобы ее мертвое тело было сожжено и пепел развеян. Тереза и Томаш умерли под знаком тяжести. Сабина хочет, умереть под знаком легкости. Она станет легче воздуха. По Пармениду, это есть превращение негативного в позитивное”[11. с.277-278]

⁴⁰ “Этот образ Франца, зрелого мужчины внизу и кормящегося грудью детеныша наверху, вызывал в ней чувство, будто она совокупляется с грудным младенцем, чувство, граничащее с омерзением”[11. с. 123]

⁴¹ “Более чем двадцать лет назад, по прошествии нескольких месяцев после их знакомства, она угрожала ему, что покончит с собой, если он покинет ее. Франца эта угроза очаровала. **Сама Мари-Клод не так уж ему и нравилась**, зато любовь её представлялась ему восхитительной. Ему казалось, что он недостойн такой большой любви, и чувствовал себя обязанным низко ей поклониться. И так, он поклонился Мари-Клод до самой земли и женился на ней” [11. с. 94].

⁴² “Возможно ли, что он перед ней так пасует? У него же нет к тому ни малейшего основания! В самом деле, не он, а она была первой, кто вскоре после их знакомства стал движителем их эротической связи” [11, с. 86-87].

⁴³ “любовь для него была не продолжением его общественной жизни, а ее противоположным полюсом. Для него она означала мечту отдаться любимой женщине безоговорочно”[11. с. 87]

⁴⁴ “Но чем больше укрепляется мужчина в своей внутренней тьме, тем больше мельчает его внешний облик. Мужчина с закрытыми глазами – лишь обломки мужчины. Вид Франца неприятен Сабине, и она, стараясь не глядеть на него, тоже закрывает глаза” [11. с. 100]

⁴⁵ “Всю жизнь, боясь ранить ее, он добровольно подчинял себя дисциплине **отупляющей моногамии**, и сейчас, после двадцати лет, он вдруг обнаруживает, что его расчеты были совершенно не нужны и что он поступился другими женщинами лишь по нелепому недоразумению!” [11, с. 125].

повзрослел, то не намного, ибо он опять стал **боготворить**, но уже не маму, а любовницу⁴⁶. Культ Сабини ведёт его, в конечном счёте, на смерть.

Социальные отношения

Сексуальные отношения это разновидность социальных отношений. Но в дихотомии “личное – общественное” сексуальные отношения почти полностью входят в первый элемент. Соответственно, несексуальные отношения – это социальные роли индивидов. Мы разделили персонажа до его скелета и теперь можем из его кожи сделать характерологические маски, подобные театральным или карнавальным маскам. Вместо Томаша, Терезы, Сабини и Франца мы получаем характерологические маски Мужчины “по-вызову”, Рабыни, Гетеры и Пажа. Да, мастерство писателя и колдовство слова превратили эти характерологические маски в почти живых персонажей. Но в масках отражены не только сексуальные отношения персонажей, но и их социальные роли. И эти социальные роли никак не есть роли борцов и революционеров. Поэтому, когда автор пытается Мужчину по-вызову, Рабыню и Пажа сделать бескомпромиссными борцами и революционерами, то возникает ощущение надуманности всей политической составляющей в поведении персонажей романа, ощущение реализации средствами романа определённого идеологического заказа. Только маска Гетеры, дистанцирующейся от политики, представляется реалистичной. В остальных случаях надо повторять либо вслед за К.С. Станиславским “*Не верю!*” [6], либо вслед за Тертуллианом “*Верую, ибо абсурдно*” [3].

В отношении Франца автор романа говорит, что его сексуальные и общественные отношения были противоположностью. Но, когда мы выпариваем из образа всё случайное, оставляя только маску, то становится ясным, что Паж не может стать своей противоположностью.

Известно, что “*римляне обозначали маску словом persona*” [8]. И эта персона одна и та же и в личной, и в общественной жизни. Характер, обозначенный на маске, не меняется. Но допустим, что эти персоны, захвачены водоворотом политической жизни. Каково тогда их поведение? По логике характеров они должны плыть по течению и идти ко дну, ибо активно действовать, плыть против течения они не могут⁴⁷. Так и происходит с персонажами романа. Томаш, оставаясь Мужчиной “по-вызову”, опускается от хирурга столичной клиники до водителя в пустеющем селе, Франц, оставаясь Пажем Сабини, опускается от профессора до статиста в политическом шоу. И в этом качестве погибает

Зачем понадобилось М. Кундере встраивать персонажи в политический поток? Одной из причин является, видимо, то, что персонажи романа весьма блеклы, если не сказать – убоги. Политическая составляющая их жизни явно понадобилась для искусственного увеличения масштаба их личности.

Литература

1. Бунин И. Стёпа. Рассказ [Электронный ресурс] Режим доступа – <http://bunin-lit.ru/bunin/rasskaz/temnye-allei/stepa.htm>
2. Википедия. Ввод войск в Чехословакию (1968) [Электронный ресурс] Режим доступа – [https://ru.wikipedia.org/wiki/%D0%92%D0%B2%D0%BE%D0%B4_%D0%B2%D0%BE%D0%B9%D1%81%D0%BA_%D0%B2_%D0%A7%D0%B5%D1%85%D0%BE%D1%81%D0%BB%D0%BE%D0%B2%D0%B0%D0%BA%D0%B8%D1%8E_\(1968\)](https://ru.wikipedia.org/wiki/%D0%92%D0%B2%D0%BE%D0%B4_%D0%B2%D0%BE%D0%B9%D1%81%D0%BA_%D0%B2_%D0%A7%D0%B5%D1%85%D0%BE%D1%81%D0%BB%D0%BE%D0%B2%D0%B0%D0%BA%D0%B8%D1%8E_(1968))
3. Википедия. Верую, ибо абсурдно [Электронный ресурс] Режим доступа – https://ru.wikipedia.org/wiki/%D0%92%D0%B5%D1%80%D1%83%D1%8E,_%D0%B8%D0%B1%D0%BE_%D0%B0%D0%B1%D1%81%D1%83%D1%80%D0%B4%D0%BD%D0%BE
4. Википедия. Камбоджа [Электронный ресурс] Режим доступа – <https://ru.wikipedia.org/wiki/%D0%9A%D0%B0%D0%BC%D0%B1%D0%BE%D0%B4%D0%B6%D0%B0>
5. Википедия. Кундера, Милан [Электронный ресурс] Режим доступа – <https://ru.wikipedia.org/wiki/%D0%9A%D1%83%D0%BD%D0%B4%D0%B5%D1%80%D0%B0,%D0%9C%D0%B8%D0%BB%D0%B0%D0%BD>
6. Википедия. Не верю! [Электронный ресурс] Режим доступа – https://ru.wikipedia.org/wiki/%D0%9D%D0%B5_%D0%B2%D0%B5%D1%80%D1%8E!
7. Википедия. Невыносимая лёгкость бытия [Электронный ресурс] Режим доступа – https://ru.wikipedia.org/wiki/%D0%9D%D0%B5%D0%B2%D1%8B%D0%BD%D0%BE%D1%81%D0%B8%D0%BC%D0%B0%D1%8F_%D0%BB%D1%91%D0%B3%D0%BA%D0%BE%D1%81%D1%82%D1%8C_%D0%B1%D1%8B%D1%82%D0%B8%D1%8F
8. Википедия. Театральные маски. [Электронный ресурс] Режим доступа – https://ru.wikipedia.org/wiki/Театральные_маски

⁴⁶ “Все, что он делает, он делает ради Сабини и делает так, чтобы Сабине понравилось...Культ Сабини он лелеет в себе, скорее, как религию, чем как любовь” [11, с. 133]

⁴⁷ “– Любовь – борьба? У меня нет ни малейшего желания бороться, – сказал Франц и ушел” [11, с. 128]

9. Ильф И. Петров Е. Двенадцать стульев. / Оформл. худ. Ю. Боярского. М.: Худож. Лит., 1980. – 295 с.
10. Иосиф Бродский. "Почему Милан Кундера несправедлив к Достоевскому" (1985) [Электронный ресурс] Режим доступа – <https://philologist.livejournal.com/9531323.html>
11. Кундера М. Невыносимая лёгкость бытия: роман / Милан Кундера ; пер. с чеш. Н. Шульгиной. – СПб. :Азбука, Азбука-Аттикус, 2019. – 320 с. – (Азбука-бестселлер)
12. Пастернак Б. Ева [Электронный ресурс] Режим доступа – <http://www.ruthenia.ru/60s/pasternak/kogda/eva.htm>
13. Проблема мировосприятия и социальной адаптации в романе Милана Кундера "Невыносимая лёгкость бытия" [Электронный ресурс] Режим доступа – http://e-notabene.ru/ca/article_21063.html
14. "Эротика текста": Идея вечного возвращения. "Невыносимая лёгкость бытия" Милана Кундера [Электронный ресурс] Режим доступа – http://concepture.club/post/rubrika_2021/kundera

УДК 811.162.2'373.7:007

ТРАНСФОРМОВАНІ ФРАЗЕОЛОГІЧНІ ОДИНИЦІ В СУЧАСНІЙ ЕЛЕКТРОННІЙ ПУБЛІЦИСТИЦІ

Бур'ян І. С., магістрантка навчально-наукового інституту філології, перекладу та журналістики.

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

У статті розглянуто основні види структурно-семантичних модифікацій фразеологічних одиниць у мові сучасних електронних ЗМІ.

Ключові слова: фразеологічна одиниця, модифікація, трансформація, субституція, експансія, еліipsis, фразеологічна контамінація, мова ЗМІ.

Глобальна демократизація життя суспільства спричинила суттєві зміни у мові публіцистики. В умовах жорсткої конкуренції інформаційного ринку, в боротьбі за читача ЗМІ намагаються привернути увагу до повідомлення, якомога виразніше виділити свою "продукцію", подати інформацію в найбільш яскравій формі. Використання фразеологізмів у публіцистиці – один із найпотужніших мовних засобів впливу на реципієнта. ФО, зокрема трансформовані, посідають особливе місце у мові мас-медіа, увиразнюючи сухі інформативні повідомлення, надаючи їм додаткових емоційно-експресивних відтінків, новизни та свіжості, оригінальності.

За нашими спостереженнями, у мові мас-медіа зазвичай органічно поєднуються узуальне та оказіональне використання ФО, проте останнім часом особливо активізувався прийом уживання ФО, що зазнали авторського трансформування. Під оказіональним розуміємо використання фразеологізмів, що не відповідає загальноприйнятому вживанню, а має поодинокую рідкісну актуалізацію і значення. Такі ФО не суперечать мовній нормі, а, скоріше всього, відображають мовний розвиток, і не виключено, що з часом будуть зафіксовані у фразеографічних працях [6, с. 382]. Найчастіше модифіковані ФО спостерігаємо у заголовках газетних статей, оскільки саме заголовок зацікавлює читача та спонукає його до подальшого прочитання, проте і в самих текстах досить часто трапляються такі фразеологізми.

Значний внесок у розвиток теоретичних основ дослідження структурно-семантичних трансформацій ФО здійснили зарубіжні та вітчизняні лінгвісти: В. Мокієнко, В. Жуков, О. Кунін, І. Лепешев, Л. Скрипник, Г. Удовиченко, М. Алефіренко, В. Ужченко, Л. Авксентьєв, В. Білоноженко, І. Гнатюк, В. Бойко, Л. Давиденко, Н. Дем'яненко, Н. Пасік, Л. Пашинська, Л. Щербачук, Ю. Стефанишин та ін.

Мета нашого дослідження – виявити й проаналізувати модифіковані фразеологізми в мові мас-медіа (на матеріалі газети "Дзеркало тижня").

Модифікацією ФО вважають креативні зміни в складі фразеологічної одиниці, що не відповідають формі, зафіксованій у словнику, та зумовлені цілями певного контексту [2, с. 114]. Одним із перших мовознавців, хто займався дослідженням трансформації ФО як системного явища, був О. Кунін. Дослідник зазначав, що "у разі оказіонального вживання ФО можлива заміна компонентів, уклінювання слів і перемінних сполучень, часто ускладнене лексичними змінами, додавання перемінних компонентів, синтаксична деформація" [5, с. 10].

Трансформацію розглядають як нормативний засіб вживання фразеології у текстах. Це явище зумовлене екстралінгвальними чинниками, оскільки фразеологізми, як і решта лексичних

одиниць, пов'язані з навколишньою дійсністю, тому зміни у суспільному та духовному житті позначаються на їх номінації та функціонуванні [4, с. 64].

За традицією трансформації ФО поділяють на дві групи: семантичні та структурно-семантичні [1, с. 83]. Їх метою є утворення нових відтінків значення, посилення чи послаблення інтенсивності емоцій, зміна оцінки та ін. Семантичними вважають зміни традиційного, визначеного фразеологічним словником значення, яке відбувається внаслідок зміни контексту. Серед семантичних трансформацій виділяють власне семантичні та подвійну актуалізацію [1, с. 84].

Найбільш поширеними в публіцистичному мовленні виявились структурно-семантичні модифікації ФО, засновані на оказіональних змінах їхньої форми та складу (кількості та порядку розташування компонентів, незначних смислових змінах, за яких асоціативний зв'язок з традиційною формою й семантикою ФО залишається непорушним) [8, с. 83]. Дослідники виокремлюють такі різновиди структурно-семантичних трансформацій ФО: субституцію, експансію, фразеологічний еліпсис, фразеологічну алюзію, фразеологічну контамінацію, а також комбіновані типи видозмін ФО.

За нашими спостереженнями, у мові мас-медіа найчастіше трапляються такі структурно-семантичні зміни ФО: субституція, експансія, еліпсис, рідше – контамінація.

Так, найпоширенішим різновидом модифікацій ФО виявилась субституція (заміна компонентів стійкого сполучення словами вільного вжитку); її використовують для увиразнення значення узуальної ФО або надання конкретніших значень. Субституція зумовлена проникливістю структури і полягає в цілеспрямованій заміні одного, кількох чи усіх її компонентів функціонально схожими елементами [1, с. 109]. Наприклад: **крила дітям пообрубували й раді** (ДТ, 2017, № 20) – **обламати крила** (ФС, с. 450); **у гаражі майже рік вкривається пилом, бо його купили, а куди поставити – не знають** (ДТ, 2019, № 1) – **вкритися іржею** (ФС, с. 116); **коли ж нагорі вирішили перерозподілити тіньові потоки, вибивши людей Яценюка з гри...** (ДТ, 2017, № 4) – **вибивати з колії** (ФС, с. 63); **поновлення діалогу та співпраці між Росією й Америкою, у тому числі в інтересах і вирішення розв'язки "українського вузла"** (ДТ, 2017, № 3) – **Гордієв вузол** (ФС, с. 189); **держава вибудувала прозорий і зрозумілий процес продажу та завоювала довіру потенційного покупця** (ДТ, 2019, № 3) – **втертися в довіру** (ФС, с. 136); **...по-друге, зміщення центру тяжіння глобальних інтересів США у Тихоокеанський регіон** (ДТ, 2017, № 20) – **центр ваги** (ФС, с. 756); **...таким чином, для того, щоб вирішити стратегічне завдання бодай часткового повернення "блудної доньки" в лоно імперії, Кремлю мало запустити альтернативний транзит газу в Європу та розмістити війська в Білорусі...** (ДТ, 2019, № 13) – **блудний син** (ФС, с. 805); **Гарантований пакет медичних послуг, або Як покласти пацієнта на прокрустове ліжко-місце** (ДТ, 2017, № 4) – **прокрустове ложе** (ФС, с. 708).

Субституція часто трапляється і в заголовках газетних статей: **За дровами лісу не видно** (ДТ, 2018, № 47) – **не бачити за деревами лісу** (ФС, с. 20); **Наш біль від "А" до "Щ"** (ДТ, 2017, № 5) – **від "А" до "Я"** (ФС, с. 13); **Не мораторієм єдиним** (ДТ, № 2, 2017) – **жити не хлібом єдиним** (ФС, с. 294); **Ердоганова перемога** (ДТ, 2017, № 15) – **Пірова перемога; І справді – з миру по ангелу!** (ДТ, 2017, № 2) – **з миру по нитці** (ФС, с. 488); **Немає банку – немає проблеми** (ДТ, 2017, №3) – **немає людини – немає проблеми** (Нар. тв.). Зміст заголовка залишається зрозумілим, точним, зберігається і внутрішній стрижень фразеологізму, його ідея, він набуває додаткової експресивності, афористичності, образності. Виконуючи функцію атрактивності, такі заголовки концентрують увагу читача, підсвідомо спонукають його прочитати чи хоча б переглянути статтю.

Іншим різновидом структурно-семантичних модифікацій є розширення структури базової ФО (експансія) – це так звана конкретизація значення, яка не вносить якісних змін у структуру фразеологічної одиниці, а лише уточнює образ, полягає в появі нової лексеми з уточнювальним значенням [4, с. 64]. Наприклад: **щоб світ не ліз занадто глибоко в душу** (ДТ, 2019, № 5) – **лізти в душу** (ФС, с. 345); **не справа міністерств розплутувати корупційні клубки** (ДТ, 2017, №4) – **розплутувати клубок** (ФС, с. 755); **дуже високо з цього приводу закидати шапки негоже, але підкреслити, що все марно, – потрібно** (ДТ, №20, 2017) – **закидати шапками** (ФС, с. 244); **потім вже можна братися за виття гніздечка під спільним дахом** (ДТ, 2017, № 4) – **звити гніздо** (ФС, с. 326). Поширення компонентного складу узуальних ФО не лише конкретизує та звучує їхню семантику, але й водночас інтенсифікує образно-метафоричний та емоційно-оціночний компоненти їхнього значення.

Автори газетних статей нерідко вживають такий вид структурних трансформацій ФО, як еліпсис, або скорочення компонентного складу узуального фразеологізму. Еліпсис – звуження рамок ФО, усичення окремих його компонентів, зумовлене прагненням до економії мовних засобів і лаконізації мовлення [1, с. 130], тобто опущення одного або кількох компонентів фразеологічної сполуки, за винятком стрижневого компонента, що не позначається на семантиці, наприклад: **"і взагалі я була пташкою в клітці, а тепер літаю на волі"**, – **додає співрозмовниця, остаточно**

"добивши" мене (ДТ, 2019, № 1) – **битися як птах у клітці** (ФС, с. 31); **відігравши на сірійській шахівниці, кремлівський гравець вирішив зробити хід на українській** (ДТ, 2017, № 4) – **зробити хід конем** (ФС, с. 926). Усічення компонентного складу часто трапляється і в заголовках газетних статей. Воно не вимагає додаткового контексту, тому що читач відразу відновлює первісну форму стійкої сполуки. Наприклад: **Вилами по воді** (ДТ, 2017, № 7) – **вилами по воді писано** (ФС, с. 627); **Між двома стільцями** (ДТ, 2019, № 7) – **сидіти між двома стільцями** (ФС, с. 802); **Знав би, де владеш...** (ДТ, 2019, № 6) – **знав би де владеш, соломки підстелив би** (Нар. тв.). Подібні заголовки відзначаються не лише лаконічністю, а й додатковою сконденсованою експресивно-емоційною виразністю.

У публіцистичному мовленні зрідка трапляється і контамінація – взаємопроникнення, накладання ФО внаслідок мимовільних чи свідомих зближень, лаконізація [7, с. 141]. Наприклад: **У нас же плагіатори та псевдонауковці все ще почуваяться мов карасі в каламутній воді** (ДТ, 2017, №18-19) – **мов карась на сковороді** (ФС, с. 364) і **ловити рибу в каламутній воді** (ФС, с. 444); **...через посилення відчуття небезпеки та страху в поєднанні з підготовуванням радикалів, нібито готових "навести порядок сильною рукою"** (ДТ, 2019, № 13) – **навести порядок** (ФС, с. 679) і **сильна рука** (ФС, с. 765).

Отже, розглянувши найбільш поширені види структурно-семантичних трансформацій ФО, можемо констатувати, що автори публіцистичних статей часто вдаються до різноманітних видозмін традиційних ФО з метою посилення експресивної функції інформації. Модифіковані ФО – невід’ємна частина сучасного публіцистичного тексту, тому що саме стійкі сполуки розбавляють сухі інформаційні рядки, викликають читацький інтерес, змушують задуматися. Вдало дібрані стійкі сполуки несуть особливе смислове навантаження, роблять розповідь більш експресивною. Різноманітність стійких сполучень та частота їх трансформацій уможлиблює потребу подальшого вивчення.

Література

1. Білоноженко В. М. Функціонування та лексикографічна розробка українських фразеологізмів / В. М. Білоноженко, І. С. Гнатюк. – К. : Наук. думка, 1989. – 155 с.
2. Бюргер Г. Фразеологія / Г. Бюргер – Берлін: ErichSchmidtVerlag, 2003. – 214 с.
3. Давиденко Л. Б. Авторські модифікації фразеологічних одиниць в художньому мовленні / Л. Б. Давиденко, В. М. Бойко // Наукові записки НДУ ім. М. Гоголя. – 2012. – С. 30 – 33.
4. Карабін У. Модифікація фразеологізмів як стилістичний прийом у німецькомовному художньому дискурсі / У. Карабін, В. Сулим // Іноземна філологія. – 2013. – № 125. – С. 62 – 69.
5. Кунин А. В. Фразеологические единицы и контекст / А. В. Кунин // Иностранные языки в школе. – 1971. – № 5. – С. 2 – 15.
6. Українська мова : енциклопедія / ред. кол.: В. М. Русанівський, О. О. Тараненко (співголови), М. П. Зяблюк (заст. голови) та ін. – К. : Вид-во "Українська енциклопедія ім. М. П. Бажана", 2000. – 725 с.
7. Ужченко В. Д. Українська фразеологія : навч. посіб. / В. Д. Ужченко, Л. Г. Авксентьев. – Харків : Основа, 1990. – 167 с.
8. Щербачук Л. Ф. Загальномова та індивідуально-авторська фразеологія в художніх текстах (на матеріалі творів О. Гончара) : дис. на здобуття наук. ступеня канд. філол. наук : спец. 10.02.01. "Українська мова" / Щербачук Л. Ф. – Сімферополь, 2000. – 211 с

Словники

Фразеологічний словник української мови : у 2 кн. / укл. : В. М. Білоноженко та ін. – К. : Наук. думка, 1999. – 984 с.

Умовні скорочення

ДТ – газета "Дзеркало тижня"
ЗМІ – засоби масової інформації
ФО – фразеологічна одиниця
ФС – Фразеологічний словник української мови : у 2 кн. / укл. : В. М. Білоноженко та ін. – К. : Наук. думка, 1999. – 984 с.

ХУДОЖНЯ РЕЦЕПЦІЯ РОМАНУ Ф. С. ФІЦДЖЕРАЛЬДА "ВЕЛИКИЙ ГЕТСБІ" В ЕКРАНІЗАЦІЇ БАЗА ЛУРМАНА 2013 РОКУ

Васецька В. П., магістрантка навчально-наукового інституту філології, перекладу та журналістики.

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

Сучасне мистецтво відрізняється багатьма рисами, які часто дуже пов'язані з темпами розвитку екранного мистецтва. Одна з таких рис – повне затирання кордонів між національними культурами у зв'язку із масовістю, доступністю та популярністю кіно, інших видів екранного мистецтва. Це доводить популярність роману Ф. С. Фіцджеральда "Великий Гетсбі", який завдяки чисельним екранізаціям став широковідомим не лише в Америці, а й в усьому світі.

Сьогодні візуальна культура швидко витісняє тотальну владу мови як основного комунікативного засобу. Комунікаційне поле стає сучасним вираженням семіосфери [1]. Візуальна культура, зокрема, екранна культура – постає основою для багатьох традиційних мистецтв. Дуже часто комунікативна основа спирається на образну форму.

Художній текст відображає рівень розвитку культури того чи іншого часу, його основні ідеї. На питання про те, які ж саме книги формують сьогодні культурний код, можна відповісти, якщо звернути увагу на твори, які входять до списку ста найкращих усіх часів.

Наприклад, серед книг, які найбільше виділені читачами, можна назвати роман Ф. Фіцджеральда "Великий Гетсбі". Цей твір є доволі знаковим не тільки у американській, але й у світовій літературі ХХ століття. Америка завжди позиціонувала себе як Новий Світ, першовиток сучасної цивілізації, де збуваються мрії кожної людини. Саме ця тема безпосередньо фігурує у книзі. Ф. Фіцджеральд не лише розкриває тему "американської мрії", а й радикально переосмислює цей національний міф.

Роман посідає друге місце у рейтингу Нью-Йоркського видання "ModernLibrary" 1992 року. Твір входить і до списку бестселерів 2013 р. за версією журналу "PublishersWeekly", в який були включені книги, що мають найбільший рейтинг продажу за відповідний рік [2]. Крім того, 2014 року вийшла інтерактивна версія книги для iPad та планшетів з Android.

Відновлення у 2013 р. інтересу до роману і бум продажу книжкових видань можна пояснити виходом у широкий прокат нової однойменної екранізації роману. На зйомки фільму було витрачено 105 млн доларів. Глядачів вразив акторський склад, тому фільм набрав величезне число переглядів. В результаті стрічку оцінили досить високо, вона отримала низку премій та винагород, серед яких премія "Оскар" за найкращий дизайн костюмів та за найкращу роботу художника-постановника.

Кінокритика досить неоднозначно зустріла екранізацію роману за режисерства База Лурмана. З одного боку, фільм досить цікавий, гарна гра акторів, режисер щодо сюжету намагався йти слідом за Фіцджеральдом, але з іншого – стрічка занадто шикарна та карнавальна обіграна. Зокрема були висунуті претензії з приводу музики, адже Лурман залучив хіп-хоп та реп, що актуально для сьогоднішнього дня, а не для Америки 20-х років. Так, Аві Оффер висловився досить критично з цього приводу, порівнявши таку суміш зі змішуванням "кетчупу та ікри", в кінці додавши, що Фіцджеральд "перевернувся би в труні" [4]. Звичайно, це було нетиповим явищем, проте ми не можемо не взяти до уваги режисерське бачення, в даному випадку осучаснене.

Відзначився Лурман і засобами вираження, адже у своїй кінострічці він використав 3D ефекти. Дехто висловив своє невдоволення, адже режисер приділяв багато уваги саме візуалізації, розкішним картинам, яскравим барвам, тому в усьому цьому цілком втратилась головна думка роману. Зокрема, Конні Огл, провідний критик газети "Miami Herald" наголосив на тому, що це все-таки була невдача, але вона була неймовірною [4]. **Стелла Папамайкл, критик британського розважального Інтернет-каналу, зауважила, що у стрічці забагато яскравих деталей, тому все це робить неможливим для глядача щось зрозуміти та осмислити.**

Не знайшов для себе нічого цікавого в екранізації провідний критик "WallStreetJournal" Джо Моргенштерн, який назвав фільм жахливим, тим, що спотворює майстерність Фіцджеральда як письменника. Дана Стівенс, американський сценарист та продюсер, взагалі відгукувалась про стрічку як про низькопробну. Не менш категоричною про фільм є і думка провідного критика CNN Тома Черіті, який наполіг на тому, що "Великого Гетсбі" - одну із перлин американської літератури, недооцінили та спалюжили, втопивши її в "карикатурному бурлеску" [4].

З огляду на популярність кіноверсії роману та розбіжності в її оцінках, у своїй статті ми поставили завдання віднайти "відступи" від оригіналу та спробувати їх пояснити, аби зрештою

прийти до висновку: це недоліки чи режисерська стратегія, яку Лурман вибудовує свідомо, з якоюсь метою.

Звичайно, що Лурман не міг повністю передати настрої та думки Фіцджеральда, проте він удався до деяких змін у самому сюжеті та у композиції твору. Для реалізації свого задуму режисер обрав досить цікаву та складну композицію. Оповідач Нік Керрауей знаходиться на лікуванні у психіатричній клініці та страждає від алкоголізму. У своєму діалозі з лікарем він згадує декого на ім'я Гетсбі. Нік говорить про надзвичайний дар надії, завдяки якому Гетсбі йому так запам'ятався. Яскраві епізоди один за одним відносять глядачів у спогади Ніка. Історія Гетсбі настільки вразила його, що навіть з роками він не може говорити про це байдуже. тож лікар пропонує йому про це написати. Нік погоджується, і все, про що він пише, пропонується глядачам.

Можна припустити, що Лурман увів цей композиційний прийом для того, аби створити додаткову дистанцію, натякнути на те, що фільмується текст, який передбачає суб'єктивний погляд на події, а відтак дозволяє відхилитися від канонічного твору Фіцджеральда.

Кіно ХХІ століття відчувається з перших кадрів і протягом усього фільму: зоряне небо, комети, літери, що літають, напрочуд гарні пейзажі і т.ін. Гарні вілли головних героїв і Нью-Йорк 1920-х рр. – це зйомки із застосуванням хромакею. Мультиекспозиція (експозиція, "фотографування" одного і того ж кадру) практично непомітна для необізнаного глядача, тому відчувається ефект присутності одного кадру в іншому, точно відтворена атмосфера початку ХХ століття. Одна із основних рис цієї роботи – це рух. Фільм знятий доволі динамічно, кадри є доволі короткими – багато із них лише по 3-4 секунди – постійно міняються ракурси, плани. По-перше, це цілком повторює роман, адже й у книзі ми бачимо стрімкі переходи від одного до іншого розділу, по-друге, Лурман, як і Фіцджеральд, уникає довгих сцен.

Мізансцени змінюються дуже швидко, камера практично не буває статична. Темпоритм подій, наближений до кліпового мислення, дозволяє зробити фільм актуальним і сучасним для наших днів. Крім того, варто оцінити 3D-ефекти, ставку на які робив Лурман і не прогадав. Порівняно з попередніми екранізаціями фільм здобув особливу прихильність молоді, що стала його основною аудиторією.

Зрозуміло, що кожен глядач виділяє для себе в сучасному кіно те, що цікаво саме йому. Наприклад, І.І. Шігапова зауважує, що традиційна культура пропонувала варіанти дій, ідеалів, цінностей, приводила глядача через фабулу фільму до емоційної розрядки, до катарсису. Сучасна екранна культура, як правило, "не терпить міркування і осмислення, часто відкидаючи базові цінності, пропагувалися мистецтвом кінематографії, нав'язує свої і, трансформуючи традиційне розуміння кіномистецтва і мистецтва в цілому, змушує мислити покадрово, монтажно" [3].

Ми не можемо не погодитися з цим, адже фільм суттєво відрізняється від книги. Читач насолоджується художніми засобами, прийомами, майстерним поєднанням метафор та порівнянь, автор дає йому ґрунт для аналізу та роздумів. У фільмі ж глядач звертає увагу на декорації, кольори, спецефекти та музику, тому дуже часто те глибинне, що намагався донести письменник, або ж розуміється не так, або ж взагалі не береться до уваги.

В цьому явно відчувається відхід від Фіцджеральда, адже Лурман не позбавлений свого режисерського бачення, і це нормально. Режисер дещо гіперболізує весь той розмах вечірок Гетсбі таким чином, що вони стають дещо схожими на анархію. Це яскраво відчувається і під час вечірки у сестри Міртл – Кетрін. Діалогів як таких і не було, на відміну від роману. Лурман вводить в фільм вигадану сцену – невеличку бійку Гетсбі і Тома. Скоріше за все, це зроблено для того, аби надати моменту більшого динамізму, адже вона відбулася після розповіді Гетсбі про стосунки з Дейзі. В цьому випадку дещо змінюється характер Гетсбі. За версією Фіцджеральда, Гетсбі – врівноважена, далекоглядна особистість, така ж сцена у фільмі створила образ дещо запального, готового піддатися своїм емоціям героя.

Неможливо не помітити і те, що герої багато п'ють: на вечірках Гетсбі, по дорозі до міста Том зустрічає автомобіль зі схемілою молоддю, за версією Ніка, мільйонер, яхту якого врятував Гетсбі, також був алкоголіком, Том заспокоював Уїлсона після смерті дружини склянкою горілки, та й до міста він взяв не одну пляшку віскі, як це було у книзі, а цілих дві. До того ж, розповідач Нік також страждає на алкоголізм.

Після перегляду цієї екранізації може здатися, що в той час всі те і робили, що розважалися та пили. Фігурує у Лурмана і згадка про наркотики. Під час обіду з Вулфшिमом Гетсбі пропонує замовити не гуляш з овочами, як це є в романі, а лобстера з трюфелем та наркотиками. Все це дозволяє зробити такий висновок, що режисер перейнявся атмосферою 20-х років ХХ століття, які не дарма іменують "століттям джазу", і намагався передати її на екрані. Скоріше за все, алкоголь та наркотики для Гетсбі – це пошук свята, в якому він знаходить набагато цінніше – забуття. Проте фіцджеральдівське змалювання картини має зовсім інший підтекст, воно забарвлене в трагічні кольори, адже письменник сам прожив те, що відчув Гетсбі. Тому в інтерпретації Лурманом головного героя увиразнюється його авторське бачення роману.

Цікаво режисер грає і з символікою. Під час першого візиту у дім Гетсбі Дейзі помічає прекрасну кришталеву люстру, що освітлює кімнату тисячами яскравих вогників. Після смерті Гетсбі ми бачимо її розбитою та знищеною, подібно до того, що сталося з "американською мрією" Гетсбі.

Досить часто з'являється на екрані зелений вогник – символ надії Гетсбі, до якої він постійно прагне дотягнутися, те, заради чого він живе і діє. Протягом усього фільму вогник мерехтить, проте у фіналі стрічки він згасає, поглинається темрявою. Це власне Лурманівське бачення цього символу. Фіцджеральд не втрачає надії на краще. Вогник у книзі не згасає, автор пише, що завтра ми будемо бігти вдвічі більше і сильніше протягнемо руки, аби дістати цей вогник – символ неймовірного щасливого майбутнього.

Цікаво інтерпретується у фільмі і семантика кольору. Особливого значення у кінострічці набуває червоний колір. Саме червоного кольору сукні Міртл, Нік чекає на Тома та його коханку в червоній кімнаті, вже вдруге Міртл переодягається не в кремону, а саме в червону сукню. Можемо припустити, що таким чином Лурман показує гріховність пристрастей героїв, адже значення червоного кольору в літературі США ще з часів американського романтизму пов'язане з християнською традицією і постає символом людського гріха.

Після опису білосніжних фіранок та вбрання Дейзі і Джордан глядачу представлений різкий контраст – Долина Шлаку. Чорні дороги, сірі будинки та обличчя їх мешканців, темні клуби диму, що піднімаються вгору – все це залишає за собою неприємний осад та змушує жахнутися від соціальних контрастів. Це дещо нагадує апеляцію до Біблійного двосвіту – раю та пекла, поміж якими опинилися герої. Відтак Долина Шлаку – уособлення страждань героїв: саме тут помирає Міртл, Дейзі вбиває її, в такий спосіб бере гріх на свою душу, ще й прирікає Гетсбі бути покараним за її вчинок.

Доволі важливим в екранізації є показ різних пір року. В книзі автор особливо не звертає увагу читача до колообігу природи, а от у фільмі 2013 р. це питання розкрито дуже виразно. В романі основна сюжетна лінія розгортається влітку, але саме на екрані вдалося так яскраво відтворити кипучу енергію життя, святкову яскравість літнього сонця. Перша зустріч Гетсбі і Дейзі відбувається на тлі квіткової розкоші, доставленої з оранжереї. Автор підкреслює цим самим штучність та награність, адже це не творіння природи, а творіння людини. Весняна ніжність білого і рожевого – відтінку квітів, що тільки-тільки розпустилися, співзвучна відродженню любові головних героїв. Крах усіх надій Гетсбі відбувається на тлі осінньої природи. Мертве сухе листя, що повільно опадає з дерев, майорить на землі, стає символом померлої любові. І нарешті, у фільмі Нік згадує пережите на тлі снігового марева, що занурило навколишній світ у холодну нерухомість.

У екранізації 2013 року присутнє те, що увиразнює фільм поміж інших версій фільмування роману, – тема Бога та релігії. Афіша, на якій зображено очі лікаря Т. Дж. Еклберга, сприймаються глядачами як "очі Бога", що спостерігають за людськими діями та дають надію на те, що зло буде покаране. Вони, подібно до образу зеленого вогника, не раз з'являються в кадрі, спостерігають за смертю Міртл.

Гетсбі також вважав себе не бідним сином фермера із Північної Дакоти, а нащадком самого Господа, покликаною стати великим. Це і є підґрунтям "американської мрії". Гості, що збиралися на вечірки, також гадали, що господар маєтку всемогутній майже, як Всевишній. Фіцджеральд показав у романі крах "американської мрії", її згубний вплив. Для Гетсбі гроші – це лише засіб для досягнення своєї мрії, і зрозуміло те, що він заробляв їх нечесним способом. На відміну від книги, фільм відкриває нам завіси цієї таємниці, адже Гетсбі постійно телефонують партнери, він змушений таємно вирішувати свої проблеми, його компаньйон напідпитку приходив на одну з вечірок і влаштовує бійку.

Режисер опускає один дуже важливий, на нашу думку, момент – щоденник Гетсбі, в якому він ставить собі за мету тяжко працювати, постійно самовдосконалюватися та заощаджувати. За романом, саме зусиллями та стараннями, титанічною працею над собою Гетсбі і досяг всього того, про що мріяв, окрім одного – кохання. За фільмом, статус "Великого" Гетсбі визначається лише матеріальною складовою його статку. Видається, саме цим і зумовлена популярність фільму, адже він дає надію молоді на те, що досягнення успіху – процес набагато легший, необхідно тільки вірити в себе.

В цьому сенсі цікаво, як Лурман підходить до питання вибору назви фільму. Після закінчення своєї розповіді Нік підписує першу сторінку свого блокноту "Gatsby", а потім зверху дописує чорнилом "The great", що в перекладі з англійської означає "великий, громіздкий, величний". У такому контексті епітет, ужитий Ф. Фіцджеральдом, втрачає своє іронічне забарвлення у фільмі.

Що стосується ідеї роману, спрямованої на викриття згубного впливу "американської мрії", Лурман не зображує цю тему надто відкрито, він завуальовує її за долями героїв. Це стосується

не тільки Гетсбі, а й Ніка, який переживає психічну кризу та лікується від алкоголізму, чого немає у романі. Так само, як і у книзі, Міртл віддає перевагу заможному Томові, а не своєму ж чоловікові. Дейзі, підкорившись тогочасним законам, виходить заміж за гідного її за соціальним становищем, але за не коханого Тома. Тож доля героїв у фільмі складається за законами "американської мрії" – у відповідності з алгоритмом досягнення успіху, а не людського щастя.

Оскільки Лурман орієнтувався на молодь як на основне коло глядачів, то саме ця вікова категорія вдалася до переосмислення своєї життєвої позиції. Про це свідчать численні відгуки про фільм. Вдалий вибір акторського складу, сучасні спецефекти, застосовані Лурманом, забезпечили не лише успіх фільму, а й поновили інтерес сучасної молоді до роману Фіцджеральда. Проте художня інтерпретація твору Лурманом, що суттєво відрізняється від ідеї Фіцджеральда, доводить, що кінематограф сьогодні – це неабиякий важіль впливу на людей. Після перегляду стрічки у свідомості мільйонів юнаків та дівчат активізувалась думка про те, що матеріальні блага – мета людського життя. Це переконання створює ризики наслідування молоддю героїв фільму Лурмана, прагнення досягти "американської мрії" усупереч застереженням Ф. С. Фіцджеральда, про що ми маємо змогу впевнитися на прикладі трагічної долі "Великого Гетсбі".

Література

1. Быкова Н. И. Эволюция выразительных средств в искусстве кино и проблемы киноэстетики (на примере анализа экранизаций романа Ф. С. Фицджеральда "Великий Гэтсби") / Н. И. Быкова // Культура и искусство. – 2017. – № 11. – С. 18.
2. Коротких В. И. Философский текст в современной культуре / В. И. Коротких // Философия и культура. – 2015. – №7. – С. 1081.
3. Огурчиков П. К. Традиции и проблемы экранной культуры в контексте современного коммуникативного пространства / П. К. Огурчиков // Вестник Удмуртского университета. – 2010. – № 1. – С. 134.
4. Данилов Ю. Критики о фильме "Великий Гэтсби": утопили роман в море бурлеска [Електронний ресурс] // Ю. Данилов. – Режим доступу: <https://cultavr.ru/cinematv/9394>.

УДК 81'367=161.1=161.2](092)

СООТНОШЕНИЕ ОПРЕДЕЛЕНИЙ, ВЫРАЖЕННЫХ ПРИЧАСТНЫМИ ОБОРОТАМИ, В РУССКОМ И УКРАИНСКОМ ЯЗЫКАХ

Веремеенко К. Е., магістрантка університету филології, перекладач і журналіст.

Науковий керівник – канд. філол. наук **Клыпа Н. И.**, кафедра славянської филології, компаративістики і перекладач

Художественный перевод прозы или поэзии – это большое искусство, ведь он должен сохранять оригинальную атмосферу произведения, его сюжета, стиль автора.

Художественный текст как объект деятельности переводчика определяет ее главные направления, а именно: интерпретацию оригинального произведения и его воспроизведения на другом языке с учетом когнитивной, эмоциональной, эстетической информации, особенности строения текста через реализацию его категорий, его функционирования в социальном пространстве. Свообразие образного понимания мира автором, личностно отмеченное отражение действительности ставит проблему определения, насколько у переводчика сформирована соответствующая система знаний и представлений, способен ли он сделать авторское произведение общедоступным для понимания иноязычными читателями, которые обладают собственными представлениями о мире и системами его оценок.

Язык романа И. Ильфа и Е. Петрова "12 стульев" имеет ряд особенностей. Большую группу составляют лексические фразеологизмы – семантически соотносимые со словами, понятийно аналогичны им. Такие обороты включены в словарный состав языка в качестве аналогов различных частей речи, характеризуются семантической целостностью, образным эмоционально-экспрессивным значением. Оптимальное решение при переводе лексических фразеологизмов В. Виноградов видит в поиске идентичной единицы в языке перевода: "в переводе необходимо сохранить смысловое, эмоционально-экспрессивное и функционально-стилистическое содержание, которое передавалось соответствующим устойчивым словосочетанием в контексте оригинала".

Рассмотрим особенности перевода определений, выраженных причастными оборотами.

В украинском языке причастия делятся на активные и пассивные.

Активные причастия настоящего времени образуются (от незначительного количества глаголов) с помощью суффиксов *-уч-(ий)* (*-юч-(ий)*), *-ач-(ий)* (*-яч-(ий)*): *виконуючий, мобілізуєчий, працюєчий, правляєчий, зростаєчий, прогнозуєчий, організуєчий* [2, с. 234].

В украинском языке, особенно в официально-деловом стиле, такие формы ограничены в употреблении. В частности, совсем перестали употребляться активные причастия настоящего времени со значением признака человека по действию. Вместо них используются описательные обороты, например, сравним: *перевиконуючий план робітник – робітник, який перевиконує план, поважає себе людина – людина, яка себе поважає, витікаєчі висновки – висновки, що з цього випливають*.

В современном украинском языке наметилась тенденция к избеганию причастных форм на *-уч-* (*-юч-*). Эти формы предлагают употреблять с суффиксом *-увальн (ий)*, *-ювальн (ий)*: *коригуючий – коригувальний, копіюєчий – копіювальний, інтегруєчий – інтегровальний* [4, с. 118].

При переводе с русского языка активные причастия настоящего времени чаще всего воспроизводятся придаточными определительными частями сложноподчинённых предложений; причастия, перешедшие в прилагательные и существительные, заменяются соответствующими частями речи, например: *вступаєчий – який (що) вступає, вступник; движущийся – який (що) рухається, рухомий; заведующий – який (що) завідує, завідувач; соответствующий – який (що) відповідає, дійсний; ведущий специалист – провідний спеціаліст*.

При переводе терминологических оборотов с причастным компонентом в деловой речи предпочтение отдается украинским оборотам причастного типа, например: *выдерживаемый процесс – витримуваний процес (замість процес, що (який) витримується)*, а иногда используется имя существительное: *окружающая среда – довкілля (вместо оточуюче середовище)* [3, с. 146].

Активные причастия прошедшего времени в украинском языке образуются при помощи суффикса *-л-*: *посивілий, застарілий, пожовклий, почорнілий, дозрілий, загорілий, осілий*.

Российские активные причастия прошедшего времени с суффиксами *-ш* (*-вш-*) в украинском языке не употребляются. Они передаются преимущественно описательными конструкциями, например *переревавший – який (що) перереває; приблизивший – який (що) наблизив; прикладавший – який (що) підсилив*.

В переводе романа И.Ильфа и Е.Петрова "12 стульев" отдельные причастия используются редко, например, "*Исповедовав умирающую Клавдию Ивановну*" [5, с.14] в украинском переводе звучит так: "*Сповідавши помираючу Клавдію Іванівну*" [6, с. 14].

В исследованном нами романе довольно часто употребляются причастные обороты, например: "*Старушку, пришедшую зарегистрировать внучонка, отогнали на середину площади*" [5, с. 9]. В украинском переводе М.Пылинской используется придаточная определительная часть: "*Бабцю, яка прийшла реєструвати внука, відігнали на середину площі*" [6, с. 10].

Такие же конструкции неоднократно используются в украинском переводе: рус. "*Иполиту Матвеевичу, блевавшему весь день и только теперь заснувшему, приснился сон*"; укр. "*Іполіту Матвійовичу, який блював цілий день і лише зараз заснув, наснився сон*".

Сфера использования активных причастий в украинском языке - терминологическая лексика: *тонізуючі речовини, працюєчий двигун, лімітуючий режим, ріжучий диск, діючий вулкан*.

Пассивные причастия в современном украинском языке имеют форму только прошедшего времени и образуются с помощью суффиксов *-н-*, *-ен-*, *-ан-* *-т-*: *записаний, завершений, написаний, відкритий, крадений, підрахований, зіртіий*.

Глаголы с основами на *-ну* - и *-о-* могут образовывать параллельные формы причастий: *колоти – колотий і колений; повернути – повернутий і повернений; стиснути – стиснутий і стиснений; кинуть – кинутий і кинений; усунуть – усунутий і усунений*. При добавлении суффикса *-ен-* в корне возможные чередование согласных: *відобразити – відображений (з-ж), зберегти – збережений (з-ж), позбавити – позбавлений (в-вл)* [1, с. 227].

Пассивные причастия настоящего времени русского языка в переводе на украинский заменяются описательными конструкциями или причастиями прошедшего времени: *записываемый – записуваний; освещаемый – освітлюваний; применяемый – застосовуваний; желаемый – бажаний; употребляемый – вживаний, який вживається*. Например: рус. "*Вид Степана, пожирающего горячую яичницу, вызывал отвращение*"; укр. "*Вигляд Степана, поїдавшого яєшню, викликав огиду*".

Таким образом, при необходимости перевода причастий и причастных оборотов русского языка в украинском языке могут использоваться:

а) существительные или описательные обороты: *исполняющий обязанности – виконавець обов'язків, заведующий – завідувач, движущийся – який (що) рухається, поступающий – вступник;*

б) прилагательные: *вышестоящий орган – вищий орган, текущий счет – поточний рахунок, необозримый – неозорий;*

в) описательные обороты или пассивные причастия: *нижеподписавшийся – той, хто нижче підписався; нижеподписанный; догрузившийся – довантажений; выполняющийся – виконуваний;*

г) причастия с другими суффиксами: *поседевший – посивілий, выполняемый – виконуваний, вытягивающий – витягувальний.*

Литература

1. Александрович Н. Традиционные и современные подходы к переводу художественного текста. *Научные записки [Кировоградского государственного педагогического университета имени Володимира Винниченка]*. Сер. : Филологические науки. 2009. Вып. 81(4). С. 225–229.

2. Вопросы теории художественного перевода. *Сборник статей*. Изд-во "Художественная литература". М., 1971. с. 234.

3. До проблеми художнього перекладу. *Наукові записки Національного університету "Острозька академія"*. Серія : Філологічна. 2012. – Вып. 30. С. 144–147

4. Іваненко К. В. Специфіка перекладу художнього тексту. *Науковий вісник кафедри ЮНЕСКО Київського національного лінгвістичного університету. Філологія, педагогіка, психологія*. 2011. Вып. 22. С. 116–20

5. Ильф И. Двенадцать стульев / И. Ильф, Е. Петров. Коми, 1970. 396 с.

6. Ильф И. Двенадцать стульев. Золотое теля: Романы / И. Ильф, Е. Петров ; Пер. з рос. М. Пилинської, Ю. Мокрієва. К. : Дніпро, 1989. 598 с.

УДК 811.161.2'367.3:821.161.2'6(092)

РЕЧЕННЯ З ОДНОРІДНИМИ ПІДМЕТАМИ В ХУДОЖНЬОМУ МОВЛЕННІ І. БАГРЯНОГО

Даниленко А. В., магістрантка навчально-наукового інституту філології, перекладу та журналістики.

Науковий керівник – канд. філол. наук. доц. **Вакуленко Г. М.**, кафедра української мови та методики її навчання.

У статті проаналізовано явище однорідності в художньому мовленні Івана Багряного, розкрито формально-граматичні та семантико-стилістичні особливості використання однорідних підметів як вагомих елементів для створення портретів, змалювання пейзажів, дій, станів душі героїв. Установлено, що в ідіології письменника найтипівішими є іменникові однорідні ряди. Окреслено основні семантико-синтаксичні відношення між однорідними підметами, з'ясовано специфіку засобів синтаксичного зв'язку між розглядуваними компонентами.

Ключові слова: однорідні члени речення, однорідний компонент, однорідні підмети, семантико – синтаксичні відношення, метафоризація, градація.

У сфері сучасного українського синтаксису багато наукових розвідок присвячено простому ускладненому реченню. Теоретичні джерела підтверджують, що це не окремий тип синтаксичних конструкцій, а проміжна ланка між простими неускладненими та складними реченнями. Формально-граматичні й семантико-синтаксичні особливості цих конструкцій описані в працях таких вітчизняних мовознавців, як І. Вихованець, Н. Гуйванюк, П. Дудик, Л. Кадомцева, М. Кобилянська, Р. Христіанінова, К. Шульжук та інші. Стилістичний потенціал речень з однорідними компонентами досліджують М. Братусь, Л. Денисенко, І. Завальнюк, Л. Копейцева, Н. Ладиняк, Г. Маклакова, Л. Марчук, Н. Сологуб, О. Чехівський, А. Ярова. Проте речення з однорідними підметами у творах І. Багряного в українському мовознавстві ще не аналізувалися, що й робить наше дослідження **актуальним**.

Мета нашої статті – проаналізувати структуру й семантику простих речень, ускладнених однорідними підметами, та простежити їх функціональні особливості у романах І. Багряного ("Сад Гетсиманський", "Тигролови", "Людина біжить над прірвою", "Огненне коло", "Розгром").

Дослідник художньої спадщини Івана Багряного Ю. Лавріненко звернув увагу на красу мови письменника ще у 60-ті роки: "Іван Багрянний і як людина, і як політичний діяч, і як

письменник був обдарований щедро силою і талантом. Ішла ця сила з глибокого коріння його в українському житті сучасному і минулому. Він мав чудове відчуття ритму сучасності і ритму минулих віків. І тому так природно зринає в ліпших барокових своєю природою місця його творчості якась підземна течія древнього багатирського епосу, казки, думи. І все це поєднується з доброю усмішкою людини, яка така сильна, така любляча, що при всій своїй шаленості може обійтись і без помсти за всі незчисленні образи і кривди, завдані їй своїми і чужими [9, с.616].

Поняття "ускладнення" у сучасному синтаксисі розроблено у працях І. Вихованця й зафіксовано у двох значеннях, а саме: семантичного ускладнення структури речення (уведенням предикативної основи – підмета і присудка) і розширенням синтаксичних моделей речення (уведенням усіх компонентів, що встановлюються за межами предикативного центру речення – однорідність, відокремлення, вставні та вставлені конструкції, звертання). Таким чином, традиційно, до категорії ускладнення лінгвісти відносять синтаксичні явища різної природи. В той же час ускладнення речень є і категорією стилістичною, бо виражає членування конструкцій у мовному потоці, наповнення структур, поширеність їх, указує на стилістично обумовлені прийоми ускладнення речень.

Синтаксична категорія однорідності ще не знайшла всебічного висвітлення у науковій літературі. Так, у ранніх працях мовознавців М. Греча та Ф. Буслаєва речення з однорідними членами називалися стягненими, відповідні ж компоненти – стягненими підметами, присудками, означеннями, додатками й обставинами. Так, О. Пешковський не поділяв точку зору своїх попередників і заклав основи нового вчення про однорідні члени речення, надаючи значення сполучникам, паузам та інтонації як засобам вираження однорідності. Його вчення позначилося на працях багатьох лінгвістів, у тому числі й українських (Л. Булаховський, О. Мельничук, О. Синявський,). Наприклад, О. Мельничук вважав однорідність фактором синтагматичного членування мовлення і запровадив поняття про "однорідні синтагми". Пізніше в українському синтаксисі запанувало поняття про "однорідні члени" чи "речення з однорідними членами". Отже, становлення терміна було таким: стягнений член речення → однорідна синтагма → однорідний член речення (останнє поняття є традиційним).

Науковці І. Вихованець, Л. Кадомцева, Г. Козачук, Б. Кулик, Р. Христіанінова усі синтаксичні конструкції з однорідними членами речення розглядають як прості ускладнені, а це є цілком виправдано.

Речення з однорідними підметами не виявляють розмаїтих форм порівняно з однорідними присудками. Це пояснюється тим, що предикат більш конструктивний, хоча і перебуває з підметом в особливому синтаксичному зв'язку, який називається координація.

У художньому мовленні І. Багряного однорідні члени речення репрезентовані дуже продуктивно. За нашими спостереженнями, найбільш частотні ряди присудків, обставин і означень. Розглянемо детальніше особливості функціонування однорідних підметів у досліджуваному мовленнєвому масиві.

Однорідні підмети утворюють сурядне словосполучення, з яким координується форма присудка: вони поширюють зміст речення, називаючи кілька осіб чи предметів, яких стосується дія, інша предикативна ознака, виражена спільним присудком (8, с.95).

Художня спадщина І. Багряного презентує широку палітру побудов з однорідними підметами. Варто наголосити, що розглядувані ряди однорідних компонентів наділені індивідуальністю, здатністю глибоко сприймати навколишній світ, розуміти суть життєвих реалій, що глибоко різали серце письменника.

Найбільш представлені в аналізованих романах ряди однорідних підметів із єднальними семантико – синтаксичними відношеннями між компонентами, наприклад: *Столітні дуби й липи виповнили огорожу собору, стоячи на варті тиші й супокою цієї святині, цього чуда мистецтва, збудованого за проектом великого архітекта* (5, с.30); *На нього нагромаджувалися, складувані тут господарем, солома й сіно* (5, с.20) *І розбігалися злякано сосни й смереки, кидаючись урозтіч*(3, с.1); *На брідку стоять корови й телята, ліниво ремігаючи й одбиваючи від мошкари, від докучливих гедзів і мух* (2, с.176); *Було сонячно й тихо, й зрештою весело, бо яскраве синє небо й яскраво – жовті лани, де-не-де завітчані червоним маком, нагадували про безмежну їхню, сонячну Батьківщину* (4, с.11). Як бачимо, зв'язок між однорідними підметами сполучниковий сурядний. Поєднані ці компоненти сполучниками *і, й*, якими репрезентовані єднальні змістові відношення. У цих реченнях однорідні підмети утворюють замкнені синтаксичні ряди.

Фіксуємо випадки рядів однорідних підметів, які поєднані повторюваними сурядними сполучниками *і, й*, що є також виразником єднальних семантико – синтаксичних відношень. Зауважимо, що є повторювані засоби поєднання однорідних компонентів при кожному членові створюють чіткість ритмічного малюнка, як от: Утікають назад *ліси, і пустелі, і пасма гір, і*

безліч рік та тьмяних озер (3, с.2); Утікають **ліси, і пустелі, і гори** (3, с.8); **Всі ті коники, і сопілки, і півники, і чортики – все те почало діяти, ніби виповідаючи оте знаменити "догнать і перегнать"** (3, с.8); У розглядуваних конструкціях повторювані сполучники **й, і** при кожному однорідному члені створюють чіткість ритмічного малюнка, здебільшого з поступовою градацією. Градаційний ряд, створений із семантично різнопланових лексем посилює експресивність висловлення, як – от: **Моря, і гори, і ліси, і пустеля – все полонило душу героя** (5, с.108); **Мати подумала, подивилася, повернулась і пішла** (2, с.35); **Він розгромив нетрі грудьми і присів, і ліг, і заснув між корчами** (3, с.87).

Аналіз фактичного матеріалу засвідчує, що єднальні семантико – синтаксичні відношення між однорідними підметами допомагають у конкретній чуттєвій картині відтворити національно – мовний колорит місця зображуваних подій і передають настрої як автора, так і персонажів твору.

Як ми помітили, засобом стилістичної актуалізації змісту в аналізованих романах слугує метафоризація, яку письменник використовує різнопланово.

Персоніфікуючи реалії природи, автор надає їм функції живих істот. Завдяки цьому досягає розуміння спільності всього живого на землі. Це надає художньому мовленню глибокого ліризму та філософського звучання. У розглядуваних творах І. Багряного фіксуємо випадки утворення ряду однорідних підметів, поєднаних сполучниковим сурядним і безсполучниковим зв'язками, наприклад: **В деяких місцях ще димить земля або звалища якихось матеріалів, розбиті хати, потрощені стодоли** (4, с.38). Між I та II підметом зв'язок сполучниковий сурядний, поєднані однорідні компоненти сполучником **або**, який є виразником розділових змістових відношень з відтінком альтернативи. А між III і II підметом зв'язок безсполучниковий, поєднані перелічувальною інтонацією, якою оформлюються єднальні семантико-синтаксичні відношення.

Проаналізувавши семантико-стилістичні особливості однорідних підметів, можемо констатувати, що індивідуально-авторські метафори допомагають змалювати описи природи та природні явища. Митець уникає широких пейзажних полотен. Природа в романі служить для кращого відтінення психології героїв.

Менш продуктивно представлені в аналізованих романах ряди однорідних підметів із приєднувальними змістовими відношеннями. Наприклад: **Цей коєнір та ще неохайно збита на очі сіра ушанка надавала йому вигляду людини, що тільки що збудилася з похмілля** (5, с.39) **Від друга залишилась ця картина та ще Біблія, ілюстрована Густавом Доре** (5, с.12); **Довжелезні вусяра й пишно – біла борода, орлиний ніс, волохаті брови, сажений зріст ще й широченні груди – це все те, що привертало увагу в Масєці** (5, с.20);. Як бачимо, зв'язок між однорідними компонентами сполучниковий сурядний, поєднані сполучниками **та ще, ще й** якими оформляються приєднувальні семантико-синтаксичні відношення. Варто зазначити, що приєднувальний сполучник указує, що до I підмета приєднується ще один підмет, який, видається, в процесі висловлення ніби пізніше виник у свідомості героя. За допомогою індивідуальної метафори автор образно проводить паралель між станом душі героя і його особистими речами.

Цікавим функціонально - стилістичним виявом однорідних підметів в ідіолекті І. Багряного є їхнє ланцюгове розташування, що розгортає динаміку подій, створює їх швидкий перебіг. Наприклад: **Про це свідчить кожна хвилина, кожен кілометр, кожна деталь назовні** (3, с.15); **На стежку нависали трави, гіллячки, куці, дерева** (3, с.25); **Його не зворушують ніякі екзотики, ніякі найексцентричніші історії, ба навіть тигри** (3, с.19); **Злива спогадів, вир думок, калейдоскоп облич, подій бурхнули на нього** (5, с.19). У цих синтаксичних конструкціях однорідні підмети поєднані лише інтонацією, якою виражаються єднальні змістові відношення.

Саме таке вживання цих компонентів дає підстави для розуміння того, що автор об'єднує розрізнені об'єкти в одне ціле, зіставляє явища, викриває негативні моменти, створює емоційну ритмомелодію оповіді, в результаті помітнішим стає відтінок переліку.

Герої романів І. Багряного увібрали в себе чимало рис характеру самого автора: він не скорився, не змирився з насильницьким нав'язаним статусом в'язня жажливої системи й залишився Людиною. Письменник свідомо творить образи нащадків перших каторжників Сибіру і називає їх переможцями на території чужих земель тих, хто зберіг пам'ять про рідну землю, не зневірився, не став пристосуванцем.

Для аналізу подаємо ряди речень з однорідними підметами, що підтверджують нашу думку: **Бондарі, шевці й теслі, ковалі й мулярі – всі одщепи кореня каменярського, діти славного роду того розгойдували її з усією жагою й пристрастю, напропале – і, замруживши очі, кружляли на ній, як на велетенській гоїдалці, над чорною безоднею** (5, с.6); **3 Петрової батареї загинули всі, вцілів лише він та Кирило Діброва** (4, с.31); **Старики, й бабусі, й матері, дієчата, підлітки вірили в те, що війна не зачепить вже їхніх хат, не тільки йому, що так напроорокувала Настя Стигматичка десь, а тому, що вони на власні очі бачать рідних своїх обранців, - тепер "наші хлопці" поженуть більшовиків геть** (4, с.16); **Тоді Великін і**

Сергеєв помалу підійшли до нього, один з ребрастою палицею, другий з мармуровим прес – пап'є (2, с.151); І беруть її **Великіни, Сергеєви, Фреї й Сафігін**, присвятивши тому все своє життя, – осуға людської історії, випадково названа людським іменем (2, с.172); **Молодиці й матері, й хлопці, й усі інші** чекали на своїх – чекали чоловіків, братів, синів, силою вигнаних за Урал і знаних по всіх шляхах війни, а прийшли – ось які (5, с.25). Як бачимо, синтаксичні конструкції з однорідними підметами поєднані сполучником **і (й)**, перелічувальною інтонацією. А деякі однорідні компоненти поєднані змішаним синтаксичним зв'язком, а саме: безсполучниковим і сполучниковим сурядним.

Як бачимо, мовостилю Івана Багряного властиве тяжіння до синтаксичних конструкцій з однорідними підметами, які допомагають створити типовий образ українських людей із загально-людськими моральними принципами, національними цінностями, що виступають знаками зла і жорстокості.

Сила таланту письменника полягає в тому, що кожне слово продумане, точне, об'ємне. Кількома реченнями, ускладненими однорідними підметами, автор зумів із вражаючою виразністю та глибиною показати найбільшу трагедію людини – знищення її особистості. Герої романів втомилися, вони хочуть затишку, тиші та спокою. Це яскраво ілюструють конструкції, ускладнені рядом однорідних компонентів, наприклад: *Чотириста грамів хліба, кухлик води, темрява, й тиша, і спокій* (2, с.169); *Ця картина зринула, коли розвіявся дим і пил після вибухів* (4, с. 25); *Розмови й дотепи кружляли навколо того ж, що і в цілім експресі*(3,с.19); *Вони по шию, по пояс, по коліна в воді, так само до половини в воді коні, машини, танкетки, мотоцикли* (4, с.32); *Тією ціною були пайки хліба, цукру, цигарки, лахміття, різні блага з передач тощо*(2, с.204); *Біля печі стоять рогачі й кочерги, пахне свіжопеченим хлібом* (3, с.32); *Мертва тиша й спокій дозволяли геть цілком від усього абстрагуватися й жити іншим життям, десь там, в усьому світі* (2, с.170). У розглядуваних реченнях однорідні підмети поєднані сурядним сполучниковим зв'язком. Наявний сполучник **й** виступає виразником єднальних семантико-синтаксичних відношень і вказує на одночасність дій, процесів, станів тощо.

На думку, В. Олексенка визначальною рисою індивідуального стилю письменника є змалювання крайнього душевного та фізичного напруження людини. Він говорить, що: "Митець уміло описує психічний стан і фізичні відчуття людини, звідки ми дізнаємося, що мозок головного героя – це своєрідний буфер, що послаблює конфлікт між фізичним та духовним у людині. У голові, в мозку в'язнів акумулюються стільки думок, переживань, емоційних реакцій, що важко навіть уявити, тому не дивно, що цей "могутній акумулятор" інколи не витримував і плавився, уводючи героя в стан божевілля, або ж головні герої починали мислити абстрактними поняттями та образами [12, с.73-93]. Тому для актуалізації душевного та фізичного напруження героя автор досить вдало використовує ряди однорідних підметів, наприклад: *Мене страшить рабство і безчестя* (1, с.29); *Відчуття чемності і відплата чемністю за чемність – це засада виховання серед найпростіших верств мого народу*(1,с.84);*В досвідченого вояка виник острах і здивування – хто й як це тут збирається спинити ворога* (4,с.14); *Ні, його поставила юнацька безмежна віра в людей, надія, що ось так багато людей могли б йому чимсь допомогти* (2, с.161);*Там танцює воля й байдужий до всього світ* (2, с.164); *Сонце і швидкий рух осушували його пам'ять* (3, с.24); *Хіба масштаб і глибина цієї кампанії арештів не є доказом масштабів невіри правлячої верхівки в лояльність і вірність своїх громадян* (2, с.220) *Скрип уключин, і мерехтіння весел під місяцем, і блиск крапель, що срібним ланцюжком спадають з весел на малахітову поверхню* (2, с.177); У цих синтаксичних конструкціях однорідні підмети поєднані повторюваним сполучником **і**, яким репрезентовані власне єднальні семантико – синтаксичні відношення. Ряд однорідних підметів закритий, оскільки сполучний засіб неповторюваний.

Аналіз синтаксичних одиниць у творах письменника дозволяє стверджувати, що однорідні члени речення дійсно можуть набувати особливих якостей і служити в такий спосіб засобами художньої мови.

І. Багряний у своїх романах окреслює концепт людини й розкриває через поняття, у яких відображається оцінка фізичних, духовних і соціальних характеристик людини. Митець негативним поглядом описує військових, від яких люди потерпали фізичними стражданнями: *холод, голод, тілесні тортури, хвороби людей* – все ще спричиняли "кремезні мужлани з правлячої верхівки": **ЛЯЙТЕНАНТ і ОРТСКОМЕНДАНТ** перезирнулися, знизуючи плечима (1, с.87); **ОРТСКОМЕНДАНТ і ЛЯЙТЕНАНТ** голосно зареготались (1, с.88); **Черговий і вартовий** поперхнулися на півслові (4, с.40); *А ввечері прийшли карнач і два міліціонери й забрали з "камери" Максима* (4, с.68); *Пізніше котилися по ній гармати й кулемети, оглушуючи місто клетотом бою, мчали тачанки, проходили батальйони й полки різних армій у братовбивчій війні за те саме братерство й любов* (4, с.32); *Ті танки й гармати, наставивши хоботи*

всторч, несподівано виринали з темряви, як із мулу, під несподіваним світлом фар, немов доісторичні бронтозаври (4, с.33); **Слідчі й оперативники** проходили перед ним безкінечно черідкою, й він навіть не знав, як кого на ймення, лише розрізняв їх по ступені жорстокості та геніальності в сатанинській винахідливості витончених тортур (2, с.157). Зазначені речення ускладнені рядом однорідних підметів; зв'язок між якими сполучниковий сурядний, поєднані повторюваним сполучником **й**, що є репрезентантом єднальних семантико – синтаксичних відношень, виражає послідовність процесів, дій.

Також фіксуємо поодинокі випадки однорідних підметів поєднаних сурядним сполучником **чи**, яким оформляються розділові змістові відношення, як-от: *Тут-то іноді бувають **чужинці** – якісь **дипломати, міністри чи гості** з далеких заморських країн* (3, с.18);

У розглядуваних творах І. Багряного немає жодної зайвої деталі. Всі образи, створені ним, свідчать про непересічний талант майстра. Він широко малює полотна, не залишаючи поза увагою найменших деталей. Всі образи – символи набувають в авторському контексті яскравих рис. Через художню деталь "поведінку" очей, обличчя, голови автор досягає всебічної характеристики стану людини, розкритті її психології. У таких випадках письменник активно послуговується однорідними підметами, напр.: *Плинуть **обличчя і руки, і усмішки, і гамір великих товпищ, і шелест самотніх келій*** (1, с.4); *В нього **все тріпалось – плечі, коліна й щелепи*** (4, с.22); *Ніби осяяне сліпучим прожектором зринуло **дитинство, чітко – чітко, й жах, пережитий у дитинстві, - переляк від уроєної відьми*** (4, с.29); *Страшна **перевтома і голод виснажили до краю, і здавалось, що він іде знову вчність*** (3, с.26).

Аналіз фактичного матеріалу засвідчує, що особливої стилістичної виразності однорідність набуває в ролі персоніфікації. Душа в романах виступає персоніфікованим образом, має будову тіло, серце. Вона пластична. Душа – то живий організм, вона мучиться, бореться, доходить до відчаю, стоїть на грані божевілля. Серце і душа – це двоє різних понять, що ототожнюються, існують паралельно.

Зазвичай у художньому мовленні І. Багряного ряд однорідних підметів містить два – три компоненти. Наприклад: ***Душа і серце** продовжували все те ж життя – продовжували ходіння по муках, організовуючи шалений спротив* (2, с.195); *Над чорнотою, над безоднею гойдається **туга**, пекельний понурий **гнів і ніжна печаль**, що розтинає серце* (5, с.175); ***Голова й серце** йому загуділи, як від важкого вдару дзвін, - то завирувала дико кров, немовби шалюючи, не підкоряючись ні волі, ні розумові* (5, с.33).

За нашими спостереженнями, у розглядуваних романах письменника домінує модель трикомпонентного ряду однорідних підметів із безсполучниковим або мішаним синтаксичними зв'язками, наприклад: *Мінялась **флора, люди, обрії*** (3, с.50); *Думки, що вовтузились, але важка **втома**, непереможний **сон і спокій** підступили і збороли його* (3, с.102). Доходимо висновку, що автор проводить паралель між буденним існуванням в'язня - постійним безперервним конвеєром; внутрішньою боротьбою, що продовжується не тільки наяву, а й у сновидіннях.

Як ми помітили, найбільш вживаними є однорідні образні підмети, внутрішньорядні відношення у яких є здебільшого єднальними.

Загальновідомо, що внутрішній стан людини накладає певний відбиток на її обличчя, трансформується в зовнішні ознаки, а за допомогою зорової пам'яті відтворювали вже бачене і пережите. Найпоказовішим зовнішнім виявом емоційного стану людини є сльози і усмішка. Романіст І. Багряний вибудовує навколо цих слів надзвичайні емоції: ***Усмішка** куми **та її чорні, несамовито пломенючі очі** були тим неперехідним бар'єром, через який не наслідуюався переступити жоден, навіть найбрутальніший і найбільше змучений італійський салдат із тих, що пробували заволодіти цим домом* (5, с.11). Речення ускладнене однорідними підметами; зв'язок між цими компонентами сурядний сполучниковий, вони поєднані сполучником **та**, який є виразником єднальних семантико – синтаксичних відношень. Невиплакані сльози ще більшою мірою посилюють емоційність, служать засобом нагнітання негативних вражень, як-от : *Бо ж на карті стоїть життя тисяч товаришів, **горе і сльози** тисяч їхніх матерів, **щастя й цілість** всієї землі їхньої, отих бідолашних селян, що ще вчора благали їх про порятунок та про захист* (4, с.24).

Аналіз художнього мовлення І. Багряного переконливо свідчить про те, що одноядерні речення є характерною особливістю його індивідуального стилю. Проте, аналіз фактичного матеріалу дозволяє констатувати, що однорідні підмети допомагають розкрити внутрішні роздуми автора, передати його почуття і думки з метою приховання його власного переживання.

За допомогою однорідних компонентів письменник зображує найзагостреніші ситуації, оформляє найдраматичніші місця художнього твору, передає збентеження автора, мовців, їхню тривогу, нерішучість чи захоплення, радість, упевнення.

Література

1. Багряний І. Вибрані твори / за ред. Г. М. Жуковською. К : Книга, 2007. 636 с.
2. Багряний І. Сад Гетсиманський : роман. Харків : Фоліо, 2017. 570 с.
3. Багряний І. Тигролови : роман. Харків : Фоліо, 2015 . 364 с.
4. Багряний І. Огненне коло. Повість про трагедію під Бродами . К : Знання, 2015. 192 с.
5. Багряний І. Людина біжить над прірвою: К : Школа, 2009. 320 с.
6. Дудик П.С. Стилістика української мови: навч. посіб. Київ: "Академія", 2005. 368 с.
7. Кадомцева Л.О. Українська мова: синтаксис простого речення. К: Вища школа. 1985. С. 62-80.
8. Каранська М.У. Синтаксис сучасної української літературної мови : К : Либідь, 1995. С. 95.
9. Лаврінченко Ю.А. Іван Багряний – політичний діяч і письменник / Лаврінченко Ю. А. *Хрестоматія української літератури та літературної критики ХХ ст.*: у 3 кн. К., 1994. Кн. 2. С 612–617.
10. Маклакова Г. *Текстотворча роль семантико-образної системи в художньому творі / Мовознавство.* 1989. №4. С. 49-54.
11. Мацько Л.І. та ін. Стилістика української мови: К: Вища школа, 2003. 462 с.
12. Олексенко В. *Текстовірна роль метафори в організації образно-змістової структури роману "Сад Гетсиманський" Івана Багряного / Вісник Таврійської фундації (Осередку вивчення української діаспори): літературно-науковий збірник: Випуск 11.* К. Херсон: Просвіта, 2015. С. 73-93.
13. Шульжук К. Ф. Синтаксис української мови: Підручник. К: "Академія", 2004. С. 153.

УДК 811.161.2'276.6:355

СЕМАНТИКО-СТИЛІСТИЧНИЙ АСПЕКТ ВІЙСЬКОВОЇ ТЕРМІНОСИСТЕМИ СУЧАСНОЇ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ

Десятник А. О., магістрантка навчально-наукового інституту філології, перекладу та журналістики.

Науковий керівник – канд. філол. наук, доц. **Кайдаш А. М.**, кафедра української мови та методики її навчання.

У статті опрацьовано дефініції мовознавчого поняття "військова лексика", визначено лексико-семантичні групи лінгвальних одиниць окресленого тематичного спрямування, з'ясовано значеннєве навантаження номінацій на позначення військової справи в книзі сучасної української письменниці Марії Матіос, проілюстровано особливості вживання військових термінів у авторському тексті.

Ключові слова: термін, військова лексика, лексико-семантична група, Марія Матіос, художній текст.

Військова лексика є однією з різнопланових, семантично виразних і стилістично містких лексичних підсистем сучасної української мови. Її вивченням займалися й нині займаються лінгвісти. Цей потужний лексико-семантичний пласт дозволяє реалізовувати мовне спостереження за різними напрямками – значеннєвим, дериваційним, функційним тощо. В українському мовознавстві студіюванню військової термінології присвятили свої праці В. Артюх, Ю. Байло, В. Балабін, О. Кобилинська, О. Пилипенко та інші вчені. Як відомо, військова терміносистема, як і будь-яка лексична система, є відкритою та динамічною. Вона зазнає різних змін у процесі розвитку мови. Тому вивчення військової лексики на сучасному етапі функціонування української мови залишається актуальним. Метою нашої статті є семантичний аналіз мовних одиниць на позначення концептів військової справи, дібраних методом суцільної вибірки з документальної книги Марії Матіос "Приватний щоденник. Майдан. Війна...".

В. Шевчук дефінує військовий термін як слово або словосполучення, що використовується для позначення певного спеціального поняття, яке належить до того чи іншого розділу військової науки або до військової техніки [11, с. 8].

На думку М. Гарбовського, під військовим терміном варто розуміти "спеціальне найменування, яке має просту або складну формальну структуру (словосполучення), що співвідноситься з певним поняттям із сфери військової справи (військової науки, техніки, життєдіяльності військ і таке інше), у семантичній структурі якого є сема "військовий", "бойовий" [4, с. 48].

Г. М. Стрелковський уважає, що "якщо ми обмежимося лише військовою справою, то повинні будемо визнати, що всередині цієї великої галузі існує багато галузей, які можна розглядати як різні самостійні галузі знань або діяльності. Тому не можна говорити про загальне поняття "військовий термін", а слід розрізняти терміни тактичні, організаційні, військово-технічні, терміни, що відносяться до різних родів військ і видів збройних сил і т. д. Це різні галузі військового знання й діяльності, для кожної з яких характерна своя термінологія" [10, с. 83].

В. Балабін визначає військову термінологію як особливий вид спеціальної лексики, оскільки вона перебуває на стику двох функціональних стилів мови – офіційно-ділового та науково-технічного [3, с. 254].

О. Кобилянська й О. Пилипенко твердять, що "військова лексика включає військову термінологію, до якої належать науково-технічні терміни, що вживаються у зв'язку з військовими поняттями, та емоційно забарвлені елементи військового лексикону, які є переважно стилістичними синонімами відповідних військових термінів" [5].

На думку Л. Нелюбіна, військовий термін відрізняється від слів загальноновживаної мови чіткою семантичною окресленістю меж і специфічним відтворенням понять. Військова термінологія визначає поняття, безпосередньо пов'язані з військовою справою, засобами ведення збройної боротьби [8, с. 13]. Мовознавець поділяє військову лексику на три групи: військову термінологію, військово-технічну термінологію та емоційно забарвлену військову лексику.

В. Артюх потрактовує військову термінологію з позицій лінгвокраїнознавства як "сукупність усіх елементів сфери військового спілкування, що віддзеркалюють вплив культурних, історичних, територіальних, вузькоспеціальних та інших екстралінгвістичних факторів, що знаходять свій словесний вияв у конкретних виразах, які іноді здатні створити нездоланий лінгвокультурний бар'єр для перекладача" [1, с. 12].

Отже, робочим визначаємо дефініцію військової лексики як різновиду спеціальної лексики, що певним чином віддзеркалює вплив зовнішніх та внутрішніх факторів.

Одинадцятитомний словник української мови фіксує прикметник *військовий* у таких значеннях:

1. Стос. до війська. // Прийнятий, установлений у війську, в армії.
2. Стос. до військовослужбовця. Військовий обов'язок // Власт. військовослужбовцеві.
3. У знач. ім. військóве, вого, с. Одяг і спорядження військовослужбовця.
4. У знач. ім. військóвий, вого, ч. Те саме, що військовослужбовець [9, с. 670].

Лексико-семантичні поля військової термінології надзвичайно різноманітні. Найширше представлені групи на позначення:

- 1) одягу: *футболка, берет, камуфляж*;
- 2) зброї: *гвинтівка, бойовий пістолет, автомат, калаш*;
- 3) зброї масового знищення: *міни, мінні розтяжки, гранати, коктейлі Молотова, вогняні пакети, гармати, сльозогінний газ*;
- 4) боєприпасів: *снайперські кулі, снаряди, патрони, гільзи*;
- 5) техніки: *водомет, танк, БТР, гвинтокрили, машини наружки, автозак*;
- 6) споруд: *бомбосховище, військовий госпіталь, Генштаб, блокпост, бліндаж, траншея, барикади*;
- 7) амуніції (тобто сукупності речей (крім одягу та зброї), що становлять спорядження військовослужбовця): *бронежилет (бронік), каска-кевлар, балаклава, шлем, щит, маска*;
- 8) військового статусу: *майор, підполковник, контрактник, вевешний офіцер, командир, строковик, сержант, боєць, солдат*;
- 9) суспільного статусу: *сепаратисти, мобілізовані, майданівці, мітингарі, революціонери*;
- 10) тактичних дій: *антитерористична операція, штурм, бій-засада, оборона, розвідка, обстріл, наводка*;
- 11) військово-політичних реалій: *автомайданівці, АТО (антитерористична операція), "Правий сектор", демілітаризація, гуманітарка, Небесна Сотня, надзвичайний стан, дислокація*;
- 12) військової території: *база бойовиків, фронт, передова, лінія оборони, буферна зона, територія військової частини*;
- 13) суспільних і політичних зрушень (змін): *мобілізація, революція, Революція Гідності*;
- 14) військових організацій (об'єднань) і їхніх підрозділів: *армія, спецназ, внутрішні війська, батальйони, силовіки, беркутівці, оперсклад, грифонівці*;
- 15) державних органів: *Нацгвардія, СБУ, УДО*.

Мова активно реагує на політичні процеси появою значної кількості неологізмів та оказіоналізмів, а також збільшенням кількості лексичних значень готових номінативних одиниць.

З'являються нові терміни, які виконують номінативно-дефінітивну та стилістично-експресивну функцію.

Військові неологізми – це нові слова, словосполучення, що з'являються в мові на позначення нової військової техніки, військових організацій, подій і т. д., наприклад: У "зеленці" обіч доріг – повно розтяжок [7, с. 279]; *Фаєри* і нечасті *вогняні пакети* долітають сюди [7, с. 142]; Вночі 23 січня у Кріпосному провулку відбулася грандіозна провокація, влаштована *автомайданівцям* Беркутом та працівниками ДАІ [7, с. 74]; Доходимо з Павлом до першого ряду *майданівців* [7, с. 339]; А ще пізніше почула про "*Правий сектор*" [7, с. 63]; І ще скажу, що на Донбас потрібні

ешелони не тільки "гуманітарки" [7, с. 310]; Неподалік – штаб АТО [7, с. 279]; У передвечір'ї 19-го, на барикаді біля пам'ятника засновникам Києва ті хлопці й дівчата, велика частина яких завтра стане *Небесною Сотнею*, не мали між собою старшого провідника, командира [7, с. 144].

На думку Л. Нелюбіна, особливою частиною емоційно забарвленого шару військової лексики є військовий сленг. Це набір спрощених (скорочених або образних) слів і словосполучень для позначення осіб, дій і понять, які часто використовуються військовослужбовцями в разі відсутності статутних термінів, або замість них, або ритуально, що підкреслює їх належність до військової професії та солдатського братерства [8, с. 112].

Ю. Кочарян зазначає, що "військова лексика включає не лише термінологію, до якої належать слова, що вживаються у зв'язку з військовими поняттями, але й емоційно забарвлені елементи військового лексикону, які є в більшості випадків стилістичними синонімами відповідних військових термінів" [6, с. 12].

Військовий сленг є невід'ємною частиною військової лексики, яка охоплює не тільки слова й словосполучення, що позначають поняття, безпосередньо пов'язані зі збройними силами, і науково-технічні терміни, але й мовні одиниці, які, хоча й не позначають власне військових понять, уживаються у військовому середовищі.

Яскравою ілюстрацією військового сленгу є номінації *удошники*, *залізні їжаки*, *зеленка*, *бронік* та ін., наприклад: Навіть крізь одяг і "бронік" чую, який він напружений [7, с. 281]; Б'ють прямою *наводкою*... [7, с. 314]; Попереду білі "гриби" від вибухів – стріляють на відстань десь кілометр-півтора, кажуть хлопці [7, с. 278]; На підходах до злітної смуги – багато залізних "їжаків" [7, с. 279]; Бити двері не будемо – *силовики* тільки й чекають якоїсь провокації [7, с. 150]; *Вешешники*. *Строковики* [7, с. 147]; "*Погонники*" без погонів [7, с. 131]; Це попустительство, задобрювання нападника почалося із Криму, з нахабної облоги кримського парламенту й блокування українських військових частин *зеленими "человечками"* [7, с. 172]; Колись у селі Мілієве на Буковині один із тих рідкісних ветеранів Другої світової, який повернувся додому хоч і ушкодженим, але живим, розказував, як їх, "*куфайників*" (тобто селян із Буковини, яких мобілізували на війну у куфайках), шикували у першу шеренгу атакуючих позицій ворога, а позаду були – "заградотряди" [7, с. 175]; Друга новина гірша: Віталій Чугунніков, що виконує обов'язки "ударівського" коменданта Майдану, не лякає – констатує: двісті "*космонавтів*" у касках і зі щитами з трьох боків по-варварськи трощать наш блокпост на Шовковичній – Богомольця [7, с. 30]; Я дотепер думаю, що це був один із тих, *спецслужбістів*, який добре знав, що відбувається зараз, а може, навіть знав, що буде далі [7, с. 120]; З *альфівцями* говоримо про життя-буття [7, с. 277]; Якись невідомі люди з "*калашками*" не "*удошники*", бо "*удошники*" їх також не знають – ходять коридорами і кулуарами ВР [7, с. 116].

Отже, семантико-стилістичний діапазон військової термінології надзвичайно широкий і виразний. Він зумовлений функційним навантаженням аналізованих мовних одиниць і відтворює соціальні процеси, які відображаються лінгвальними засобами. Глибокий аналіз сучасної військової терміносистеми, особливо у зв'язку із сучасними суспільно-політичними реаліями, є перспективним напрямком подальших мовознавчих досліджень.

Література

1. Артюх В. До питання особливостей перекладу військової лексики [Електронний ресурс] / В. Артюх. // Теоретична і дидактична філологія. – 2010. – №8. – С. 15. – Режим доступу: http://www.nbu.gov.ua/portal/Soc_Gum/Tidf/2010_8/11_21.pdf
2. Байло Ю. В. Особливості поняття "військовий термін" (семантичний аспект) / Ю. В. Байло // Наукові записки Ніжинського державного університету ім. Миколи Гоголя. Серія : Філологічні науки. – 2013. – Кн. 3. – С. 62–65.
3. Балабін В. В. Основи військового перекладу : [підручник] / В. В. Балабін, В. М. Лісовський, О. О. Чернишов. – К. : Логос, 2008. – 587 с.
4. Гарбовский Н. К. Сопоставительная стилистика профессиональной речи (на материале русского и французского языков) / Н. К. Гарбовский. – М. : Наука, 1988. – 141 с.
5. Кобилянська О. В. Неологізми в фаховому мовленні (на матеріалі військової лексики) / О. В. Кобилянська, О. П. Пилипенко // [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://elibrary.nubip.edu.ua/10658/3.pdf>
6. Кочарян Ю. Г. Функциональные особенности американского военно-морского сленга [Електронний ресурс] / Ю. Г. Кочарян. – Режим доступу: <http://www.teoria-practica.ru/4-2012/philology/kocharyan.pdf>
7. Матіос Марія. Приватний щоденник. Майдан. Війна... / Марія Матіос. – Львів : ЛА "Піраміда", 2015. – 356 с.
8. Нелюбин Л. Л. Военный перевод и его особенности: учебник военного перевода (общий курс) / Л. Л. Нелюбин, А. А. Дормидонтов, А. А. Васильченко. – М. : Воениздат., 1981. – 379 с.

9. Словник української мови: в 11 т. / АН УРСР. Інститут мовознавства; за ред. І. К. Білодіда. – К. : Наук. думка, 1970–1980. – Т. 1. – С. 670.

10. Стрелковский Г. М. Теория и практика военного перевода / Г. М. Стрелковский. – М., 1999. – 272 с.

11. Шевчук В. Н. Производные военные термины в английском языке / В. Н. Шевчук – М. : Воениздат., 2003. – 231 с.

УДК 811.161.2'373.7

ВЕРБАЛІЗАЦІЯ ТРИВОЖНОГО СТАНУ ЛЮДИНИ ЗАСОБАМИ УКРАЇНСЬКОЇ ФРАЗЕОЛОГІЇ

Донська Д. П., магістрантка навчально-наукового інституту філології, перекладу та журналістики.

Науковий керівник – канд. філол. наук, доц. **Пасік Н. М.**, кафедра української мови та методики її навчання.

Статтю присвячено аналізу українських фразеологічних одиниць, що вербалізують емоцію тривоги. З'ясовано їх компонентний склад, визначено основні структурно-семантичні моделі, акцентовано на асоціативно-образних стереотипах фразеологізації.

Ключові слова: фразеологічна одиниця, емоція, тривога, асоціація, метафора, метонімія, порівняння.

Характерним психологічним рефлексом людини на різні події, зовнішні обставини та вчинки є відчуття, емоції та переживання, які позначаються різнорівневими мовними знаками, зокрема й фразеологічними одиницями (далі – ФО). Такий вербальний взаємозв'язок яскраво віддзеркалює етнонаціональну специфіку й ментальне обличчя українського соціуму.

Моделі фразеологічної репрезентації негативних емоцій є предметом аналізу багатьох мовознавчих і психолінгвістичних розвідок. Дослідження тривоги як однієї з базових негативних реакцій на матеріалі різних мов знаходиться в полі зору таких учених, як Н. Венжинович [1], І. Кость [2], І. Кушнір, І. Синельникова та ін. Однак в українській фразеології відсутнє системне вивчення цієї проблеми. Отож **актуальність** нашого дослідження зумовлена недостатнім аналізом когнітивного та ономаціологічного аспектів вербалізації поняття "тривога" засобами української фразеології.

Мета статті – проаналізувати ономаціологічні ознаки й семантичне наповнення української фразеологічної мікропарадигми на позначення емоційного стану тривоги.

Теоретико-методологічний апарат нашої розвідки становлять загальні положення М. Алефіренка, В. Білоноженко, І. Гнатюк, А. Івченка, Ж. Краснобаєвої-Чорної, О. Левченко, Ю. Прадїда, Л. Скрипник, В. Ужченка про сутність і природу фразеологізмів, ономаціологічні механізми їх творення, антропоцентричну й національно-культурну специфіку.

Як показало спостереження, у фразеологічних словниках української мови [4; 5; 6] зафіксовано понад 200 стійких сполучень слів, семантично пов'язаних із мікрополем "тривога". Вони відрізняються за структурно-семантичними особливостями, проте об'єднані спільними семасіологічними характеристиками.

Незважаючи на те що емотивна сфера – явище абстрактне, вона супроводжується різними фізіологічними реакціями, зовнішніми проявами, рухами, жестами, мімікою, порушенням функціонування чи діяльності певних частин тіла, зміною температурного режиму, аномальним розташуванням життєвоважливих органів тощо. Проаналізований фактичний матеріал цієї фразеосемантичної парадигми чітко показує, що до найбільш частотних належать стійкі сполуки на позначення емоційного стану **тривоги / хвилювання / неспокою** із соматичним компонентом. Із них багатше представлені дієслівні ФО, бідніше – прикметникові, напр.: *клопотати голову* "турбувати, хвилювати кого-небудь" [6, с. 381]; *ущемити [за] серце* "глибоко вразити, схвилювати кого-небудь чимсь" [4, с. 738]; *сердечні муки* "тяжкі страждання, переживання, пов'язані перев. з чимось особистим" [6, с. 512].

Найвищий ступінь продуктивності в структурі зворотів названої тематичної групи має соматичний складник *серце/душа*. Слушно мотивує цей феномен І. Кость, зазначаючи, що "відчуття занепокоєння асоціюється у свідомості українців з певним видом діяльності серця чи душі (коли номінується емоційний стан людини), або діями, спрямованими на них (якщо вказується на те, що хтось чи щось викликає душевний неспокій, тривогу)" [2, с. 172], напр.: *душа (серце) рветься* "хто-небудь дуже переживає за щось, страждає від чогось" [6, с. 280]; *[аж] серце (душа)*

тремтить (трепече, трепечеться) "хто-небудь дуже хвилюється з приводу чого-небудь" [6, с. 792]; *кряяти (різати) / розкряяти серце (душу) [на шматки]* "здавати кому-небудь муки, душевного болю" [6, с. 395–396]; *тріпати душу* "дуже хвилювати, непокоїти, нервувати когонебудь" [6, с. 899]; *вразити в серце* "сильно схвилювати, раптово здивувати" [5, с. 124]; *роздирати душу* "хвилювати, бентежити, глибоко засмучувати" [5, с. 186]. Заявлені ФО вербалізують сприйняття тривоги через порушення звичної діяльності життєвонеобхідного органу.

Семантика дієслівних супровідників соматичних компонентів *серце/душа* вказує на різний ступінь вияву інтенсивності тривожного стану: від легкого стукоту серця до потужного, подекуди й аномального, ритму роботи органу. Зокрема, до цієї ономасіологічної моделі фразеотворення зараховуємо такі звороти: *тенькнуло (рідко тенькає) в серці (в грудях)* "комусь стало тривожно, неспокійно з приводу чого-небудь" [6, с. 879]; *шкребе (шкрябає) / зашкребло (зашкрябало) на душі (на серці, за душу, за серце)* "кого-небудь охоплює почуття незадоволення, гіркоти, суму, неспокою, тривоги і т. ін." [6, с. 964]; *серце (душа) ниє (мліє, омліває, стискається, німіє) / серце занило (омліло, обімліло, стиснулося, заніміло); душа занила (обімліла, заніміла)* "хто-небудь дуже переживає, страждає" [6, с. 794–795]; *загуло серце* "хто-небудь почав хвилюватися" [6, с. 793]; *серце як (ледве, мало, трохи і т. ін.) не вискочить [з грудей]* "хто-небудь раптом відчув сильне хвилювання або переляк і т. ін." [6, с. 797]. У представленому градаційному синонімічному ряду ступінь вияву занепокоєння, як нам видається, зростає.

Стан хвилювання, тривоги людина завжди звикла сприймати через порушення або відсутність нормальної локалізації серця/душі (*серце падає (обривається) / впало (обірвалося)*) "хто-небудь завмирає від раптового переляку, тривоги і т. ін." [4, с. 641]; *душа вискочить* "про сильний переляк, раптові переживання" [5, с. 182]; *серце не на місці* "бути стурбованим, дуже неспокійним" [5, с. 198]), миттєве гальмування або зупинку роботи (*завмирає / завмерти серцем (душею)*) "дуже хвилюватися (з переляку, від захоплення, тривоги і т. ін.)" [6, с. 300]), зменшення об'єму (*серце стискається (стискується) / стислося (стиснулося)*) "хто-небудь тривожиться, хвилюється, відчуває неспокій за когось" [4, с. 642]), самовільну руйнацію життєвоважливих органів (*серце варом обкипає / обкипіло*) "хто-небудь морально дуже страждає, тяжко переживає" [6, с. 794]).

На периферії дифузних емоційних реакцій перебувають стійкі вислови *горить (палає, пламеніє, палахтить і т. ін.) серце (душа) / запалало (запроменіло) серце; запалала (запроменіла) душа* "хто-небудь перебуває в стані сильного збудження, хвилювання і т. ін." [6, с. 792–793]; *брати (хапати, хватати) / взяти за серце (за душу)* "дуже розчулювати, хвилювати когонебудь" [4, с. 44]. Зафіксовані ілюстрації відтворюють національний колорит української психоментальності і вносять додаткові відтінки позитивної семантики у внутрішню форму ФО.

В українському лінгвосоціумі асоціація нервового занепокоєння, що супроводжується сильним дрижанням окремих кінцівок, м'язів, частин тіла, з різкою зміною температурного режиму (від холоду до жару) знаходить свою репрезентацію в таких стійких сполуках: *похолонуло (похололо) в душі (в грудях, у животі, у п'ятах, на серці)* "стало кому-небудь страшно, моторошно, болісно від сильного хвилювання, раптового переляку тощо" [6, с. 684]; *горить (горіло) біля серця* "хто-небудь дуже переймається чимсь з якогось приводу" [4, с. 166]; *кидати / кинути жарину в серце (в груди)* "викликати в когонебудь хвилювання; тривожити когось" [6, с. 291]; *палити душу* "дуже хвилювати, непокоїти, здавати болю, муки і т. ін." [4, с. 481].

Часто фразеотворчим компонентом ФО із семантикою тривожного стану людини є назви природних стихійних явищ. Негативну психологічну реакцію найпродуктивніше відображає компонент *вогонь (полум'я)*, а також семантично пов'язані лексеми, що позначають підвищену, аномальну температуру, як-от: *жар, пал, присок, окріп, вар, кип'яток* тощо: *палитися вогнем* "дуже непокоїтися, страждати від чогось" [6, с. 604]; *як (мов, ніби і т. ін.) полум'ям обгорнуло / обгортає* "хтось відчув сильне збентеження, хвилювання і т. ін., дуже вражений чимось" [6, с. 564]. Аналогічний семантичний компонент закладений і в дієсловах, що номінують процесуальну дію, на зразок *горіти, палати, пламеніти* тощо. В українському психоментальному середовищі архетипний образ вогню, за словами О. Левченко, має кілька переносних значень: душевне піднесення, натхнення; пристрасть, запал. Через подібну метафору характеризують того, хто має дуже енергійну, запальну вдачу; блиск очей, що відображає внутрішній стан людини [3, с. 105]. Як бачимо, полісемічність заявленої одиниці пов'язана з позитивною семантикою, однак смисловий діапазон можна поповнити неприємними конотаціями. Відчуваючи небезпеку, людина намагається, в першу чергу, захистити себе, а тому адаптується до несприятливих умов та їх впливів. Такий фізіологічний маркер покладено в основу стійких сполук *горить біля серця* "хто-небудь дуже переймається чимсь з якогось приводу" [4, с. 166]; *прикладати / прикласти вогню до жару* "дошкуляти чим-небудь комусь, посилювати біль, переживання тощо" [4, с. 562]. Як бачимо, механізми метафоризації та метонімізації як образно-семантичні чинники фразеологічного

процесу продуктивно доповнені зіставними моделями. Таку ономаціологічну модель формують стійкі сполуки з порівняльними сполучниками, скажімо: *як (мов, ніби і т. ін.) кип'ятком (окропом, варом, жаром, приском і т. ін.) обдало (обдали)* "хтось раптом відчув збентеження, хвилювання, переляк і т. ін. від чого-небудь, дуже вражений чимсь" [6, с. 564]; *як (мов, ніби і т. ін.) вогнем пече* "хто-небудь дуже страждає морально; хтось занепокоєний чимось" [4, с. 501];

Уважаємо, що сталі звороти з названими структурним компонентами позначені національним колоритом, особливо якщо цей компонент специфічно український, експресивно забарвлений: *горить (палає, пламеніє, палахтить і т. ін.) серце (душа) / запалало (запроменіло) серце; запалала (запроменіла) душа* "хто-небудь перебуває в стані сильного збудження, хвилювання і т. ін." [6, с. 792–793]. До аналізованого фразеосемантичного поля зрідка належать і такі ФО, які вербалізують біполярні емоційні стани – характеризують як негативний, так і позитивний стан особи. Такий емоційний смисловий діапазон фіксуємо в сполуках, поєднаних повторюваним розділовим сполучником, напр.: *кидає / кинуло то в жар то в холод* "хто-небудь раптово відчуває сильне хвилювання, велике нервово напруження, збудження і т. ін." [4, с. 291].

Надмірну афективну реакцію, схильну до хворобливого стану, відображає фразеологічний компонент *вулкан: як (мов, ніби і т. ін.) на вулкані* "у тривозі, в передчутті загрози, небезпеки, неприємних подій" [4, с. 139]. Очевидно, в основу асоціації покладено фонові знання про неочікуваність виверження лави і постійну загрозу для життя людини.

Актуалізований у структурному складі фразеологізмів компонент *мороз* на базі асоціацій "тактильне відчуття температури" – "фізична реакція організму" – "психічна реакція особи" набуває здатності позначати тривожне відчуття людини. Простежуємо підсилення цього асоціативного зв'язку в контекстуальному оточенні ряду дієслівних синонімів, зокрема: *[аж] мороз дере (подирає, пробирає і т. ін.) / подер (подрав, пробрав і т. ін.) по шкурі (по спині, за плечі, поза спиною, поза шкурою і т. ін.)* "кому-небудь стає неприємно, моторошно, страшно і т. ін." [6, с. 506–507]; *мороз пробігає / пробіг* "хтось завмирає, ціпеніє від несподіванки, страху, хвилювання і т. ін." [4, с. 407]. Механізм метафоризації може ускладнюватися аналогією з іншими явищами, які мають подібний фізичний ефект: *снігом сипле за шкуру* "у кого-небудь з'являється неприємне відчуття холоду від страху, тривоги, хвороби і т. ін." [6, с. 806]; *наганяти (нагонити) / нагнати холоду* "викликати страх, переляк, занепокоєння, тривогу і т. ін." [6, с. 521].

Нерідко неспокійний стан в уявленні людини асоціюється із затьмаренням, незрозумілістю, невиразністю сприйняття. Такий символічний смисл приховує атмосферний номінатив *туман*, пор.: *туман в (на) очах* "хто-небудь погано почуває себе (перев. від втоми, хвороби, хвилювання і т. ін.)" [6, с. 903]; *туман застилає / застелив очі* "хто-небудь втрачає здатність нормально бачити, сприймати зором (від хвилювання, сильного болю, потьмарення свідомості і т. ін.)" [6, с. 903]; *туман налягає на очі* "хто-небудь починає втрачати здатність бачити щось перед собою (від хвилювання, втоми і т. ін.)" [6, с. 903]. Описати подібне відчуття можна за допомогою стійкого звороту, однотипного за структурою безособового односкладного речення, *у голові туманіє (туманиться)* "втрачається ясність думки, здатність виразно сприймати навколишнє від хвилювання, сильного болю і т. ін." [6, с. 904].

Вплив на людину грому та холодної води може асоціюватися із сильними негативними психомотивними та фізичними відчуттями, а тому на українському мовному ґрунті деякі стійкі звороти будуються за принципом порівняльної моделі, як-от: *як (мов, ніби і т. ін.) громом вражений* "надзвичайно здивований, схвилюваний чим-небудь несподіваним" [4, с. 150]; *як (мов, ніби і т. ін.) холодною водою обдати (облити)* "раптово викликати у когось сильне збентеження, хвилювання і т. ін.; приголомшити кого-небудь" [6, с. 564–565].

Як бачимо, симптоматика тривоги, неспокою на фразеологічному рівні може бути різноманітною: від легкого хвилювання до надмірного й сильного збудження, ознобу, що супроводжується утрудненим диханням, втратою голосу. Така фізіологічна реакція покладено в значення структурно-семантичної моделі ФО *забрало повітря* "комусь стало важко дихати від несподіванки, хвилювання, неприємних переживань і т. ін." [4, с. 239].

Продуктивність у фразеотворенні зворотів на позначення тривожного стану виявляють дієслівні компоненти із семантикою болю різної інтенсивності. Асоціативні предикати заперечують наявність спокою та душевної рівноваги, вказуючи на співвіднесеність сприйняття тривоги з порушенням нормального функціонування дихання, діяльності роботи органів, відсутністю мови. Такі й подібні фізіологічні зміни людського організму знаходять своє мовне втілення в сполуках із лексемою *дух* на зразок *[аж] спирає / сперло дух (віддих, подих, груди, у грудях і т. ін.)* "кому-небудь важко дихати від надміру почуттів, сильних переживань і т. ін." [6, с. 847]; *[аж] дух (подих) заблло* "хто-небудь дуже вражений; у когось перехоплює дихання (від збудження, хвилювання і т. ін.)" [4, с. 238]. Етимони цих ФО вербалізують передчуття неприємного й небезпечного, раптове побоювання, передають різні ступені вияву неспокійного стану.

Фразеологізм *ронити дух* "дуже переживати, турбуватися за кого-небудь, уболівати за ким-небудь" [6, с. 762] указує на надмірний прояв відчуття хвилювання, а дієслівний компонент із семантикою руху вниз, втрати чогось свідчить про найвищий рівень вияву інтенсивності аналізованої емоції.

Відчуття тривожного стану, нервового напруження моделюється через метафоризацію конструкцій із компонентом – назвою представника тваринного світу, напр.: *п'явки (п'явка) ссуть (ссе) за серце (під серцем)* "хтось тривожиться, страждає" [4, с. 588]; *мати (носити) змію під серцем* "відчувати душевний неспокій; переживати" [6, с. 473]; *черв'як точить серце* "кого-небудь щось постійно хвилює, турбує, мучить, завдає душевного болю" [6, с. 946]; *гадюка (гадина) ссе коло серця* "хто-небудь постійно переживає, непокоїться, мучиться у зв'язку з чимсь" [4, с. 145]. Номінативи плазунів і земноводних тварин виступають образним інтенсифікатором неприємних відчуттів, холоду, страждань. Деяко іншу конотацію до структури ФО уносять номени *кіт* і *миша*, напр.: *на серці [наче] миші шкребуть (шкрябають, скребуть і т. ін.) / зашкребли (заскребли і т. ін.)* "комусь тривожно, неспокійно" [6, с. 490]; *коти шкребуть на серці* "хто-небудь хвилюється, перебуває в стані тривоги, неспокою" [4, с. 309]. Як бачимо, в обох випадках постійним локатором емоцій і почуттів постає *серце*, а прийменники *під, коло, за, на* вказують на просторові параметри соматизму, утворюючи орієнтаційну опозицію "зверху-знизу". Дієслівні складники *точити, ссати, шкребути* уносять негативне оцінне забарвлення в семантику ФО, моделюючи психоемоційний стан.

Символізація структурних компонентів-інсектонімів (назв комах) в українському мовному просторі пов'язана з чимось незначним, мізерним, беззахисним. З іншого боку, діє стереотип про паразитизм комах. Фразеологія відбиває обидва види асоціацій, моделюючи психоемоційний тривожний стан людини, пор.: *скрутитися, як муха на окропі* "заметушитися, дуже розхвилювавшись від чого-небудь" [6, с. 822]; *шашіль точить* "хто-небудь дуже переживає, мучиться, хвилюється від чогось" [6, с. 961–962]; *[як (мов, наче і т. ін.)] гедзь напав (укусив)* "у когось поганий настрій, хтось перебуває в невірноваженому стані, нервує, сердитий" [4, с. 175]. Смысловий діапазон останньої ФО охоплює різні афективні стани: від неспокійного до розлюченого.

Причиною виникнення нервування й тривоги може бути відчуття фізичного або психологічного дискомфорту за відсутності свого звичного середовища існування. Такий взаємозв'язок відображає стійка сполука *сидіти як собака в човні* "нервувати, хвилюватися" [5, с. 199].

Опис нервового психоемоційного стану людини лежить в основі порівняльних ФО із флористичним компонентом. Такий взаємозв'язок простежуємо в сполуці *як (мов, ніби і т. ін.) вичавлений лимон* "людина, яка має поганий вигляд через хворобу, переживання, втому тощо" [4, с. 334].

Отже, українські фразеологізми на позначення тривожного стану людини формують мікропарадигму, тісно пов'язану з іншими мікрополями на позначення психоемоційних реакцій. Компонентні складники розглянутих стійких зворотів об'єктивують почуттєву нервову сферу людської свідомості, репрезентуючи фразеологічне моделювання дійсності на основі метафоризації, метонімізації та порівняння. Перспективу подальшого дослідження вбачаємо у вивченні ФО на позначення інших негативних станів.

Література

1. [Венжинович Н. Ф. Фраземіка української літературної мови : когнітивний та лінгвокультурологічний аспекти](http://www1.nas.gov.ua/institutes/ium/Structure/councils/Documents/venzhynovych-dysertaciia.pdf) : дис. ... докт. філол. наук : 10.02.01 "Українська мова" ; НАН України, Інститут української мови. Ужгород, 2018. 503 с. URL: <http://www1.nas.gov.ua/institutes/ium/Structure/councils/Documents/venzhynovych-dysertaciia.pdf> (дата звернення: 10.10.2019).
2. Кость І. Фразеологічна репрезентація емоційних станів тривоги, хвилювання, неспокою. URL: https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&cad=rja&uact=8&ved=2ahUKEwjxzOqzzqjAhXio4sKHcAMBXEQFjAAegQIABAB&url=http%3A%2F%2Flinguistics.kspu.edu%2Fwebfm_send%2F1400&usq=AOvVaw3xUKmNUCEICStcPLwYolha (дата звернення: 10.10.2019).
3. Левченко Олена. Фразеологічна символіка: лінгвокультурологічний аспект: монографія. Львів: ЛРІДУ НАДУ, 2005. 230 с. URL: <http://www.levchenko.eu/images/pobierz/GRUDEN-Levchenko.pdf> (дата звернення: 10.10.2019).
4. Словник фразеологізмів української мови / укл. : В. М. Білоноженко та ін. Київ : Наук. думка, 2003. 788 с.
5. Удовиченко Г. М. Фразеологічний словник української мови : в 2 т. Київ : Вища шк., 1984. Т. 1–2.
6. Фразеологічний словник української мови : в 2 кн. / укл. : В. М. Білоноженко, В. О. Винник, І. С. Гнатюк та ін. Київ : Наук. думка, 1993. Т. 1–2.

УРОК В УМОВАХ ОСОБИСТІСНО-ЗОРІЄНТОВАНОГО НАВЧАННЯ

Єсипенко Н. О., магістрантка навчально-наукового інституту філології, перекладу та журналістики.

Науковий керівник – канд. пед. наук, доц. **Забарний О. В.**, кафедра української літератури, методики її навчання та журналістики.

Урок був і залишиться головним елементом навчального процесу, але в системі ОЗОН урок української літератури суттєво змінюється /його функція, форма організації/. У цьому випадку урок підпорядкований не повідомленню та перевірці рівня знань, а виявленню досвіду учнів за ставленням до змісту матеріалу, який викладає вчитель.

Для цього вчитель, працюючи з класом у полілоговому режимі, виділяє різні індивідуальні семантичні "коди" /грец. *semantikos* – той, що позначає – значеннєві/ та, спираючись на них, відбирає ті, які найбільше відповідають науковому змісту знань, що підлягають засвоєнню.

Відомо, що логічні суттєві ознаки зафіксовані у понятті, не завжди особистісно значущі для учня. Часто учень і вчитель по-різному сприймають один і той самий зміст. Виникає необхідність погодження цих сприймань, перекладу того змісту, яким володіє учень, на науковий зміст, тобто відбувається своєрідне "окультурювання" суб'єктного досвіду учня. Саме таке завдання має вирішувати вчитель за допомогою усього класу на уроці. Робота на уроці з суб'єктивним досвідом учня вимагає від учителя спеціальної підготовки: не просто вміння викладати свій предмет, а вміння аналізувати зміст того, чим уже володіє учень із запропонованої теми.

У цих умовах змінюється структура уроку. Учні не просто слухають розповіді вчителя, а постійно співробітничать з ним у режимі діалогу, висловлюють свої думки, діляться своїм розумінням змісту, обговорюють те, що пропонують однокласники, за допомогою вчителя ведуть відбір змісту, закріпленого науковим знанням. Вчитель постійно звертається до класу із запитаннями типу:

- Що ви знаєте про це?
- Які ознаки, властивості ви можете виділити /назвати, перелічити тощо/?
- Де ці ознаки, властивості, на вашу думку, можна використати?
- З якими з них ви вже зустрічалися? тощо.

Таку форму роботи можна проводити при вивченні будь-якого літературного твору. У перебігу бесіди немає правильних (неправильних) відповідей, є різні позиції, точки зору, виділивши які, вчитель починає обробляти їх з позиції свого предмета, дидактичної мети. Він повинен не примушувати, а переконувати учнів прийняти той зміст, який він пропонує з позиції наукового знання. Учні не просто засвоюють готові зразки, а й усвідомлюють, яким чином вони отримані, чому в їх основі лежить той чи інший зміст, якою мірою він відповідає не тільки науковому знанню, а й особистісно значущим цінностям (індивідуальній свідомості). Таку роботу можна проводити тільки на уроці, на якому жорстко задано контекст та зміст бесіди, але їх передачу організовано як "зустріч" різного розуміння цього змісту, носієм якого є не тільки вчитель, а й самі учні. Науковий зміст народжується як знання, яким володіє не тільки вчитель, а й учень. Відбувається своєрідний обмін знанням, колективний відбір його змісту. Учень у цьому процесі є учасником його породження.

Основні вимоги до особистісно-зорієнтованого уроку літератури:

- пріоритет особистості учня в організації освітнього процесу;
- орієнтація на процес навчання;
- орієнтація на особистісні досягнення учнів;
- створення емоційно-актуального фону уроку;
- чітке визначення освітніх, виховних і розвивальних завдань уроку;
- раціональна єдність словесних, наукових і практичних методів навчання;
- використання активних методів навчання;
- зв'язок з раніше вивченим досвідом, набутим учнем;
- формування вмінь учнів самостійно здобувати знання і застосовувати їх на практиці;
- заохочення прагнень учнів знаходити свій спосіб роботи з навчальним матеріалом.

Метою особистісно-зорієнтованого уроку літератури є створення умов для виявлення пізнавальної активності учнів.

Засобами досягнення вчителем цієї мети можуть бути:

- використання різноманітних форм та методів навчальної діяльності, які дозволяють розкрити суб'єктний досвід учнів;

- створення атмосфери зацікавленості кожного учня в результатах роботи всього класу;
- стимулювання учнів до висловлювань, використання різних способів виконання завдань без побоювань помилитися, отримати хибну відповідь тощо;
- використання протягом уроку дидактичного матеріалу, який дозволяє учневі обрати найбільш значущі для нього вид та форму змісту навчального матеріалу;
- оцінка досягнень учня протягом усього процесу його діяльності, а не тільки за кінцевим результатом;
- заохочення прагнень учня знаходити свій спосіб роботи, аналізувати протягом уроку роботи інших учнів, вибирати та освоювати найбільш раціональний з них;
- створення на уроці педагогічних ситуацій спілкування, які б дозволяли кожному учневі виявляти ініціативу, самостійність, виборність у способах роботи, створення обстановки для природного самовираження учня.

Цілі особистісно-зорієнтованого уроку містять як традиційні, так й інноваційні аспекти.

Традиційним є визначення мети конкретного уроку залежно від цілей теми, його місця в ній, а також визначення цілей окремих етапів уроку, хоча, як свідчить практика, ця вимога найчастіше тільки декларується.

Новим є акцентування на врахуванні суб'єктного досвіду учня, його потреб, ціннісних орієнтацій і зацікавлень, коли пропонувані учителем цілі сприймаються школярем як особистісно значущі.

Ціль повинна вказувати на бажаний результат навчання, формуватися таким чином, аби її досягнення можна було легко перевірити.

Мета уроку в умовах особистісно-зорієнтованого навчання повинна:

- враховувати цілі теми й місце уроку в ній;
- опиратися на суб'єктний досвід учня;
- вказувати на бажаний результат навчання, формулюватися максимально конкретно для можливості контролю за рівнем досягнення;
- бути загальною щодо цілей окремих етапів уроку.

Відправною точкою при цьому є тема. Саме на початку її вивчення учням дається перелік, що вони повинні знати і вмійти після опрацювання. Таким чином, представлені в шкільній програмі вимоги щодо знань і вмінь учнів конкретизуються щодо певної теми, а далі й окремого уроку.

Природно, що й **аналіз особистісно-зорієнтованого уроку** має свою специфіку. Виділяють такі його аспекти:

I. Мотиваційно-цільовий.

1. Наскільки конкретно були сформульовані цілі уроку? Чи доводилися вони до учнів?
2. Чи стали визначені цілі особистісно значущими для школярів?
3. Чи була забезпечена мотиваційна готовність і позитивний настрій на уроці? Які педагогічні прийоми для цього застосовувалися?
4. Чи аналізувалися домашні завдання?

II. Організаційний аспект.

1. Яка форма спілкування переважала на уроці: монолог, діалог, полілог?
2. Як учитель актуалізував суб'єктний досвід учнів?
3. Які форми роботи переважали на уроці: фронтальна, індивідуальна, парна, групова?
4. Чи були запропоновані різні види завдань? Як учитель стимулював школярів до самостійного їх вибору і форм виконання?
5. Як створювалася ситуація успіху на уроці?
6. Наскільки толерантним був учитель у стосунках з учнями?
7. Як враховувалися індивідуальні пізнавальні можливості, темп і стиль навчальної діяльності учнів?
8. Рівень диференціації навчальних завдань, можливість їх вибору.

III. Рефлексійно-оцінний аспект.

1. Чи проводився учнями аналіз власної діяльності?
2. Які форми для цього застосовувалися: самоконтроль, самоаналіз, взаємо оцінка, колективна оцінка чи якісь інші?
3. Чи оцінював учитель оригінальність суджень, правильність і раціональність шляхів розв'язку проблеми?

Таким чином, серед обов'язкових ознак особистісно-зорієнтованого уроку можемо назвати:

❖ Повідомлення учням цілей уроку, орієнтованих на конкретний результат. У визначенні цілей учитель виходить не тільки зі змісту навчального матеріалу, загальних цілей теми, а й суб'єктного досвіду школяра, для якого ця ціль має бути особистісно значущою.

- ❖ Створення позитивного настрою на уроці, відповідної мотивації, ситуації успіху, взаємо підтримки, переважання діалогічної форми спілкування, індивідуальної, парної та групової роботи.
- ❖ Забезпечення участі школярів в організації навчальної діяльності через залучення до планування роботи, вибір рівня засвоєння виучуваного матеріалу та способів його фіксації, варіантів завдань, оцінювання результатів.
- ❖ Рефлексію учня над власною діяльністю: доцільність обраного шляху вирішення поставлених завдань, форм, методів роботи, досягнення чи не досягнення цілей тощо.
- ❖ Оцінювання школяра в порівнянні з його попередніми успіхами й планованими цілями, поцінування успіхів, способів навчальної діяльності, докладених зусиль.

Література

1. Бех І.Д. Особистісно зорієнтоване виховання: наук.- метод. посібник./ І.Бех. – К.: ІЗМН, 1998. – 204 с.
2. Бех І. Д. Особистісно орієнтований підхід у вихованні. / І.Бех.// Професійна освіта: педагогіка і психологія: українсько-польський щорічник/ [ред. Т. Левовицький та ін.] – Ченстохова- Київ, 2000. – С. 331-350.
3. Бондаренко Ю. І. Загальна модель шкільного навчання української літератури: монографія/ Ю. Бондаренко. – Ніжин: НДУ ім. М. Гоголя, 2017. – 398 с.

УДК 811.161.2:81'367

СКЛАДНОСУРЯДНІ ГРАДАЦІЙНІ РЕЧЕННЯ У ХУДОЖНЬОМУ МОВЛЕННІ ЄВГЕНА ГУЦАЛА

Зарванська І. Г., магістрантка навчально-наукового інституту філології, перекладу та журналістики

Науковий керівник – канд. філол. наук, доц. **Пасік Н. М.**, кафедра української мови та методики її навчання

Стаття присвячена аналізу формально-граматичних, семантико-синтаксичних і стилістичних особливостей складносурядних речень із градаційними сполучниками, зафіксованих у художньому мовленні Євгена Гуцала. З'ясовано, що в досліджуваному масиві ці структури в цілому відтворюють традиції їх уживання в літературній мові, але часто стилістично оброблені із застосуванням прийомів граматичної транспозиції, ампліфікації, усичення. У такий спосіб письменник стилізує мовлення під розмовне й повертає увагу до важливих у змістовому плані фрагментів.

Ключові слова: синтаксис, складносурядне речення, предикативна частина, градаційний сполучник, семантико-синтаксичні відношення, художнє мовлення.

Проблема вивчення складносурядних речень в українському мовознавстві не втрачає актуальності. Традиційні лінгвістичні погляди на структурно-граматичні, семантико-синтаксичні й комунікативні характеристики цих конструкцій, викладені в працях А. Грищенка, С. Дорошенка, П. Дудика, М. Каранської, Б. Кулика, О. Мельничука, К. Шульжука та інших учених, переглядаються й осучаснюються в наукових розвідках Р. Вихованця, Г. Глушкової, К. Городенської, М. Греб, Н. Гуйванюк, А. Загнітка, М. Косаревої, Л. Костич, М. Мірченка, Н. Рули, Т. Спільник, Р. Христіанінової та ін. Стилiстичний потенціал складносурядних речень досліджують С. Єрмоленко, І. Завальнюк, О. Козіцька, Т. Масицька, Н. Морозова, Ю. Ричагівська та ін. Однак багатоглибинність проблеми, можливість вивчення в нових комунікативних умовах зумовлює її актуальність.

Мета нашої статті – дослідити формально-синтаксичні, семантико-синтаксичні та функційно-стилістичні особливості складносурядних градаційних речень, ужитих у художньому мовленні Євгена Гуцала.

За фактологічну базу дослідження послуговували елементарні та неелементарні складносурядні речення з градаційними відношеннями, зафіксовані переважно в малій прозі письменника [3, 4, 5]. У деяких випадках як ілюстративний матеріал використано складні синтаксичні конструкції, окремі предикативні частини яких поєднані сурядним градаційним зв'язком.

У зв'язку зі зміною наукових парадигм у сучасному українському синтаксисі відсутнє одностайне бачення проблеми складносурядного речення в цілому й конструкцій із єднальними сполучниками зокрема. Так, у розумінні А. Грищенка складносурядним реченням із градаційними

семантико-синтаксичними відношеннями називається конструкція закритої структури з парними сполучниками *не тільки (не лише) ... а (й), не тільки (не лише) ... але (й)*. При цьому зміст другої предикативної частини сприймається як важливіший, ніж зміст першої [12, с. 605], напр.: – *Зима ж, – обізвалася Танка. – Тут не тільки тіло заморозиш, а й душа закапаніє* [4, с. 118]. Лінгвіст переконаний, що в основу градаційних відношень покладено підкреслений контраст між двома ситуаціями, і це дає підстави зараховувати такі речення до протиставних [12, с. 605].

Близьким є бачення цієї проблеми в теорії Б. Кулика, який вважає, що парні (подвійні, двойменні, за його термінологією) зіставно-видільні сполучники *не тільки... а й, не тільки... але й* уживаються для вираження зіставних відношень між двома судженнями. Сполучний засіб забезпечує необхідну сумісність дій та явищ, взаємне доповнення компонентів обох частинах складного речення. На думку Л. Булаховського, поєднання частки *не тільки* в першій частині речення та протиставного сполучника *а* в другій створює максимальне протиставлення [13, с. 243].

Як градаційно-єднальні речення з парними сполучниками у складі єднальних складносу-рядних речень розглядає аналізовані структури М. Каранська, указуючи, що єднальний зв'язок у цих реченнях має своїм підґрунтям примноження поєднаних явищ на тлі протиставлення [8, с. 179].

Перша спроба виокремити градаційні конструкції серед складносурядних речень закритої структури належить російській лінгвістці В. Белошапковій. Такий підхід закріпився на кілька десятиліть і в українському синтаксисі. Так, П. Дудик і Л. Прокопчук указують на те, що складносурядні речення з градаційним значенням у граматиці розглядають не окремо, а серед речень із єднальними чи зіставними відношеннями, але самі, враховуючи семантико-синтаксичні відношення між предикативними частинами й особливості засобів зв'язку між ними, виділяють їх особібно [6, с. 259]. Лінгвісти зауважують, що ця синтаксична модель сприяє вираженню висхідного наростання подій, явищ та ознак [Там само].

Одноставністю в поглядах відзначаються навчальні матеріали в підручниках синтаксису для вищих навчальних закладів за авторством І. Вихованця [1, с. 312], С. Карамана, Л. Костич [11, с. 322], О. Григор'єва, К. Шульжука [13, с. 243] та ін. В усіх згаданих джерелах аналізовані нами структури названі складносурядними градаційними реченнями або складносурядними реченнями з градаційними сполучниками.

На новітнє потрактування сутності складносурядних речень із градаційними сполучниками натрапляємо в працях К. Городенської, А. Загнітка, М. Мірченка, Р. Христіанінової. Наприклад, на думку А. Загнітка, подібні речення слід зараховувати до єднальних, зокрема, до різновиду єднально-градаційних. У таких структурах смислове навантаження першої й другої частин, як зауважує автор, чітко розмежовується, "особливо в комунікативному плані: перша частина наголошує відоме (тема), а друга частина окреслює невідоме (рема)" [7, с. 105].

К. Городенська значно розширює перелік градаційних сполучників, долучаючи до них приєднувальні. У зв'язку з цим у системі засобів зв'язку в складних градаційних конструкціях сполучникового типу вона виокремлює власне градаційні парні сполучники *не тільки ... а й (а, але й); не лише ... а й (а, але й); не просто ... а й (а); не стільки ... скільки (а, як); не так... як; мало того, що ... ще й; не те що ... а (але, а й, але й); не те щоб ... а (але, а й, але й)* та градаційно-приєднувальні одиничні сполучники *та й, ще й, та ще й, а також їхні аналоги більше того, до того ж, а до того ж, а ще до того, крім того, а крім того, а ще більше, та ще більше, а найбільше, навіть* [2].

Досліджуючи особливості складносурядних градаційних речень у художньому мовленні Є. Гуцала, ми будемо дотримуватися традиційного розуміння цих конструкцій. До їхніх показових ознак належить закритість структури у формально-синтаксичній, семантико-синтаксичній та комунікативній організації [1, с. 309; 11, с. 322; 13, с. 243]. Це значить, що вони складаються тільки з двох предикативних частин, які утворюють замкнутий ряд. Семантико-синтаксичні відношення оформлені парними градаційними сполучниками *не тільки ... а й (а, але й); не лише ... а й (а, але й); не просто ... а й (а); не стільки ... скільки (а, як); не так... як; мало того, що ... ще й; не те що ... а (але, а й, але й); не те щоб ... а (але, а й, але й)*, при цьому предикативні частини мають сталий порядок. Така організація синтаксичної моделі дає змогу передати підсилення або, навпаки, послаблення значення другої предикативної частини порівняно з першою.

Мова і мислення тісно взаємопов'язані, тому спосіб формування змісту визначає і спрямовує семантико-синтаксичну структуру тексту, у якій відбиваються особливості авторського письма [10, с. 151]. Думаємо, що вжиті в текстах Є. Гуцала складносурядні градаційні речення відбивають особливості загальнонародного вживання цих конструкцій та специфіку індивідуально-авторського мовомислення.

Як показало спостереження, художнє мовлення Є. Гуцала представлене невеликою кількістю складносурядних елементарних речень із градаційними відношеннями, на зразок: / *не*

тільки в себе копала город, **а й** у колгоспному садку доводилося кілька разів [4, с. 102]. Частіше фіксуємо неелементарні складні конструкції, між окремими предикативними частинами яких простежуються градаційні семантико-синтаксичні відношення, напр.: *Та до цього таки зумів свої скарби, своє золото, свої коштовності, які нажив не тільки сам, а й дісталися йому в спадок від дідів-пращурів, пожбурити на дно глибокої криниці* [5, с. 93].

Зібрана з оповідань, новел і повістей Є. Гуцала картотека фактичного матеріалу містить складні речення лише з такими градаційними сполучниками: **не тільки ... а й (але, але й, а ще, а навіть); не лише ... а й (а); не просто ... а; не так... як**. Сполучників **не стільки ... скільки (а, як); мало того, що ... ще й; не те що ... а (але, а й, але й); не те щоб ... а (але, а й, але й)**, які функціонували б як засіб зв'язку предикативних частин, не виявлено.

Типовою для художнього мовлення письменника є модель із власне градаційним семантичним сполучником **не тільки... а й**, напр.: *Й не тільки твої руки запахли гірчавиною, а й наче зір погіркішав, і погляд, і думки твої* [3, с. 125]; – *Та вже знайшов, – тішилась Мотря, що син догодив невісткою не тільки їй чи Васильовичу, а й кожне в селі позаздрить на таку удачу* [3, с. 430]. Він забезпечує комунікативний поділ речення, за якого перша (вихідна) частина конструкції нарощує градацію, а друга (спадна) конкретизує, вичерпує якісну чи кількісну характеристику зображеного явища чи стану.

Менш продуктивна в досліджуваному художньому масиві модель зі сполучниками **не лише... а, не лише... а й**, як-от: *Їхні стовбури не лише вирости на цьому камінні, а вони немов теж камінні, бо такі ґрубі й могутні* [3, с. 132]; **Не лише** сама баба Ликора каже так, **а й** усі в Овечачому кажуть, що як змиєш голову в річковій воді – тоді волосся м'яке й шовковисте [5, с. 88].

Якісно або кількісно модифікувати виражений стан чи ознаку допомагають поодинокі випадки вживання складносурядних речень зі сполучниками **не тільки... але, не тільки... а ще та не так... як**, напр.: *І кружляло уночі, не тільки вдень, але це також було сховано від очей* [3, с. 71]; *Але не тільки ці сні походжають по дорозі, бо не тільки ці квіти ростуть на узбіччі, а ще вздовж неї дримають чебреці, материнка, чорнобиль, шипшина, стоять без плескоту жита й пшениці* [3, с. 116]; **Не так** ідуть, **як** сунуть юрмою, ледь переставляючи ноги [4, с. 404]; *Та не так воно вже й болить, як ти кричиш* [5, с. 121]. Парні градаційні сполучники дають змогу охопити більший обсяг понять, підсилити оцінку зображених станів, дій чи їх обставин. Друга частина сполучника постає своєрідним змістовим конкретизатором, надаючи висловленню відтінку точності, певності, всеохопності, вичерпності.

Як уже було згадано, частіше простежуємо градаційні відношення між предикативними частинами багатокomпонентного речення з різними видами синтаксичного зв'язку, особливо при однорідній супідрядності, скажімо: *Сонце смажить так, що не тільки зелень в'яне, а й небо спопеліло* [4, с. 415]; *Восени чорнозем так розкисав, ставав таким в'язким, що не тільки чоботи в ньому горіли, а й коні підкови губили* [4, с. 147].

У деяких складносурядних реченнях предикативні частини, поєднані градаційним сполучником, за будовою співвідносні з односкладними узагальнено-особовими, безособовими чи інфінітивними реченнями. Це створює природний синтаксичний лад мови, сприяє відтворенню розмовного функційно-стилістичного колориту, напр.: – *Ха-ха-ха, – різноголосо заходилися сміхом родичі та гості, переконані, що для таких балачок саме час, що посміялись не тільки охота, але й годиться* [3, с. 57]; *А то ще придумали хлопці – не просто бігати й заглядати в сільські криниці, а заглядати – й кричати* [5, с. 90].

З ускладненням змістової семантики висловлювання пов'язане винесення структурно-смыслового блоку з градаційним сполучником у приєднувальну позицію. Додавання власне єднального сполучника **і** до першої частини парного градаційного сполучника **не тільки... а й** посилює семантичне навантаження останнього, напр.: *Виходили з сітками, хтось заганяв тихенько сонну рибу, – за один чи два заходи вистачало на всіх хлопців, і не тільки поспідати, а й на базар понести* [4, с. 193].

Відомо, що ознакою художнього мовлення на синтаксичному рівні є вживання експресивних, нетипових структур. На думку Н. Пасік, чим більше відхилень від нейтральної, інваріантної синтаксичної одиниці, тим вищий ступінь експресії [10, с. 139]. У творах Є. Гуцала іноді трапляються такі експресивні складносурядні градаційні речення, до яких застосовано прийоми транспозиції, ампліфікації та усичення. До того ж, значення самих градаційних сполучників пов'язане з прийомом градації – такої стилістичної фігури, яка утворюється внаслідок розташування мовних елементів у напрямі поступового наростання чи спадання їх семантичних якостей або ваги у висловлюванні [Там само, с. 154].

Специфічною рисою індивідуально-авторської побудови фрази є те, що Є. Гуцало доволі часто порушує граматичну норму в утворенні складносурядних градаційних речень, як-от у

такому випадку: ... і ти вловлюєш та розумієш її [музику. – І. З.] **не лише** по тому відлунню в самому собі, **а й** очима її відчуваєш, бо хіба ж може бути інакше з нею – з цією холодною піснею молодого снігу? [3, с. 133]. Як бачимо, перша частина сполучника стосується тільки додатка, а друга – усієї предикативної частини. Таке вживання мовної одиниці в незвичайній позиції, яка суперечить граматичній нормі, називають транспозицією [10, с. 156]. Вона більше характерна для розмовного мовлення, тому створює відповідний стилізований колорит у тексті.

У досліджуваному художньому мовленні зрідка спостерігаємо такі випадки, коли закрита структура, показова для градаційного складносурядного речення, змінюється на відкриту. Засобом такої трансформації є ампліфікаційне ускладнення, напр.: ...**не тільки** ніс забивало смородом, **не тільки** в горлі давким квачем стояло, **а навіть** очі ядуче виїдало [4, с. 27]. Ця стилістична фігура утворена нагромадженням однотипних предикативних частин "із метою багатоаспектного висвітлення предмета мовлення" [10, с. 154]. Специфіка попереднього речення виявляється ще й у тому, що до другої частини парного сполучника додано частку **навіть**, яка вносить у конструкцію обмежувально-видільний підсилювальний смисловий відтінок. На думку М. Косаревої, у сполучниках із другим компонентом *а ще й, а навіть, та ще й, а також* більше ніж в інших виражений семантичний елемент посилення або послаблення. Вони "мають додатковий приєднувальний відтінок, оскільки другий парний компонент у простому реченні виконує приєднувальну функцію" [9, с. 66].

У деяких зафіксованих нами у творах Є. Гуцала реченнях натрапляємо на усічену форму сполучника. Наприклад, у реченні: ... *дим листяних багать* **не тільки** по землі котиться, він заповонив безмежні доли мого настрою [3, с. 122] – базовий компонент парного сполучника **не тільки** вживається перед першим формально вираженим у реченні однорідним членом першої предикативної частини, а другий компонент стосується другої предикативної частини, але пропущений, його можна підставити тільки подумки. В іншій конструкції: – **Не тільки ж** тобі добре пахнути, – *таки знайшовся влекти продавщицю, від якої пахло, як від парфюмерної лавки* [3, с. 311] – у структурі прямої мови представлено лише базову частину парного градаційного сполучника, а другий компонент із поєднаною за його допомогою предикативною частиною має імпліцитну асоціативну форму. Попри це градаційні семантико-синтаксичні відношення в структурі обірваного речення добре впізнаються.

Отже, складносурядні речення з градаційними семантико-синтаксичними відношеннями, ужиті в художньому мовленні Є. Гуцала, в основному відтворюють традиції їх уживання в літературній мові. Основним засобом зв'язку предикативних частин у цих реченнях є парні градаційні сполучники **не тільки ... а й (але, але й, а ще, а навіть); не лише ... а й (а); не просто ... а; не так... як**. Однак часто ці речення мають ознаки стилістичного оброблення прийомами граматичної транспозиції через порушення місця компонентів парних градаційних сполучників, ампліфікації, усічення частин сполучників і пов'язаних із ними фрагментів речення. У такий спосіб письменник стилізує мовлення під розмовне й привертає увагу до важливих у змістовому плані сегментів.

Література

1. Вихованець І. Р. Граматика української мови. Синтаксис : підруч. Київ : Либідь, 1993. 368 с.
2. Городенська К. Г. Сполучникова реалізація семантико-синтаксичних відношень у складносурядних реченнях. *Філологія* : зб. праць. Київ, 2009. 300 с. URL: www.info-library.com.ua > books-text-10685
3. Гуцало Євген. Твори в п'яти томах. Т. 1. : Оповідання, новели. Київ : Дніпро, 1996. 454 с.
4. Гуцало Євген. Твори в п'яти томах. Т. 2. : Повісті. Київ : Дніпро, 1996. 461 с.
5. Гуцало Євген. Твори в п'яти томах. Т. 3. : Повісті, роман. Київ : Дніпро, 1997. 461 с.
6. Дудик П. С., Прокопчук Л. В. Синтаксис української мови : підруч. Київ : Академія, 2010. 384 с.
7. Загнітко Анатолій, Миронова Галина. Синтаксис української мови. Теоретико-прикладний аспект. Brno : Masarykova univerzita, 2013. 223 с.
8. Каранська М. У. Синтаксис сучасної української літературної мови : підруч. Київ : Либідь, 1992. 312 с.
9. Косарева М. М. Особливості функціонування градаційних сполучників з базовими компонентами *не лише (не лиш, не лишень)* та *не тільки*. *Науковий часопис Національного педагогічного університету ім. М. П. Драгоманова* : зб. наук. праць. Серія 10. Проблеми граматики і лексикології української мови Вип. 9 / редкол. : М. Я. Плющ (відп. ред.) та ін. Київ : НПУ, 2012. С. 65–68.
10. Пасік Надія. Лінгвістичний аналіз художнього тексту : навч. посіб. Ніжин : Вид-во НДПУ ім. М. Гоголя, 2003. 206 с.
11. Сучасна українська мова. Морфологія. Синтаксис : підруч. / А. К. Мойсієнко та ін. ; за ред. А. К. Мойсієнка. Київ : Знання, 2010. 374 с.

12. Українська мова : енциклопедія / редкол. : В. М. Русанівський та ін. Київ : Вид-во "Українська енциклопедія" ім. М. П. Бажана, 2000. 752 с.

13. Шульжук К. Ф. Синтаксис української мови : підруч. Київ : Академія, 2004. 408 с.

УДК 811.161.2'38(092)

ЕКСПРЕСИВНИЙ ПОТЕНЦІАЛ СОМАТИЗМІВ В ІДІОЛЕКТІ МИКОЛИ ВІНГРАНОВСЬКОГО

Захалаявко І. С., магістрантка навчально-наукового інституту філології, перекладу та журналістики.

Науковий керівник – д-р філол. наук, проф. **Бойко Н. І.**, кафедра української мови та методики її навчання

Виявлення й аналіз індивідуально-авторських виражально-зображальних (експресивних) засобів у межах ідіостилю окремого майстра слова належить до актуальних і перспективних аспектів досліджень сучасних лінгвістичних студій. Важливо з'ясувати, як знаходять реалізацію експресивно марковані образні структури в художніх текстах, відбиваючи авторське світобачення і світорозуміння, особливості його ідіолекту. Мовознавці акцентують на моделюванні метафоричних номінацій, адгерентній експресивності контекстів, що відбивають нестандартні погляди художників слова на світ, фрагменти довкілля, поведінку людини, нетипові риси її зовнішності й характеру, зіставлення, "акумуляовані попереднім досвідом народу в серію образів", що містять у собі різнопланові емотивно-оцінні висновки [1, с. 294].

Із-поміж системи образних засобів у поетичних художніх просторах виокремлюємо соматизми, що складають значний пласт лексичного багатства сучасної української мови та індивідуально-авторських слововживань у художніх текстах. Мовознавці вивчають специфіку лексичної семантики та простежують образний потенціал соматизмів, визначають їх співвідношення, встановлюють особливості функціонування в системі виражально-зображальних засобів художньої мови загалом або як стилістичного засобу образності в ідіолекті окремого майстра слова зокрема.

Актуальність дослідження пов'язана з необхідністю вивчення образного потенціалу, нетипового вживання соматизмів, їхньої експресивної функції у поетичних просторах, у яких цей пласт лексики не лише номінує частини тіла людини, а й характеризує, оцінює, стає активним чинником моделювання індивідуально-авторської образної системи. Уживання соматизмів у функції образних засобів є наслідком суб'єктивного бачення світу, індивідуального пізнання фрагментів довкілля.

Експресивний потенціал, структуру та стилістичні функції образних найменувань у поетичних текстах досліджували вітчизняні й зарубіжні лінгвісти (праці С. Єрмоленко, Л. Мацько, А. Мойсієнка, Л. Пустовіт, Л. Кравець, О. Семенець, Л. Ставицької, Н. Варич, Л. Гливінської, Т. Єщенко, Л. Дмитришин, Г. Сюти, Н. Слободи, В. Телії та інших учених).

Лексико-семантичні та тропеїчні особливості соматизмів в українській поетичній мові кінця ХХ – початку ХХІ століття досліджувала Г. Дядченко (2014). Авторка проаналізувала соматизми як ключові одиниці образної характеристики людини в дисертаційній праці. Дослідження здійснено на матеріалі текстів поезій кінця ХХ – початку ХХІ ст. з опертям на "поколіннєвий поділ" та з урахуванням належності авторів до певних літературно-естетичних платформ, течій, угруповань тощо: сімдесятники (М. Воробйов, В. Голобородько, М. Григорів, В. Кордун, В. Рубан), вісімдесятники (В. Герасим'юк, Ю. Андрухович, Н. Білоцерківець, О. Забужко, О. Ірванець, В. Неборак), дев'яностники (І. Андрусяк, А. Бондар, С. Жадан, Р. Мельників, Н. Федорак, М. Савка, Л. Ромен), двотисячники (О. Романенко, С. Шаповал, А. Троян, Ю. Бурковська, С. Сітало) [4, с. 294]. Проте ідіолект М. Вінграновського (шістдесятника) ще не став об'єктом вивчення щодо вживання соматизмів як компонентів мовного портретування людини. У цьому новизна пропонованого дослідження.

Об'єктом дослідження стали соматизми як одиниці поетичного мовомислення М. Вінграновського й компоненти образної системи його віршів. **Предмет** дослідження – експресивний потенціал соматизмів як лексико-семантичних центрів тропеїчних структур поезій М. Вінграновського.

Аналіз виявив, що основою для формування лексико-семантичної підсистеми соматизмів у мові М. Вінграновського закономірно слугувала загальноновживана лексика, як-от: *тіло, руки, обличчя, очі, уста (губи), волосся, серце, кров*, які складають основну (ядерну) частину лексико-тематичної групи "соматизми", що становить окремих складник макрогрупи "людина". В

академічному "Словнику української мови" (в 11 томах) [7] наявні приклади лексикографічного представлення одиниць лексико-тематичної групи "соматизми". Проте мовознавець Г. Дядченко виявила, що цей словник фіксує далеко не всі соматизми, наприклад, запозичені зі старослов'янської мови, зокрема іменники *длань*, *вия*, *власи* – форма множини, похідна від іменника *влась* "волосина; волос", *очеса*), наявна і форма двоїни (*дві руці*), сленгізми (*репа*, *харя*), які дослідниця справедливо уналежнила до периферійної зони лексико-тематичної групи "соматизми", що позначені виразним стилістичним забарвленням [4, с. 8]. Їх уживання у художніх текстах М. Вінграновського (як і в мові багатьох шістдесятників) є рідкісним явищем, на відміну від вісімдесятників, дев'яностників і сучасних поетів, чия мовотворчість позначена "тенденцією до активного вживання одиниць периферійних пластів мови (молодіжний жаргон, сленг, просторіччя, вульгаризми тощо): *З очес ллються слези, і всі словеса – / На вию й власи замашная коса. / І паки складеш дві руці молитовно, / І притчу в язичех вонмеш ляментовно, / Узриш у зерцалі порфиру панит* (Н. Федорак)" [4, с. 13].

У поетичних текстах українських митців актуалізовано зовнішній портрет людини на основі сем: 'колір', 'форма', 'фізичний стан', 'вік', 'загальний вигляд', 'температура' та ін., наприклад, обличчя – *біле*, *бліде*, *поблідле*, *жовте*, *рум'яне*, *ясне*; *впале*, *кругле*; *юне*, *дитинне*, *старезне*, *давнє*; *дівоче*; очі – *сині*, *сірі*, *чорні*, *бездонно сині*, *небесно блакитні*, *чорні маслини очей*, *зорини карих віч*; *синій сніг очей*; *зелені*, *як трава*; *очі – листя зелене*; уста (губи) – *червоні*, *криваві*, *малинові*, *сірі*; *теплі*, *змерзлі*, *гарячі*, *холодні*; *сухі*, *посохлі*, *пересохлі*, *пошерхлі*, *спечні*, *вологі*; *тонкі*, *точені*; *як фальшиві рубіни*.

Тропеїчні експресивні структури в поезіях М. Вінграновського із центром "соматизм" представляють одиничні (1) та комплексні (2) образи, що виявляють багатство асоціативних зв'язків та розгалужену систему емотивно-оцінних значень, наприклад: 1. Лексико-семантичну групу "волосся" в поезіях М. Вінграновського формують не лише однойменна лексема та іменники *коса*, *кучері* (*Поблимамо вліщастя – й будь здоров! / Пісочок хитрий: наче він з невчора... / Посушу сірники в твоїм волоссі* – 2, с. 175), а й метафоричні структури, побудовані на основі контекстуально мотивованих образів-емотивів *полум'я*, *завія* (*Чорняве полум'я, чорняву ту завію / Узяв у душу, як блакитний сон. / А чути плач – то плаче телефон. / Просунувши у ніч свою холодну шию* – с. 46). Експресивність контексту увиразнює зоровий образ (колір волосся – чорнява дівчина), побудований на зіставленні (*чорний* – *блакитний*). Аналіз виявив кілька випадків метафоричних побудов із соматизмом *волосся* чорного кольору: *Прицокало, прибилося, притекло. / Припало, пригорнулось, причинилось. / Заплакало і – нікма утекло / Чорняве полум'я з печальними очима* (2, с. 46).

Субстантив *серце* (ключове слово однойменної лексико-семантичної групи) – один із найактивніших у поезіях українських авторів. У віршах М. Вінграновського іменник *серце* слугує не лише традиційним засобом репрезентації почуттєво-емоційних та релігійних характеристик людини (на зразок *Стояв, ходив, лежав осінній щем. / Щеміло серце по усіх усюдах. / І обнімались – при базарі й людях – / До шиї шию – соняшник з конем* – 2, с. 71), а й індивідуально-авторських асоціацій виразного спрямування: *Ми стояли в кормі човна – / Серце в серце і руки в руки. / Ми клялися в душі до дна / Буть такими на всі розлуки* (2, с. 87). Лексема *серце* в поезіях М. Вінграновського часто вживається поряд з іншими соматизмами конкретних семантичних планів, наприклад: *Собі ми знаєм ціну не з учора... / Наш голос дихає, і серце не мовчить... / Іде по наших спинах Чорногора, / Та в пальцях нетвердих м'яке перо не спить...* (2, с. 109).

Експресивні структури в поезіях М. Вінграновського із центром "соматизм" репрезентовані й комплексними моделями, що поєднують кілька соматизмів, засвідчують нестандартність мовомислення автора щодо знаходження несподіваних асоціативних зв'язків та багатства системи емотивно-оцінних значень, наприклад: 2. *А з переяру, з того переяря / Ліщина дивиться горіхами на хмару. / І карі очі, і голівку кару / Звело дівча на ту над гаєм хмару* (2, с. 57); *Сміялись вам, мовчати вами. / Вашим ім'ям сповнять гортань / І тихотихими губами / Проміння пальчиків гортать...* (2, с. 90); *І моєю літньою судьбою / На Поділля, Галч і на Степ / Карим оком, чорною бровою / Ти мене у серці понесеш* (2, с. 26). У цих рядках соматизми *оком*, *бровою* виступають метонімічними заміниками макрообразу *людина*. Складність тропеїчної системи поетичних текстів М. Вінграновського із використанням соматизмів виявлена й у таких рядках: *Коли твоя рука солодка, ніби слава. / Червонооким пальчиком майне / В лимонній тиші і коли мене / У темну глибину повергне темна слада* (2, с. 76). Індивідуально-авторські асоціативно марковані епітетні структури *рука солодка*, *червоноокий пальчик* у поєднанні з порівнянням сприяють експресивізації поетичних текстів автора.

У поезіях М. Вінграновського наявні випадки контекстуального вживання одиничних соматизмів із двома і більше художніми означеннями, що сприймаються як комплексні моделі, наприклад: *Благословенна срібна твердь / Землі і неба, дня і ночі, / І золоті вогневі очі, / Де*

обнялись життя і смерть (2, с. 27); Поглянь і глянь: з-за весен зими стали./ Настав той день, я думав – промине./ Осінніми імлістими устами/ Не бий, не риж, не доріжай мене (2, с. 171). Епітет *осінніми* актуалізує часові семи, а *імлістими* (прикметник від *імла* (повітря, густо насичене водяною парою; туман – 7, т. 4, с.19) – зорові та дотикові, що й увиразнює та індивідуалізує мовомислення поета. *Тут океанні очі – море-морем./ Далеко йти – далеку даль нести./ Я знаю добре: не люблю я горем./ Не горем любимо. Наш поступ – з доброти* (2, с. 29). Контекст містить одиничний соматизм із одним художнім означенням (метафоричний епітет *океанні*), що актуалізує колірні та параметричні семи. Комплексність моделі забезпечує порівняння (орудний порівняльний) на основі індивідуально змодельованих асоціацій.

Експресивний потенціал соматизмів увиразнюють лексичні повтори, що апелюють до почуттєвої сфери людини, наприклад: *Я так не міє! Мабуть, моя колиска/ Гарячими руками колисалась./ І глиняна моя у квітах миска/ Гарячими руками наливалась...* (2, с. 198). Контекстуальна синекдоха як різновид метонімії слугує важливим образотвірним засобом поетичної мови автора й репрезентує образ рідної людини – матері.

Отже, аналіз виявив, що соматизми в ідіології М. Вінграновського є частовживаними, вони слугують важливим експресивним засобом його поетичної мови. Експресивний потенціал соматизмів полягає в образному (тропеїчному) відтворенні найхарактерніших ознак осіб, предметів, явищ довкілля через призму індивідуально-авторських інтенцій, емотивно-оцінних асоціацій і висновків ліричного героя. Авторська оригінальність уживання соматизмів виявилася в несподіваності вибору художніх означень до них, у використанні одиничних соматизмів із двома і більше художніми означеннями та моделюванні комплексних метафоричних і метонімічних структур, що поєднують кілька соматизмів, засвідчують нестандартність мовомислення митця.

Література

1. Бойко Н. І. Українська експресивна лексика: семантичний, лексикографічний і функціональний аспекти : монографія. Ніжин : Аспект-Поліграф, 2005. 552 с.
2. Вінграновський М. С. Вибрані твори. Київ : Дніпро, 1986. 463 с.
3. Дядченко Г. В. Метафоричні структури тематичної групи "людина" у сучасній українській поезії. *Культура слова*. 2006. Вип. 66–67. С. 42–47.
4. Дядченко Г. В. Соматизми в українській поетичній мові кінця ХХ – початку ХХІ століття: лексико-семантична та тропеїчна парадигми: автореф. дис. канд. філол. наук. Київ. 2014. 20 с.
5. Єрмоленко С. Я. Нариси з української словесності : (стилістика та культура мови). Київ. 1999. 431 с.
6. Пустовіт Л. О. Словник української поезії другої половини ХХ століття: семантико-функціональний аспект. Київ : Рідна мова. 2009. 243 с.
7. Словник української мови : в 11 т. Київ: Наукова думка, 1970–1980.
8. Сюта Г. Художній стиль (мова поезії). *Українська лінгвостилістика ХХ – початку ХХІ ст.: система понять і бібліографічні джерела*. Київ: Грамота. 2007. С. 114–203.

УДК 811.161.2'373.7

ФРАЗЕОЛОГІЧНІ ОДИНИЦІ З КОМПОНЕНТОМ НАЗВА ОСОБИ ЗА КРОВНОЮ СПОРІДНЕНІСТЮ

Кизім А. А., магістрантка навчально-наукового інституту філології, перекладу та журналістики.

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

Стаття присвячена аналізу фразеологічних одиниць української мови, що містять у своєму складі компонент на позначення родинних стосунків (кровної спорідненості). Здійснено спробу ідеографічного опису фразеотематичної групи "людина", у межах якої описано фразеосемантичні поля "емоції, психічний стан", "вік", "зовнішній вигляд". В семантиці вибраних для аналізу одиниць виявлено способи відображення етнокультурної інформації.

Ключові слова: фразеологізм, родинні стосунки, спорідненість, фразеосемантичне поле, фразеотематична група, ідеографічний аналіз.

Постановка проблеми. Сучасний стан розвитку мовознавчої науки відзначається посиленням інтересом до проблем фразеології в етнолінгвістичному аспекті. Спостерігається активізація досліджень фразеологічних одиниць, об'єднаних на основі наявності у їхній структурі

спільних компонентів, що належать до однієї лексико-семантичної групи або до одного поняттєвого поля, які виражають національно-культурну специфіку етносу. Одними з таких найважливіших і найдавніших за походженням компонентів-символів в українській фразеології є назви осіб за кровною спорідненістю (*мати, батько, син, дочка, баба, дід* та ін.), які відображають сутність буття етносу, а отже, беруть участь у формуванні мовної картини світу.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Лексико-семантична група назв спорідненості та свояцтва була об'єктом дослідження ряду етнографічних праць (Р. Чмелик, М. Маєрчик); в етнолінгвістичному аспекті вивчала згадані лексеми Д. Добрусинець, В. Яковлева розглядала вербалізацію родинних концептів в українській мовній картині світу. Власне лінгвістичний аспект аналізу представлений у працях А. Бурячка, Н. Журавльової, О. Кровицької, О. Микитин, О. Миرونюк, О. Семенов, П. Черних, П. Чучки та ін.

Спорадично досліджувався також діалектний масив назв на позначення спорідненості і свояцтва (В. Дроботенко, Л. Колесник, І. Ходикіна, Т. Громко).

Фразеологічні одиниці з назвою людини за спорідненістю та свояцтвом досліджувала Н. Щербакова в межах опрацювання теми "Фразеологізми з назвами людей у лексичному наповненні" [9], В. Яковлева в контексті етнокультурних концептів [11], І. Фірсова в зіставному аспекті різноструктурних мов [7].

Актуальність нашого дослідження зумовлена необхідністю поглибленого й різнобічного вивчення масиву фразеологічних одиниць із компонентом – назвою людини за спорідненістю і свояцтвом, які характеризуються давністю походження, суворою системністю, високою частотністю використання у мовленні.

Мета статті – здійснити спробу семантико-ідеографічної класифікації фразеологічних одиниць із компонентом – назвою людини за кровною спорідненістю.

Наша картотека нараховує близько 150 ФО, дібраних із різнотипних фразеологічних словників [2; 5; 6; 8; 10] та Словника української мови [4].

Проаналізувавши семантичні особливості фразеологізмів з назвами спорідненості з огляду впливу значення слова-компонента на цілісну фразеологічну семантику та використовуючи метод структурно-семантичного моделювання, визначили найбільшу за наповненням у нашому фактичному матеріалі фразеотематичну групу (ФТГ) "Людина", що підтверджує аксіому про антропоцентризм у фразеології загалом, адже саме фразеологізми вважаються найбільш цінним джерелом вивчення свідомості, національних особливостей і самобутності народу – носія мови. Фразеотематичну групу "Людина" можна поділити на підгрупи: "Людина як жива істота", "Людина як суспільна істота", "Людина як розумна істота".

У нашій статті ми зупинилися на аналізі підгрупи "Людина як жива істота", яка об'єднує у своєму складі 62 ФО. Більшість фразеологічних одиниць підгрупи "Людина як жива істота" виражають такі значення: "емоції, психічний стан", "вік", "зовнішній вигляд".

Група ФО із загальним значенням "емоції, психічний стан" (45 ФО) базується навколо концепту "емоція"; у її межах виокремлюємо фразеологізми зі значенням: "позитивні емоції", "негативні емоції", "біполярні емоції".

До складу підгрупи зі значенням "позитивні емоції" потрапили фразеологізми із компонентами *батечко, мати, матінка, матір*, що мають семантику захоплення, здивування, радості, замилювання, наприклад: *батечку мій!, Мати Божа милостива, матінко моя!, ох матінко моя рідна!, враг його матері!*

Значно більшою за обсягом виявилась підгрупа фразеологічних одиниць зі значенням "негативні емоції". До цієї підгрупи увійшли ФО з негативно конотованою семантикою *"зневага", "незадоволення", "заперечення", "здивування"*, наприклад: *кий чортів батько* – уживається для вираження заперечення [8, т. I, с. 19]; *кат його (її) маму бери (забирай) взяв (побрав)* – уживається для вираження досади з приводу чогось, незадоволення ким-, чим-небудь [8, т. I, с. 366]; *вража (нечиста, хрінова) мати* – уживається для вираження незадоволення чим-небудь, діями когось [8, т. I, с. 150] та ін.

У стійких висловах української мови на позначення кровної спорідненості з компонентами *баба, батько* та ін., що вербалізують негативні емоції людини, відтворено також різні вияви фізичного та емоційно-фізичного стану людини, такі як: здивування, заперечення, зневага, недовіра, незадоволення та ін. Наприклад: *бісова (клята) баба* – уживається для вираження здивування чи негативного ставлення до когось [8, т. I, с. 16]; *батька лисого* – уживається для вираження заперечення [8, т. I, с. 18]; *бісового (чортового, сучого) батька* – уживається для повного заперечення [8, т. I, с. 18].

Деякі ФО із значенням "незадоволення" можуть мати конотацію "лайливе", вони вживаються для вираження незадоволення кимось, недоброго побажання комусь, несхвалення чогось-небудь. Наприклад: *до бісового (чортового, бісячого) батька* – уживається для вираження зневаги, презирства, злоби до когось-небудь, обурення з якогось приводу [8, т. I, с. 18]; *іди собі к*

бісовому (чортовому, лисому, сучому) батьку – уживається для вираження зла на кого-небудь, незадоволення, обурення з приводу чогось, бажання позбутися когось [8, т. I, с. 350].

Виокремлюємо підгрупу ФО, що позначають "біполярні емоції" (за М. Охріменко), яка виділяє двовалентні емоційні стани, тобто такі, що можуть виражатися і як позитивні, і як негативні. "Двовалентні емоційні стани відрізняються від амбівалентних тим, що амбівалентність полягає в одночасному вияві двох станів, наприклад: кохати і ненавидіти, плакати і сміятися. Двовалентність емоційного стану полягає в тому, що один і той самий стан може виявлятися по-різному: як позитивний, і як негативний залежно від емоційної ситуації" [3].

Так, наш фактичний матеріал теж дозволяє виокремити багатозначні фразеологізми із компонентами *син, мати* та ін., які є прикладом вираження як позитивних, так і негативних емоцій і почуттів залежно від ситуації вживання ("задоволення" – "незадоволення"; "обурення" – "захоплення"), наприклад: ФО *вражий (сучий, дияволів, іродів, чортів, гадів, песький) син* – уживається для вираження незадоволення, обурення ким-небудь; уживається для вираження доброзичливого, позитивного ставлення до когось або захоплення кимсь [8, т. I, с. 150]; *Крий Мати Божа (Матір Божа)* – уживається для вираження застереження від чого-небудь лихого, поганого, небажаного; уживається для вираження захоплення, здивування; уживається для пікреслення інтенсивності, великої міри вияву чого-небудь [8, т. I, с. 43].

У межах підгрупи "Людина як жива істота" виокремлюємо ряд ФО із загальним значенням "вік", наприклад: *у батьки годитися, у діди годитися, у матері годитися, не буде з баби дівки* та ін. Образну основу таких ФО становить уявлення про різницю у віці, мотивовану компонентами *баба, дід, батько, мати, дочка, дівка*. Також у нашому фактичному матеріалі є ряд синонімічних ФО зі значенням "хто-небудь дуже молодий, неповнолітній, недосвідчений, малий", наприклад: *мамин мізинчик, смоктати мамину цицю, материне молоко на губах (коло губів, під вусами) не обсохло (не висохло)*.

Кілька фразеологічних одиниць із компонентами *батько, матір, бабка* із підгрупи "Людина як жива істота" характеризують людину за зовнішнім виглядом. Ці фразеологізми дають оцінку щодо зовнішньої схожості, наприклад: *піти у батька (матір)* – виявитися схожим на батька (матір) якимись рисами зовнішності або вдачі [4, т. 6, с. 546]; *викапаний батько (вилитий батько)* – дуже схожий на батька [5, т. 1, с. 91]. До цієї ж групи можна зарахувати наступні ФО, які з різних боків характеризують людину за зовнішнім виглядом: *головатий як бабка голова* – про людину з великою головою та широким ротом [10, с. 10]; *у чім мама народила* – голяком, без будь-якого одягу [5, т. 2, с. 239].

Висновки та перспективи подальших досліджень. Отже, найбільша кількість фразеологізмів із компонентом – назвою людини за кровною спорідненістю зафіксована у складі фразеотематичної групи "Людина". Найчисленнішою у її межах виявилась підгрупа "Людина як жива істота", представлена фразеологізмами з такими значеннями: "емоції, психічний стан", "вік", "зовнішній вигляд". Однією з причин високої продуктивності компонентів – назв спорідненості у складі ФО вважаємо особливості функціонування української сім'ї. Як правило, родини українців були великими й нараховували не одне покоління. Саме у процесі спілкування між членами родини народжувались і передавались наступним поколінням фразеологізми, які відображали різноманітні аспекти життя й побуту українців. Компоненти-лексми на позначення людини за кровною спорідненістю у складі таких ФО виявились виразними маркерами національно-культурної специфіки етносу.

Перспективним вважаємо дослідження фразеологізмів із компонентом на позначення інших родинних зв'язків (некровних).

Література

1. Бурячок А. А. Назви спорідненості і свояцтва в українській мові / А. А. Бурячок. – К. : Вид-во АН УРСР, 1961. – 158 с.
2. Олійник І. С. Українсько-російський та російсько-український фразеологічний тлумачний словник / І. С. Олійник, М. М. Сидоренко. – К. : Рад. шк., 1991. – 400 с.
3. Охріменко М. А. Фразеологічна вербалізація біполярних емоційних станів (на матеріалі перської і української мов) [Електронний ресурс] / М. А. Охріменко. – Науковий вісник кафедри ЮНЕСКО Київського національного лінгвістичного університету. Філологія, педагогіка, психологія. – 2010. – Вип. 21. – С. 110 – 116. – Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nvkyu_2010_21_17
4. Словник української мови: в 11 томах / АН УРСР. Інститут мовознавства; за ред. І. К. Білодіда [Електронний ресурс] – К. : Наук. думка, 1970 – 1980. – Режим доступу: <http://sum.in.ua>
5. Удовиченко Г. М. Фразеологічний словник української мови : [у 2-х т.] / Г. М. Удовиченко. – К. : Вища шк., 1984. – Т. 1. – 304 с., т. 2. – 384 с.

6. Ужченко В. Д. Фразеологічний словник української мови / В. Д. Ужченко, Д. В. Ужченко. – К. : Освіта, 1998. – 224 с.
7. Фирсова И. М. Национальный и интернациональный компоненты во фразеологии на примере фразеологизмов с номинацией родственных связей в английском, французском и русском языках : автореф. дисс. ... канд. филол. наук : 10.02.20 / И. М. Фирсова. – М., 2012. – 20 с.
8. Фразеологічний словник української мови: [у 2-х кн.] / АН України, Ін-т укр. мови ; [уклад.: В. М. Білоноженко та ін., редкол.: Л. С. Паламарчук (голова) та ін.]. – К. : Наук. думка, 1993. – 980 с.
9. Щербакова Н. В. Фразеологізми з назвами людей у лексичному наповненні : автореф. дис. на здобуття наук. ступ. канд. філол. наук : 10.02.01 "Українська мова" / Н. В. Щербакова; Харківський ДПУ ім. Д. С. Сквороди. – Харків, 2002. – 19 с.
10. Юрченко О. С. Словник стійких народних порівнянь / О. С. Юрченко, А. О. Івченко. – Харків : Основа, 1993. – 173 с.
11. Яковлева В. Б. Фразеологізми з назвами спорідненості та свояцтва в контексті етнокультурних концептів // Матеріали III науково-практичної конференції молодих учених "Методологія сучасних наукових досліджень" : У 2-х ч. – Ч.1. – Харків : ХНПУ, 2006. – С. 79.

УДК 821.161.2'6 (092)

СТИЛЬОВІ ПОШУКИ М. КОЦЮБИНСЬКОГО КРІЗЬ ПРИЗМУ ЕВОЛЮЦІЇ ЙОГО ТВОРЧОСТІ

Коваленко Г. І., магістрантка навчально-наукового інституту філології, перекладу та журналістики.

Науковий керівник – д-р пед. наук, проф. **Бондаренко Ю. І.**, кафедра української літератури, методики її навчання та журналістики.

Літературознавців завжди приваблювали питання стильових особливостей прози М. Коцюбинського. Юрій Кузнецов зазначає, що так відбувалося передусім тому, "що в слові письменника, його фразі, в цілому у творі відчувається якась гармонія, якість "легке дихання" прекрасного, яке хочеться вимірити, визначити, одягнути в шати наукового слова" [2, с.3]. Проте найменш дослідженими виявилися поетика та система художніх засобів прозаїка.

На початку 30-х років критика наголошувала на тому, що творчість М. Коцюбинського мусить служити програмним цілям партії більшовиків. Комуністична влада вигідно для себе перетворила М. Коцюбинського на співця Революції 1905р., митця у руслі традиційного реалізму та запеклого противника декадансу, "Молодої музи" та модернізму взагалі. У кількох українських поколіннях сформувалося спрощене сприйняття образу письменника внаслідок зумисного спотворення акцентів його творчості. Світогляд М. Коцюбинського був зведений до революційного демократизму. Актуальні для того часу соціально-політичні проблеми формували допустимі межі для тем та мотивів його творів. А художню манеру намагалися підпорядкувати тодішній концепції історії літератури, ядром якої був реалізм. Це завдало найбільших збитків, бо прибічниками соціологічного методу в літературознавстві ознаки естетики прози Коцюбинського тривалий час не враховувались або свідомо знецінювались. У результаті чого, вся його творчість на той момент прочитувалася через естетику соціалістичного реалізму. Натомість у 60-х роках ХХ століття почалася криза соціологічного прочитання творчості письменника. Це призвело до народження нової моделі рецепції творчості М. Коцюбинського, метою якої було визначити естетичну новизну його творчості. З'являлося багато праць, стиль письменника став предметом активних дискусій, а художня проза була гідно оцінена й визнана унікальним явищем ще за життя. Формували фундамент майбутнього канону та слугували підтримкою схвальні відгуки Людмили Старицької-Черняхівської, С. Єфремова, І. Франка, М. Євшана, Панаса Мирного, С. Черкасенка.

П. Колесник заперечив його зв'язок з імпресіонізмом; Н. Калениченко говорила про окремі імпресіоністичні чинники, загалом ідентифікувала з критичним реалізмом; Д. Наливайко, Ю. Кузнецов називали Коцюбинського одним із творців імпресіоністичного стилю в українській літературі, але визначали імпресіонізм однією зі стильових течій реалізму. Для Соломії Павличко Коцюбинський – це "літературний народник", "знавець селянського життя й поклонник Панаса

Мирного", а його позиція в утвердженні та обстоюванні естетичних засад модернізму надто невиразна, обережна, двоїста [4, с.64].

У своїй статті, опублікованій 1928 року, Ю. Савченко намагався визначити основну концепцію творчості М. Коцюбинського. Дійшов висновку, що формула її не складна – "імпресіонізм плюс соціологізм". Зі слів дослідника, "М. Коцюбинський постає як письменник-модерніст, навіть декадент, поборник ідеї "мистецтво заради мистецтва", якого передусім цікавить лише фіксація своїх вражень" [2, с.145]. Об'єктивне зображення соціальних процесів у творчості письменника критик істотним не вважав. З цією точкою зору важко погодитись. Їй суперечить власне, детально досліджена пізніше, стильова манера митця. Проза М. Коцюбинського вирізнялася заглибленням у внутрішній світ людини, показом діалектики душі героя, динамічним розкриттям характеру.

На думку Ю. Кузнєцова, поетична система М. Коцюбинського побудована на глибокому аналітичному реалізмі, а її центральним елементом в даному випадку є художня деталь. Мистецтво деталі письменника неабияк привертало увагу дослідників його творчості. Адже дослідивши деталь, відстеживши її зміни, еволюцію, можна дійти певних висновків щодо творчої манери письма та стильових уподобань автора. Зокрема, Л. Д. Іванов помітив велику смислову наповненість, взаємозв'язок деталей кольору, світла і звуку як основу своєрідної синкретичності новел М. Коцюбинського. П. Колесник визначив значну роль художньої деталі у розкритті складного духовного світу героїв прозаїка.

Еволюція оповідної манери письменника мала безпосередній вплив на еволюцію деталі в його творчості. Перші оповідання М. Коцюбинського дослідники розглядають крізь призму соціально-побутової течії і в них продовжуються традиції реалістичної літератури XIX століття. Увага письменника тут зосереджена на зображенні реалій життя та побуту героїв, на відтворенні специфічних особливостей епохи, історичних обставин, які утворюють хронотоп твору.

Дитячі оповідання М. Коцюбинського – це правдиве зображення народного життя. Тут автор виступає справжнім, відвертим художником, у творчості якого традиційно тема села, класового розшарування на селі займає вагоме місце. Варто зазначити, що перші і наступні його оповідання, написані до 900-х років, не тільки тематикою, а й стильовою спрямованістю, витримані в цілому в традиційній манері – наявність об'єктивної форми оповіді, етнографічних деталей, сюжету з послідовністю подій. У таких творах оповідач виступає відстороненим спостерігачем, який виділяє і описує лише найсуттєвіше та найважливіше, хоча бачить значно більше. Отже, має місце прийом всезнаючого оповідача.

У 90-ті роки XX ст. критики відверто говорять про імпресіоністичну поетику творчості М. Коцюбинського (Віра Агєєва). Уперше на стильовий синкретизм прози М. Коцюбинського вказав О. Ковальчук.

Дослідники Ю. Кузнєцов та П. Орлик стверджували, що "імпресіонізм Коцюбинського слід розуміти як особливий стиль, що близький до реалістичного напряму розвитку літератури" [2, с.148]. Письменник виробив власні специфічні імпресіоністичні засоби зображення, наприклад імпресіоністичний пейзаж ("Тіні забутих предків", "Fata morgana"). Для Коцюбинського "імпресіоністична техніка не є самоціллю" [2, с.149]. Він передає враження героя, а не автора, вони є засобом правдивого розкриття почуттів і переживань персонажа.

Творчість Михайла Коцюбинського слід прочитувати через еволюцію, а саме систему переходу від народницької до модерністичної парадигми. Бо він еволюціонував від народницької до психологічної імпресіоністичної прози. Ця еволюція досить прозоро прочитується в його творах на різних рівнях:

- на рівні жанровому (від народницького оповідання до імпресіоністичної, психологічної новели);
- на рівні героя (від соціального типу до почуття, як героя твору, почуття любові, самотності, страху, втоми);
- на рівні проблематики (від соціальної до екзистенційної);
- на рівні сюжету (від зовнішньої події до абсолютно безсюжетних творів, змістом яких є настроєво-чуттєве моделювання світу). Важливу роль у становленні психологізму М. Коцюбинського відіграла поява другого плану – відтворення внутрішнього світу героя. Таким внутрішнім сюжетом завжди рухає наскрізна психологічна деталь, складова внутрішнього монологу героя.

У зв'язку із цим у творчості М. Коцюбинського дослідники виділяють три періоди, кожен із яких позначений певними особливостями, домінуючими характеристиками індивідуального стилю митця. В окрему групу виділяють тексти останніх трьох років життя.

Повість "Дорогою ціною" (1902 р.), новели "Цвіт яблуні" (1902 р.) і "На камені" (1902 р.) належать до другого періоду творчості (1896-1903), який позначений:

- ✓ зміною проблематики (з'являються екзистенційні проблеми, особливо проблема любові);

- ✓ зміною жанрового модусу творчості (як модерний письменник залишає за собою право самостійно визначати жанр своїх творів);
- ✓ відмовою від описовості та пошуками адекватних засобів зображення внутрішнього світу героя-інтелігента (психологізована деталь героя-інтелігента зображується у дуже складних екстремальних життєвих ситуаціях, саме в них мусить розкритися найпотаємніша сутність людини);
- ✓ накресленням одного з 3-ох проблемних напрямів творчості М.Коцюбинського – тлумачення людини як *"системи ролей"*.

Про новелу "На камені" Ю. Кузнецов помітив, що тут особливо підвищилась символіка художніх деталей, які стали характерною рисою стильової манери прозаїка і виявились доречними в утворенні нових художніх значень, цілої системи підтексту. У свою чергу широкий смисловий підтекст, утворений системою поступово введених у текст пейзажних деталей, знаходить розвиток паралельний сюжетній дії. Він стає свого роду внутрішнім сюжетом, який висвітлює зміни в настроях і переживаннях героїв. Із цим пов'язаний і підзаголовок новели – "Акварель" (у чернетці – "образок"). Адже у творі переважають зорові пейзажні деталі, майже кожна з них має свій колір, що несе у собі ідейно-естетичне навантаження. Як і письменники-імпресіоністи, М. Коцюбинський використовує гру фарб з метою поглиблення психологічної характеристики героїв.

Новела "Intermezzo" належить до третього періоду творчості письменника. У третьому періоді посилюється тенденція до психологічного аналізу – з'являється новела *"потому свідомості"*. Увага читача звертається на діалог роздвоєної душі: один голос представляє свідомі орієнтири персонажів, а другий – підсвідоме. Також накреслюються ще дві проблемні лінії: автор звертається до психології виникнення груп людей або психології мас ("Він іде", "Fata morgana"), від аналізу окремих психічних станів М.Коцюбинський рухається до зображення внутрішнього світу героя як цілісного процесу психічних змін ("Intermezzo").

Повість "Тіні забутих предків", оскільки була написана 1911 року, а опублікована 1912 року, належить до окремої групи творів останніх трьох років життя письменника. Тексти цієї групи ще глибше актуалізують проблему Коцюбинського-імпресіоніста. У них втілена увага письменника до найтонших переживань людини. Творам останніх років життя властиві тонкість і точність психологічного малюнка, зорові, слухові, дотикові та нюхові образи, накопичення відтінків кольору, іноді навіть абсолютна розкутість композиції. Змістом творів виступає гамма почуттів, настроїв і вражень.

Індивідуальність світосприйняття М. Коцюбинського полягає насамперед в особливостях бачення природи. Тому становлення його письменницької майстерності включало в себе й кропітку працю, спрямовану на максимальне удосконалення зображальних можливостей пейзажної деталі. Робота в цьому напрямі тривала все життя. "Його нотатки свідчать про постійний пошук яскравого мікрообразу, здатного відтворити одразу цілу картину" [3, с.67].

Література

1. Ковальчук О.Г. Візуальне у творчості М. Коцюбинського : монографія / О. Г. Ковальчук ; Ніжинський державний університет імені Миколи Гоголя. - Ніжин : НДУ ім. М. Гоголя, 2015. - 221 с.
2. Кузнецов Ю. Орлик П. Слідами феї Моргани: Вивчення творчості М. М. Коцюбинського в школі / Ю. Б. Кузнецов, П. І. Орлик. – Київ : Рад. школа, 1990. – 206 с.
3. Кузнецов Ю.Б. Поетика прози Михайла Коцюбинського / Ю. Б. Кузнецов. – К. : Наук. думка, 1989. – 264 с.
4. Павличко С. Дискурс модернізму в українській літературі: Монографія. – 2-ге вид., перероб. і доп. – К.: Либідь, 1999. – С. 64.

УДК 372.8

ФОРМУВАННЯ В УЧНІВ ПОНЯТТЯ ПРО ЖАНРОВИЙ АНАЛІЗ ДРАМАТИЧНОГО ТВОРУ

Левченко М. Ю., магістрантка навчально-наукового інституту філології, перекладу та журналістики.

Науковий керівник – д-р пед. наук, проф. **Бондаренко Ю. І.**, кафедра української літератури, методики її навчання та журналістики.

У статті розкрито методику літературознавчого та жанрового аналізу драми, а також теоретико-методичні засади вивчення драматичних творів у середній школі.

Ключові слова: драма, жанр, жанровий аналіз, літературний твір, сюжет, композиція, компетентнісний підхід.

Аналіз літературно-художнього твору – один із найважливіших видів роботи на уроці. Для того, щоб ця робота була ефективною потрібно чітко визначити яким способом слід керуватися під час розгляду того, чи іншого твору та який шлях аналізу обрати.

Мета статті – теоретично обґрунтувати та практично довести ефективність сучасної методики жанрового аналізу драматичних творів у старших класах загальноосвітньої школи.

Важливою умовою успішного навчання літератури в школі є врахування психологічних особливостей сприйняття учнями художнього тексту. За останні десятиліття психолого-педагогічна наука зробила вагомі кроки в цьому напрямку.

Відома дослідниця читацького і, зокрема, учнівського сприйняття художнього твору Н. Молдавська так визначила його головну особливість: "...перші ворота, через які читач входить у художній світ твору, – це літературний рід... на читача спочатку впливають загальні закони літературного роду, жанру, а індивідуальні особливості твору сприймаються пізніше" [1, с. 5]. Отже, перше, що має врахувати словесник, готуючись до вивчення художнього тексту, – це його родові, жанрові особливості.

Однак, як зазначає науковець Т. Івахненко, "відчутною вадою шкільного вивчення літератури є те, що словесники в процесі вивчення конкретного художнього твору часто не враховують його родові й жанрові особливості, зокрема це стосується драматичних творів, які зазвичай аналізуються за прикладом епічних або ліричних. Якщо концепти сюжету, конфлікту, структури твору, системи образів, мовних засобів (тобто різних літературознавчих категорій) певною мірою висвітлювалися в методичній літературі, то методичним концептам жанрової специфіки драматичних творів приділяється недостатньо, на її погляд, уваги" [4, с. 4].

Одним із важливих чинників вивчення драматичних творів є аналіз драматичного твору з урахуванням жанрової специфіки. Вчені К. Фролова, М. Наєнко та ін. виступають за необхідність проникнення в процесі аналізу художнього твору, зокрема драматичного, в його підтекст і пропонують глибше осмислення авторської ідеї. Л. Виготський, Н. Волошина вважають, що під час сприймання художніх творів формується й структура естетичної діяльності.

Проведення аналізу драматичного твору крізь виміри жанру дає змогу встановити зв'язки п'єси з письменництвом попереднього і наступного періодів розвитку драматургії, її значення в нашій літературі. Жанр сприяє виявленню типологічних, історично стійких чинників та особливостей явища словесного мистецтва. Уже звернення митця до того чи іншого жанру (трагедія, комедія, трагікомедія, водевіль, мелодрама) віддзеркалює його ставлення до зображуваного й орієнтацію на певну літературну традицію. На цьому тлі проступає й те нове, специфічне, що є досягненням самого драматурга та його доби.

Категорією вищого порядку при тричленному поділі літератури є літературний рід (загальне) – епос, лірика, драма; категорією середнього порядку – літературний вид (особливе) – роман, повість, новела в епосі; категорією нижчого порядку (окреме) – різновид (жанр).

Драма – особливий рід літератури. Якщо її порівняти з епосом чи лірикою, то вона вирізняється суттєвими особливостями: мовна структура сприяє такій організації тексту, який призначений для відтворення на сцені.

Для драматичного твору характерний динамічний сюжет, у якому йдеться про героя в напруженій життєвій ситуації. Драма має форму розмови дійових осіб, найчастіше це діалог, полілог чи монолог. Мова автора трапляється лише в ремарках, які мають службову функцію. Композиційно драматичний твір поділяється на дії, які в свою чергу – на яви.

Жанр трактують як тематичний, технічно усталений тип художньої творчості, специфічний для кожного різновиду мистецтва, що визначений своєрідністю зображення [6, с. 364].

Драма як літературний рід постійно розвивається, тому протягом усієї історії з'являються нові жанрові форми. Так ще у Стародавній Греції виникає комедія, трагедія, які існують і нині. У часи середньовіччя з'являються жанри духовної драми, пов'язані з богослужінням та з сюжетом Біблії. Коли приходить світський театр, він приносить із собою систему власних жанрів: фарс, соті, мораліте, інтерлюдія. Популярними стали жанри-гібриди: трагікомедія, трагіфарс.

Жанрова система драми дуже широка та різноманітна, більшість із цих жанрів учні вивчають у школі. Згідно з навчальною програмою, учні старшої школи (10-11 класи) вивчають драматичні твори таких жанрів:

- комедія ("Мина Мазайло" М. Куліш);
- трагедія ("Сава Чалий" І. Карпенко-Карий);
- трагікомедія ("Мартин Боруля" І. Карпенко-Карий);
- власне драма (соціально-психологічна драма "Украдене щастя" І. Франко, соціально-побутова драма "Талан" М. Старицький);
- драма-феєрія ("Лісова пісня" Леся Українка).

Розглянемо детальніше кожен жанр та його особливості.

Комедія – це драматичний твір, у якому засобами гумору та сатири розвінчуються негативні суспільні й побутові явища, розкривається смішне в навколишній дійсності чи людині. Комедія як жанр зародилася у Стародавній Греції. Вона постала із сороміцьких пісень [3, с. 306].

Засновником комедії вважають Арістофана, життя якого припадає на 445-385 рр. до н. е. Арістофан писав переважно комедії ситуацій, які порушували суспільні, політичні, естетичні та моральні теми різних епох. Ці твори є і зараз актуальними через свою метафоричність, глибокий підтекст і афористичність.

Жанр комедії особливо розвивався в гуманістичну епоху. Для цих творів був характерний ліризм, мова персонажів стала близькою до поетичної, цікава метафоричність та майстерність діалогів та монологів, які виконують основну функцію у творенні характерів.

Щодо комедії періоду Відродження, то найпомітнішою постаттю є У. Шекспір. Його перу належать комедії настрою на любовні теми. Шекспір вміло поєднує комічне і трагічне, внутрішню красу з духовною потворністю, життєрадісне з жакливим. Цікаво, що щасливі кінцівки, які вимагає жанр комедії, не завжди в Шекспіра зображують відновлення справедливості.

Українська класична комедія, що бере свій початок зі шкільної драми та вертепу, розвивається в XIX ст. Її темами в цей час є соціально-побутове життя та родинні взаємини. Кращі українські комедії започатковані І. Котляревським (водевіль "Москаль-чарівник"), Г.Квіткою-Основ'яненком ("Сватання на Гончарівці", російськомовні "Приезжий из столицы", "Дворянские выборы", "Шельменко-денщик", "Шельменко – волостной писарь"). Згодом, у другій половині XIX ст., українська класична комедія у різних жанрових проявах представлена творами М. Старицького ("За двома зайцями" – сатирична комедія), І. Карпенка-Карого ("серйозна" комедія "Розумний і дурень", сатиричні "Сто тисяч", "Хазяїн" комедії дискусійного, ідейного плану "Суєта", "Житейське море"), М. Кропивницького ("Чмир", "По ревізії"), І. Франка ("Майстер Черняк") тощо.

Під час вивчення жанру комедії в школі слід звернути увагу учнів на її особливості та продемонструвати це на матеріалі конкретного твору. Учні повинні бути теоретично підготовленими до аналізу твору. Тому під час жанрового аналізу комедії слід ознайомити їх з такими поняттями:

- а) комедія;
- б) конфлікт комедійного твору;
- в) мова комедійного твору;
- г) сюжет комедійного твору;
- д) комедійний персонаж.
- е) сатира, гумор, іронія.

Щодо останньої позиції, то учні повинні зрозуміти особливості різновидів сміху, їхню природу, відмінності, функції та визначати сатиру, гумор чи іронію використовує автор у тексті.

Для початку слід визначити, що хоче викрити, висміяти автор. Це можуть бути суспільні чи побутові явища, риси характеру (жадібність, злоба, пихатість і т. д.), матеріальні цінності (гроші, золото тощо), обмеженість людського розуму, несправедливість і таке інше. Після чого слід простежити як це відбувається протягом твору. Учні повинні усвідомити, що сміх є основною жанровою властивістю комедії та вміти розрізняти його різновиди.

Протилежним жанром до комедії є трагедія. **Трагедія** – це драматичний твір, в основі якого гострий, непримиренний конфлікт особистості, яка прагне максимально втілити свої творчі запаси, і об'єктивною неможливістю їх реалізації. Конфлікт трагедії має глибокий психологічний зміст, відзначається високим напруженням переживань героя та є актуальним у політичному, соціальному чи духовному вимірах. Трагедії майже завжди завершуються смертю головного героя [3, с. 304].

Кожен часовий відрізок давав нові відповіді на причину зародження трагічних конфліктів. Так, давні греки вважали, що трагедії в людському житті трапляються через фатум, від якого залежали долі всіх людей.

Трагедії пізніших літературних епох втратили віру в міфологічне бачення світу. Конфлікти цих творів базувалися на проблемах суспільного устрою, тобто долю героїв визначали не фатум чи воля богів, а соціальні обставини.

В основі драматургії класицизму був культ античності й розуму. Часто конфлікт виникав між почуттями персонажів та їхніми обов'язками як громадянина. Особисте й державне зіштовхувалися в своєрідному протистоянні.

В епоху Просвітництва змінюються конфлікти. Герої перебувають у боротьбі з національним та соціальним гнітом. З'являється романтична трагедія, для якої характерною є внутрішня трагедія головного героя.

У XIX столітті розвиток трагедії слабшає, цей жанр не є домінуючим у сучасній драматургії. Деякі автори відкидають можливість створення творів трагедійного характеру.

Початок української трагедії припадає на XVIII століття, але це ще не були потужні твори. Розвиток цього жанру відбувається у XX столітті. Розширюється тематика та проблематика, твори набувають довшого вигляду.

Під час роботи в класі над трагедією, вчитель повинен донести до учнів, що головною особливістю цього жанру є гострий, непримиренний конфлікт, який часто закінчується смертю головного героя. Після прочитання учнями твору, пропонуємо такий алгоритм його опрацювання:

1. З'ясувати тему твору. Щоб усвідомити, чи розуміє учень зміст трагедії слід запропонувати йому визначити її тему. Учень повинен чітко її сформулювати та пояснити.

2. Визначити головних і другорядних героїв, знайти точки їх переплетення та розкрити їх вплив на розвиток сюжету.

3. Визначити конфлікт твору. Саме на цьому етапі учні повинні зрозуміти жанрові особливості трагедії. Простежити як розвивається цей конфлікт та як впливають на нього герої.

4. Зробити цілісну оцінку твору. Таким чином, ми рухаємося від одиничного до загального, що дає змогу учням краще усвідомити як зміст твору, так і його жанрові властивості.

5. Після цього пропонуємо дати теоретичне поняття "трагедія". Це учитель може здійснити і на початку вивчення твору, і в кінці, що дасть змогу порівняти знання та розуміння учнів. Якщо на початку дехто з учнів не розумів у чому полягають особливості цього жанру, то в кінці ця проблема зникає.

Існує жанр драми, який увібрав у себе особливості двох попередніх, він є проміжним між трагедією і комедією – трагікомедія.

Трагікомедія – це драматичний твір, в основі якого лежить трагікомічне бачення світу, що пов'язане з абсурдністю світу, відмовою від моральних якостей та духовних цінностей.

Сутність трагікомедії полягає насамперед у тому, що одні й ті самі явища розкриваються водночас і трагічно, і комічно, при цьому трагічне і комічне посилюють один одного, а співчуття автора до одного героя суперечить співчуттю до іншого.

Серед основних засобів цього жанру виділяють трагікомічний гротеск, який підкреслює негативні сторони явища й цим самим показує комічно абсурдну рису. Для персонажів трагікомедії характерні контрастні якості, що одночасно виявляють у них і свої смішні риси, і безвихідну приреченість. Автори трагікомедій заглиблюються в проблеми людського існування і водночас сміються над ними. Сучасна трагікомедія майже завжди має іронічний характер. Вона не засуджує, а намагається замислитися разом із читачем над цією чи іншою проблемою і надає йому право зробити вільний вибір.

Під час вивчення трагікомедії в школі, найперше, що потрібно пояснити учням – це її зв'язок з трагедією та комедією. Учні повинні чітко усвідомлювати і виділяти їх особливості. Потрібно розмежувати у чому полягають трагічні мотиви твору та що хоче висміяти автор.

Шкільна програма передбачає вивчення трагікомедії "Мартин Боруля" І. Карпенка-Карого. Під час аналізу цього твору учні повинні зрозуміти в чому полягає трагедія головного героя, а в чому його абсурдність та продемонструвати прикладами конкретних епізодів. Також слід знайти протилежних героїв, які мають здоровий розсудок, на відміну від Мартина Борулі, цим самим слугуючи зразком для читачів.

Тож перед знайомством із трагікомедією, учні повинні повторити, засвоєні раніше поняття: "комедія", "трагедія", "гумор", "сатира", "іронія", "гротеск" та їхні особливості. Це дасть змогу легко виділяти жанрові особливості твору та робити їх поетапне дослідження.

До переліку жанрів драматичних творів, що вивчаються у старшій школі входить власне драма. **Власне драма** – це драматичний твір, що має гострий життєвий конфлікт, але напружена боротьба та тяжкі переживання персонажів не ведуть до трагічної розв'язки. Цей жанр може містити елементи комедії чи трагедії, але вони не є домінуючими.

На відміну від трагедії чи комедії, які змальовують ситуацію із комічної чи трагічної сторони, власне драма зображує дійсність глибше. Персонажі драми схильні на проникливі почуття та переживання, сміливі вчинки, здебільшого вони діють у звичайних умовах та інколи потрапляють у комічні ситуації. Негативне у драмі не має комічного відтінку.

Залежно від конфлікту твору, його проблематики власне драма має свої різновиди. До них належать:

- історична драма;
- соціально-побутова драма;
- соціально-психологічна драма;
- філософська драма;
- реалістична драма та інші.

До навчальної програми для старших класів входять соціально-побутова та соціально-психологічна драми. При їх вивченні учні повинні засвоїти їхні особливості, ідейно-тематичну

спрямованість, композицію, конфлікт, вміти пояснити та показати на прикладі твору відмінності між ними.

Наступним драматичним жанром, що вивчається в школі ж **драма-фесрія**. Це драматичний твір, який має казково-фантастичний сюжет, а поряд із звичайними людьми діють міфічні персонажі.

Учні повинні осмислювати такі жанрові особливості драми-фесрії:

- казково-фантастичний сюжет, відбуваються незвичайні події;
- незвичайні дійові особи: міфічні істоти;
- звернення до фольклору;
- особлива роль ремарок;
- використання символічних образів;
- афористичність мови.

В українській літературі відома лише одна драма цього жанру – "Лісова пісня" Лесі Українки. Під час вивчення цього твору, старшокласники повинні знайти конкретні приклади в тексті, де проявляються жанрові властивості драми-фесрії на композиційному, образному, мовному та тематичному рівнях.

Отож, під час вивчення драматичних творів слід усвідомлювати зв'язок між художньо-світоглядною концепцією дійсності та жанровістю, як засобом її реалізації. Учні повинні володіти теоретичною інформацією про жанрові властивості твору та визначати їхню роль та вміти зіставляти можливості різних родів та жанрів з погляду художнього втілення тем та проблему зображенні дійсності. [2, с. 158].

Література

1. Близнюк А. Драматичний етюд. *Лексикон загального та порівняльного літературознавства*. Чернівці : Золоті литаври, 2001. 159 с.
2. Бондаренко Ю. І. Методика шкільного вивчення української літератури на засадах ідеаційно-концептуального підходу: теорія і практиcum. – Ніжин: Вид-во НДУ імені Миколи Гоголя, 2012. 200 с.
3. Галич О. А. Теорія літератури. К : Либідь, 2001. 488 с.
4. Заболотна В. Жанри драматургії.. Дніпро.2009. № 2. С. 89-93.
5. Івахненко Т. П. Методичні концепти вивчення драматичних творів у старших класах загальноосвітньої школи. К: Інститут педагогіки АПН України, 2006. – 20 с.
6. Літературознавча енциклопедія : у 2 т. Авт.-уклад. Ю. І. Ковалів. Т. 1. К : ВЦ "Академія", 2007. 608 с.

УДК 821.161.2'06.09(092)

ПРОБЛЕМАТИКА РОМАНУ СОФІЇ АНДРУХОВИЧ "ФЕЛІКС АВСТРІЯ"

Лисенко В. В., магістрантка начально-наукового інституту філології, перекладу та журналістики.

Науковий керівник – канд. філол. наук, доц. **Капленко О. М.**, кафедра української літератури, методики її навчання та журналістики.

У статті здійснено спробу узагальнити наявні дослідження щодо роману Софії Андрухович "Фелікс Австрія" (2014) і предметно сконцентрувати увагу на проблематиці роману. Детальніше проаналізовано проблему любові, самореалізації особистості, краху ілюзій, проблему імперії.

Ключові слова: проблематика роману, художній текст, авторський стиль, сучасна література, Софія Андрухович.

Вихід у 2014 році роману "Фелікс Австрія" Софії Андрухович став резонансною подією в сучасному літературному житті. Роман не був обділений увагою з боку критиків і став об'єктом аналізу в багатьох рецензіях та інтерв'ю. Літературно-критичний дискурс твору засвідчив той набір унікальних рис романної структури й авторського стилю, які визначають його місце в літературному процесі: стилістична вправність, атмосферність, пропрацьованість деталей, психологізм.

Загалом перу Софії Андрухович належать такі прозові книги, як "Літо Мілени" (2002), "Старі люди" (2003), "Жінки їхніх чоловіків" (2005), "Сьомга" (2007). За роман "Фелікс Австрія" (2014) вона отримала премію "Книга року ВВС" (2014), "ЛітАкцент року" (2014), а також американську

премію Фонду Лесі та Петра Ковалевих (2015). Саме цю книгу назвали "бестселлером по-галицьки" [4]. Не випадково, що саме після резонансного входження роману у літературний процес Софія Андрухович отримала престижну літературну премію імені Джозефа Конрада (2015), яка присуджується за послідовність у реалізації творчого шляху, інноваційність форми, ламання стереотипів та універсальність змісту. Також варто відзначити, що на 2020 рік запланована прем'єра фільму за мотивами роману, яка отримала назву "Віддана". Усі ці фактори зумовлюють **актуальність** нашого дослідження.

Свої відгуки чи рецензії на книгу оприлюднили Н. Головченко [2], Т. Калитенко [3], І. Кардаш [4], О. Лілік [6], Х. Луцишина [7], І. Троскот [8] та інші. Проте цілісного дослідження роману на сьогодні не існує. Як слушно зазначила О. Лілік, Софія Андрухович у цьому романі "тонко, інтелектуально й ретельно працює з міфологією, історією та "геополітикою" [6], а отже, саме рівень проблематики, на нашу думку, може якнайкраще передати масштабність і глибину мислення авторки. Відтак, **мета** нашої розвідки – узагальнити наявні дослідження і предметно сконцентрувати увагу на проблематиці роману Софії Андрухович "Фелікс Австрія".

Якщо поглянути на зовнішню сюжетну канву роману, то маємо історію, що розгортається протягом одного – 1900-го – року в австро-угорському місті Станіславові, майбутньому Івано-Франківську: служниця-руси́нка-українка Стефанія Чорненко, від імені якої і ведеться оповідь, з дитинства перебуває в родині своєї господині – що з нею її пов'язують геть неоднозначні і хворобливі стосунки – Аделі, батько якої колись давно, коли трагічно загинула і матір Стефи, і його дружина (різні жінки), взяв дівчинку до себе. Все життя вона прислужувала, аж доки це стало її долею і надметою. У рік, про який оповідається, в сім'ї Аделі і її чоловіка Петра, українця-скульптора, раптово з'являється маленький хлопчик (у майбутньому – Фелікс), який має надзвичайні здібності до малювання і гімнастичних кульбтів і який, радше за все, пов'язаний з ілюзіоністською трупю, що саме гастролює в місті. Несподівано з минулого виринає Йосиф – колишній обдарований учень батька Аделі, професора Анг'єра, а нині священик, який у молодості був начебто страшенно закоханий у Стефу. На тлі таких змін у давно зцементованому життєвому укладі й розгортається історія, яка закорінена у цілу низку проблем.

Проблема любові. Презентуючи свій роман у численних інтерв'ю, сама Софія Андрухович, неодноразово наголошувала на тому, що саме "любов та її численні солодкі й болючі різновиди в цілому є одним із головних мотивів книжки /.../ Я намагаюсь дослідити, яким чином почуття, здатне дарувати найбільшу свободу, перетворюється на пастку та в'язницю, не даючи учасникам зв'язку жити нормальним життям" [5].

Фактично, на основі аналізу тексту художнього твору можемо стверджувати, що письменниця демонструє різні моделі любовних стосунків: сестринської між двома жінками Стефою і Аделею; між жінкою і чоловіком (Стефа – Йосиф, Аделя – Петро, доктор Анг'єр – його дружина Тереза, Йосиф – Іванка); материнської любові жінки до дитини (Стефа – Фелікс, Аделя – Фелікс); батьківської любові до дитини (Петро – Фелікс, доктор Анг'єр – Аделя, доктор Анг'єр – Стефа); почуття дитини до батьків (жертвно-обожнювальна любов Стефи до доктора Анг'єра, егоїстична любов Аделі до батька, ставлення Фелікса до обох жінок). Усі ці моделі виписані з різним ступенем виразності, авторка начебто наголошує, що це почуття може мати безліч проявів, які залежать від характерів людей, їхнього віку, соціального статусу, світогляду.

Безперечно, у центрі будь-яких любовних колізій опиняються жіночі образи роману, оскільки вони виписані авторкою з більшою виразністю, ніж чоловічі. Зазначимо, що Софія Андрухович зображує різні жіночі типи, найяскравішими з яких, безперечно, є Аделя та Стефа. Проста, згрубіла від постійної фізичної праці Стефа протиставляє себе випещеній білошкірій "рожевій панні" Аделі: "... ми з Аделею – як небо і земля. Аделя – бліда і напівпрозора, з хмарою русявого волосся, тонкого, як пух, делікатна, мов сніжна бабка зі збитих вершків, замріяна, ранима і тонкосльоза. Аделею хочеться берегти, пеленати, як дитину, годувати зі срібної ложечки. Хочеться відбирати у неї з рук гострі ножі, нафтові лампи, важкі предмети. Хочеться закривати їй очі і вуха, коли стається щось таке, що може засмутити або налякати її. Я, Стефанія Чорненко – жилава, смаглява і бистра, міцна, як хлоп, зовсім негарна. Гарне у мене тільки волосся: лискуче, міцне і пряме, у тіні темне, як кора дерева, на сонці спалахує мідними іскрами".

Водночас Стефа не є безхарактерною безвольною жертвою, бо вона дуже добре знає характер своєї господині і механізми впливу на неї, тому дозволяє собі влаштувати їй істерики, відстоювати власну позицію, маніпулювати Аделею. "Сестри з одним серцем, печінкою і шлунком на двох", – так говорить про них Петро. "Два дерева, що сплелись між собою", – так характеризував їхню дружбу доктор Анг'єр. У цих словах прихована драма Стефиного життя, оскільки вона тлумачить їх як доказ того, що вони не зможуть одна без одної, мають завжди бути разом. У кризові моменти їхніх стосунків вона не наважувалася залишити Аделю, бо повторювала подумки це речення. І лише Йосиф наштовхнув її на думку, що вона неправильно розуміє ці слова, адже якщо дерева сплелись між собою, то вони не можуть повноцінно розвиватись, стримують

одне одного, а як наслідок, деформуються. У цій сюжетній лінії прихований "детектив": наприкінці твору, Стефа знаходить серед щоденникових записів Аделі лист доктора Ангера до Пастора (очевидно, це був Андрей Шептицький) з каяттям за свій вчинок і проханням забрати до себе Стефу. Цей лист так і не був надісланий Аделею, вона приховала його, не бажаючи розлучатись зі Стефою і таким чином позбавляючи подругу можливості влаштувати особисте життя.

І все ж таки в кінці твору, переживаючи розчарування, Стефа усвідомлює необхідність прощання з Аделею: "мій викривлений стовбур попервах болітиме від незвички. Але з часом він навіть дещо вирівняється. Рани загояться".

Софія Андрухович зазначає, що сюжетна лінія дружби Стефи і Аделі має життєву, а частково автобіографічну основу, оскільки досить часто в житті зустрічається дружба між дівчатами, що починається в дитинстві, а в дорослому віці ними болісно переживається неминучий розрив. Себе ж письменниця більше ототожнює зі Стефою. Усі ці перипетії почуття дають можливість дослідниці О. Лілік говорити про філософську концепцію любові у творі [6].

Власне, філософський потенціал тексту дозволяє із цього ж сюжету виокремити *проблему самореалізації особистості*. Письменниця, власне, стверджує романом, що найцікавішим у будь-яку епоху є дослідження внутрішнього світу людини. І відповідно вона доходить висновку, що людська сутність, її прагнення і мрії залишаються незмінними упродовж століть: обставини інші, предмети навколо – інші, а почуття залишаються ті ж. Однією з таких є проблема самореалізації особистості.

Загалом, самореалізація посідає певне місце в системі потреб особистості і виступає для неї сенсожиттєвим процесом. Це свідомий процес найбільш повного розкриття і зростання сутнісних сил людини в процесі багатогранної, вільної діяльності, який розгортається під дією суперечностей між "Я"-ідеалом і "Я"-реальністю, і має різні рівні свого становлення і розвитку.

Головна героїня роману – Стефа – ідеальна служниця, а готує вона взагалі неперевершено. Її навіть кличе з собою до Америки й пропонує там заснувати рестораційний бізнес молодий чоловік, не зовсім їй байдужий. Але вона не знаходить у собі сил навіть серйозно подумати про те, щоб залишити свою побутово безпорадну пані. Стефа відкидає всі думки про можливу самореалізацію чи створення сім'ї, адже пам'ятає останнє прохання доктора Ангера не залишати Аделю, яка є абсолютно безпорадною в побуті. Саме тут і згадуються слова про стовбури дерев, які не дають розвиватись одне одному... Чому маючи такий талант, маючи шанс, який в житті рідко кому дається, Стефа нехтує своїм майбутнім залишаючись поряд з Аделею? Цим самим вона не дає шансу Аделі стати господинею свого життя і нарешті таки навчитися САМІЙ керувати своєю долею. "Але як я втомилась від тебе, Стефо. Я страшенно втомилась. Все надто заплутано. Я не знаю, хто ти: сестра, служниця, мама, моя наглядка?" – говорить їй Аделя.

Нерозривно з попередньою пов'язана наступна проблема – *проблему краху ілюзій*. Філософські вчення за допомогою поняття ілюзії пояснюють суб'єктивність (подекуди навіть неадекватність) сприйняття об'єктивної дійсності. Але завжди варто пам'ятати, що ілюзійне відображення дійсності завжди має свої гносеологічні, психічні чи соціальні причини. Власне, зміст аналізованого роману підкреслено скеровує увагу читача до осмислення і врешті-решт усвідомлення таких причин. Історія двох жіночих доль, що пропонує до прочитання Софія Андрухович, вражає своєю лірично-романтичною чутливістю. Стефа – жертвна особистість, яка психологічно налаштована "не бачити себе в світі", Аделя – взірцевий приклад примхливого дівчиська, на яку мають усі звертати увагу та потурати в усьому. Образ "ілюзійністки" Стефи, яка вводила в оману й себе, й публіку (але не спостережливого читача) особливий. Було б добре, якби авторка роману списала його із сучасного XXI століття. І тоді б ми зрозуміли, що "молитва – це дим від спалених ілюзій, який розчиняється в небі". Саме тому Аделя однією зі своїх реплік підкреслює таку собі незахищеність Стефи – очікуваний стан особистості, яка попрощалася з ілюзіями: "Це було смішно: ми з Аделею – як небо і земля. Аделя – бліда і напівпрозора, з хмарою русявого волосся, тонкого, як пух, делікатна, мов сніжна бабка зі збитих вершків, замріяна, ранима і тонкосльоза. Аделю хочеться берегти, пеленати, як дитину, годувати зі срібної ложечки. Хочеться відбирати в неї з рук гострі ножі, нафтові лампи, важкі предмети. Хочеться закривати їй очі і вуха, коли стається щось таке, що може засмутити або налякати".

Проблема імперії. Дія книги відбувається в Австро-Угорській імперії часів її розквіту. Одна з найбільших країн Європи, що знайшла гармонійне поєднання прогресу та традицій, імперського та національного, світського та релігійного. Держава без недоліків, вона виглядає в романі таким собі цукровим будиночком. Проте, це не реальна Австро-Угорщина, а мрія про неї, спогади про уявний "золотий вік", коли все було добре і всім було добре. Отже, вже обраним часом авторка відгородилася від будь-яких аналогій із сучасністю. З не меншою послідовністю виведено за межі оповіді конфлікти в тодішньому суспільстві. В уявній Австро-Угорщині національності живуть мирно, так само, як і конфесії, а також прошарки. Німці товаришують з євреями та русинами, римо-католики – з протестантами та юдеями, а бідні – з багатими. Все чудово, герої живуть у

найкращому зі світів, осяяні мудрим правлінням імператорського дому. Власне, ми тут маємо справу з міфом про "вічну і непорушну" імперію, яка на позір лише вкладає шлюб і не воює, а насправді – гниє, хоч пахне ще добре, і заражає людей вірусами не менш смертоносними, ніж війна. Неврози однієї служниці, яка своїм персональним служінням немов тримає – і унаочнює – всю Австро-Угорщину і непохитність ладу, це інша сторона отого "шлюбівкладання", його темний бік, виворіт. Це підсвідоме імперії, яка понад усе хоче здаватись радісною і щасливою. Відтак, насправді "Фелікс Австрія" – це роман про розпад, про цивілізаційні сутінки, про початок "антропологічної революції", коли старий лад – багатокомпонентний, складно вмотивований – ось-ось знесуть сили невідворотні в своїй стихійності і простіші в своїй потужності. Тому й руйнівні. Але тому в 20 столітті і перспективні, бо ж довгоочікуване оновлення можливе лише через катастрофу. Недарма "Фелікс" так співзвучно з "феніксом": тут вже є запах попелу, але відродженням і не пахне.

Отже, "Фелікс Австрія" – це роман про стосунки жінок і країн, націй і мов, про узалежнення і свободу вибору, про побут і смак, відданість і жертвовність. Станіславів кінця XIX – початку XX століття. Звичайне місто на кресах "щасливої Австрії", в якому живуть, страждають, нероздільно закохуються, захоплюються наукою і шарлатанськими виступами всесвітньо знаних ілюзіоністів, розважаються на балах і карнавалах, ходять на шпацер і ховають таємниці у різьблених комодах. І на тлі епохи, яка для нащадків щораз більше обростатиме міфами про ідилічне життя, – долі двох жінок, що переплелися так тісно, як стовбури дерев – у нерозривному зв'язку, який не дає ні жити, ні дихати, ні залишитися, ні піти.

Перспектива подальшого дослідження пов'язана з дослідженням інших аспектів поетики роману Софії Андрухович, із залученням новітніх методологій аналізу та інтерпретації художнього тексту.

Література

1. Андрухович С. Фелікс Австрія: роман. Львів: Видавництво Старого Лева, 2014. 288 с.
2. Головченко Н. Нові форми промовляння давно відомих істин: веб-сайт. URL: starylev.com.ua/club/article/novi-formy-promovlyannya-davno-vidomyh-istyn.
3. Калитенко Т. Велосипедна прогулянка 1900-м роком: новий роман Софії Андрухович: веб-сайт. URL: <http://starylev.com.ua/club/article/velosipedna-progulyanka-1900-m-rokom-novyy-roman-sofiyi-andruhovich>.
4. Кардаш Іванна. "Фелікс Австрія" Софії Андрухович: бестселлер по-галицьки" веб-сайт. URL: http://comma.com.ua/articles/feliks_avstriya_sofii_andruhovich/.
5. Корнієнко Н. Софія Андрухович: Назву книжки "Фелікс Австрія" мені "підказав" батько: веб-сайт. URL: <http://www.chytomo.com/interview/sofiya-andruxovich-nazvu-knizhki-feliks-avstriya-meni-pidkazav-batko>.
6. Лілік О. Філософська концепція любові в романі Софії Андрухович "Фелікс Австрія": веб-сайт. URL: <http://univer-city.philology-chernihiv.com.ua/uk/categories/edu-upbringing/57--l-r.html>.
7. Луцишина Х. "Фелікс Австрія": про минуле рідного міста: веб-сайт. URL: www.bbc.com/ukrainian/entertainment/2014/12/141209_book_2014_reader_review_andruhovich7.
8. Троскот І. Фелікс критика: веб-сайт. URL: starylev.com.ua/club/article/feliks-krytyka.

УДК 811.161.2'27:821.161.2'06.09(092)

ДОМІНАНТНІ МАРКЕРИ ІДІОЛЕКТУ ВАЛЕР'ЯНА ПІДМОГИЛЬНОГО

Мельник А. С., магістрантка навчально-наукового інституту філології, перекладу та журналістики.

Науковий керівник – канд. філол. наук, доц. **Зінченко С. В.**, кафедра української мови та методики її навчання

У статті досліджено ідіолект письменника, зважаючи на сукупність лінгвальних та позалінгвальних чинників. Комплексне дослідження ідіолекту письменника передбачає використання низки методів. Дослідження ідіолекту письменника передбачає апеляцію до мовної особистості – носія.

Ключові слова: індивідуальний стиль, ідіостиль, ідіолект .

Постановка наукової проблеми та її значення. Терміни індивідуальний стиль, ідіостиль й ідіолект у мовознавчій терміносистемі посідають центральні, ключові позиції. Термін ідіолект спочатку з'явився в англійських наукових розвідках, в обіг його уведено приблизно в 40-х роках

минулого століття. "Етимологія терміна досить прозора: грецьк. *idios* "свій, своєрідний, особливий" і *lect*, як у слові діалект, яке, своєю чергою, датується XVI ст. і походить від грецького *dialectos* "розмова, промова, полеміка, спосіб мовлення, місцева говірка, стиль" > *lectos* "наділений здатністю говорити". У пострадянському лінгвістичному термінопросторі цей термін поширився приблизно з кінця 70-х років минулого століття" [18, с. 3].

"Лінгвістичний енциклопедичний словник" містить таке тлумачення терміна: "Ідіолект – сукупність формальних і стилістичних особливостей, властивих мовленню окремого носія певної мови. Термін "ідіолект" створений за моделлю терміна діалект для позначення індивідуального варіювання мови на відміну від територіального і соціального варіювання, при якому ті чи інші мовленнєві особливості властиві цілим групам чи колективам мовців. Ідіолект у вузькому значенні – лише специфічні мовленнєві особливості певного носія мови... У широкому значенні ідіолект – взагалі реалізація певної мови у вустах індивіда, тобто сукупність текстів, створених мовцем і досліджуваних лінгвістом із метою вивчення системи мови" [12, с. 171]. Запропоноване В. Виноградовим у згаданому словнику трактування аналізованого поняття виокремлює таку рису ідіолекту, як його зв'язок із іншими типами варіювання – територіальним і соціальним. Ключовими в дефініції є слова "формальні і стилістичні особливості".

Ознаки, риси, властивості ідіолекту й ідіостилю можуть бути схарактеризовані як специфічні "особливості" тільки на основі їхнього зіставлення з нормою, із узусом.

У "Літературознавчому словнику-довіднику" запропоновано таке визначення ідіолекту: "Індивідуальне мовлення, що пояснюється місцем проживання, віком, фахом, соціальним станом, загальним рівнем культури певної людини. Ідіолект як мовна характеристика особистості не тільки окреслює особливе, а й розкриває розмаїті аспекти мови як загальнонаціонального феномена, її невичерпний потенціал" [13, с. 301].

В. Жайворонок характеризує ідіолект як вагомий складник трихотомії, що поєднує "людську мову як витвір людської природи, національну мову як колективний витвір духу народу, індивідуальне мовлення як факт породження мови кожною окремою людиною" [8, с. 27]. Учений стверджує, що про індивідуальний стиль мовлення (ідіолект) можна говорити лише за умови "щасливого поєднання" максимальних семантико-стилістичних можливостей (ефектів), "видобутих" із мовної одиниці, та вмілого використання їхньої експресивної функції [8, с. 28].

Такі підходи до характеристики поняття "ідіолект" передбачає аналіз художніх творів не як звичайних вербальних текстів, а як художньо-естетичних феноменів, створених конкретним автором, людиною, яка обов'язково додає свої інтенції, збагачує загальноновживаний лексичний пласт, мовленнєві висловлення елементами індивідуального, неповторного, утілюючи свій внутрішній світ в оригінальні художньо-образні засоби, суб'єктивні форми. У цьому аспекті й сьогодні актуальним та переконливим є висновок, який сформулював свого часу Л.Булаховський, про те, що митець має право "бути оригінальним у межах, визначених усталеними умовностями спілкування. Письменник має право і разом з тим обов'язок бути оригінальним, мати свій, індивідуальний стиль" [1, с. 462].

Дослідження ідіолекту письменника С. Єрмоленко пов'язує з двома ключовими аспектами – "історія української літературної мови (внесок письменника в літературну мову) і мова художньої літератури (інтерпретація естетичної функції мови, декодування тексту)" [4, с. 305]. Обидва аспекти вивчення ідіолектів письменників належать до актуальних і перспективних, вони дають можливість простежити стан і тенденції розвитку національної мови досліджуваного періоду, забезпечують умови для виявлення індивідуальних домінант і констант художніх текстів, особливостей світобачення та мовомислення окремого письменника як носія й репрезентанта мови. Аналіз індивідуальної мови передбачає використання низки методів і прийомів, пошуку нових методик і підходів, оскільки фактично є комплексним дослідженням, що вимагає інтерпретації мовної діяльності автора в певному етнокультурному просторі.

В енциклопедії "Українська мова" С. Єрмоленко акцентує на понятті "індивідуальний стиль", що може функціонувати як абсолютний синонім до дефініції "ідіолект": "Стиль індивідуальний, ідіолект – сукупність мовно-виражальних засобів, які виконують естетичну функцію і вирізняють мову окремого письменника з-поміж інших; своєрідність мови окремого індивіда. Це поняття насамперед стосується стилю майстра слова, письменника. Стиль індивідуальний залежить від творчої індивідуальності автора, його світосприймання та світовідчуття, ставлення до явищ навколишньої дійсності та оцінки їх" [19, с. 676].

У праці П. Гриценка "Ідіолект і текст" поняття "ідіолект" витлумачено як індивідуальне мовлення, що формує риси, специфічні ознаки будь-якого тексту. У засадничій статті переконливо доведено, що дослідження ідіолекту письменника ґрунтується на двох ключових інформаційних складниках, до яких належить текст і мовне довілля [14, с. 16].

Увагу вченого акцентовано на необхідності здійснення вичерпних характеристик мови творів і як самодостатніх об'єктів вивчення, і як чинників, що впливають на глибинні історичні

процеси становлення й розвитку літературної мови; на важливості відходу від дослідницьких стереотипів, що йдуть шляхом сегментування, заступлення цілого його частиною, що внеможливе всебічне пізнання ідіостилю митця [14, с. 16–17].

Отже, дослідження ідіолекту письменника має ґрунтуватися на зазначених вище засадничих положеннях. Важливо також виявляти засоби ідіолекту, що беруть участь у формуванні особливостей ідіостилю письменника, характеризувати індивідуальну концептосферу та способи експлікації авторських інтенцій; визначати стильові константи й доміанти, особливості й закономірності побудови художніх дискурсів; з'ясувати співвідношення між індивідуальними константами письменника й нормами загальнонаціональної мови, стильовою парадигмою епохи; простежувати зв'язки зовнішньої і внутрішньої організації твору з літературним процесом; спиратися в процесі вивчення ідіолекту, аналізу його складників на історію тексту тощо.

Ідіолект автора художнього твору ґрунтується на ідіосвіті (мовної особистості, що створила художній текст, – лінгвісти характеризують за допомогою низки чинників, серед яких зв'язки із соціумом у визначений період його розвитку, активна творча уява, достатній культурний потенціал, значний арсенал емоційно-оцінних виявів, знань, суджень, що формують стійку особистісну концептуально-світоглядну сферу діяльності, утілену в активні процеси само актуалізації), у якому водображена національна картина світу. В ідіолекті національна картина світу вербалізується, об'єктивується крізь призму системи образів-концептів. Останні відкривають внутрішній світ автора, його світоглядні, просторово-часові позиції та доміантні філософські концепції [16].

Ключові складники художнього тексту, естетично збагачені духовною енергією письменника, постають як вербалізатори його ідіосвіту. Наявні в художньому тексті константні мовні одиниці (слова, фразеологічні звороти, символічні й лейтмотивні образи тощо) належать до виразників інтенцій автора, його визначальних, концептуальних цінностей – репрезентантів ідіосвіту.

Експресивні засоби художніх текстів суб'єктивовані й марковані духовно-естетичним, емотивно-оцінним ідіосвітом творця. У мовних знаках знаходять відбиття константи зовнішнього світу, середовища, у якому перебувають комуніканти, і світу внутрішнього, об'єктивованого через "потенційну конотаційну багатозначність мовних одиниць: у тексті реалізується одне із значень" [4, с. 119]. Це дає підстави констатувати, що художні тексти відносно повно експлікують риси ідіолекту через картину функціонування мовних одиниць різних рівнів, їх можна використовувати для аналізу як самодостатню сукупну сутність, яка репрезентує ідіосвіт автора загалом.

Для виявлення рис ідіолекту зазвичай здійснюють функційно-стилістичний та функційно-семантичний аналіз художніх текстів у зв'язку з їхньою найбільшою репрезентативністю ідіосвіту автора, ідіосистеми його експресивних засобів. Художні тексти кваліфікують чи як не єдиний культурно-мовленнєвий дискурс, у якому акумульовано й фактично представлено майже всі функційні стилі (повно чи фрагментарно, частково – залежно від художньо-комунікативних завдань, ідейно-тематичного змісту, проблематики творів тощо).

Ідіолект письменника концентрує невичерпні лексичні, морфологічні, багатства загальнонародної мови, вербалізуючи ментальні, духовні, емотивно-аксіологічні стереотипи етносу. Мовна картина світу митця належить до творчих феноменів, що, з одного боку, є онтологічно-комунікативним згустком національних надбань, результатом розвитку колективної свідомості, відображенням постійного "протиставлення світу внутрішнього світові зовнішньому, суб'єктивного об'єктивному, духовного фізичному, нематеріального матеріальному" [3, с. 501], а з іншого – роль мовної особистості як носія лінгвальних традицій, сила її впливу на розвиток літературної мови, її неординарність, інтелект, унікальність мовомислення, індивідуальність, що є виразним утіленням рис свого часу, культури свого народу, вербалізованих і репрезентованих як сукупність різнорівневих (насамперед лексико-семантичних, фразеологічних, стилістичних тощо) особливостей, властивих мовленню індивіда.

Дослідження ідіолекту письменника передбачає апеляцію до мовної особистості – носія, користувача, знавця й одночасно творця мови, пов'язаного з етнокультурними, історичними, соціальними, ментальними, психологічними сутностями. Ідіолект одночасно представляє внутрішній аспект психічної діяльності людини, її ментальність, специфіку свідомості, сукупність уявлень про світ усередині конкретної традиції і свідчить про внесок письменника в літературну мову, розмаїття експресивних засобів мови художньої літератури, способи, прийоми й шляхи вербалізації естетичної функції мови, аспекти її декодування в конкретному тексті. Такі "взаємозв'язки літературної мови та ідіостилістичних інтерпретацій художньо модельованої мовної системи за допомогою вербалізованого осягнення світу через персоніфіковане слово, лінгвопоетичні універсалиї, мовно-типологічні моделі художніх закономірностей" [3, с. 17] учені вважають "одним із векторів інтелектуалізації української мови" [2, с. 100]. Зважаючи на зазначене, фактично кожний письменницький ідіостиль (ідіолект) можна трактувати і вважати "імпульсом до зміни якості, критерієм і можливостей функціонування української мови" [3, с. 100].

Методологічною базою дослідницької праці слугують засадничі положення сучасної лінгвостилістики крізь призму; лінгвокультурології та етнолінгвістики; функціоналізму; комунікативної стилістики; когнітивної лінгвістики; процесів експресивізації художніх дискурсів та образної вербалізації фрагментів концептуальної картини світу етносу.

Комплексне дослідження ідіолекту письменника передбачає використання низки методів, із-поміж яких виокремлюємо загальні, що їх застосовують у різних науках, та лінгвістичні, зосереджені на аналізові мовних одиниць, з'ясуванні їхньої ролі в комунікативних процесах, у соціокультурному житті етнічної спільноти. Вони зорієнтовані на вивчення зв'язків мови з її носіями, їхньою культурою, у контексті з такими поняттями, як "мовна особистість", "мовний образ автора", "індивідуальний мовосвіт", "світобачення письменника", "художнє мовомислення митця", "мовна картина світу автора" тощо. О. Селіванова вважає, що всі методи сучасного мовознавства можна поділити на парадигмальні, міжпарадигмальні, маргінальні й комплексні, або комбіновані [17].

Аналіз проблеми засвідчує, що ідіолект письменника необхідно досліджувати комплексно, зважаючи на сукупність лінгвальних та позалінгвальних чинників. Із-поміж перших виокремлюємо насамперед лексико-семантичний, фразео-семантичний та функціонально-стилістичний аспекти аналізу; вияви творчого потенціалу мовної особистості, зважаючи на те, що специфіка художнього стилю постійно в пошуках "свого бачення, своєї інтерпретації" фрагментів картини світу, де "кожний творець видобуває із загальнонародної мови свої образи й тонко відчуває естетичну природу слова", моделює свої характерні висловлення, уживає улюблені слова [5, с. 30–31].

Низка позалінгвальних чинників, які впливають на частотність використання тих чи тих мовних одиниць, пов'язана з урахуванням творчого методу митця, його літературно-художніх орієнтирів, позицій, культурного простору; принципу історизму (суголосність мовностилістичної системи тексту з певною епохою, часом написання твору, подіями, відображеними в ньому); жанру твору, ідейно-політичними переконаннями автора, соціокультурним оточенням, етносвідомістю та ін.

Так, з'ясовано, що домінантою прози Валер'яна Підмогильного є "психологічний реалізм, поєднаний із філософським осмисленням незворотної самоцінності кожного індивіда" [9, с. 32]. У текстах письменника присутні такі риси зазначеного напрямку, як психологізм і раціональне осмислення епохи через вивчення людини екзистенційної [20, с.54], тобто пізнання світу через порухи людської душі. Загалом літературознавці вважають, що твори Валер'яна Підмогильного презентують інтелектуально-психологічну прозу в українській літературі.

Митець творив образи персонажів, використовуючи засоби психоаналізу, заглиблювався в психологічні й побутові деталі, провадив холодний, наукоподібний аналіз суспільних явищ та окремих людських характерів [11], майстерно відтворював переходи з одного емоційного стану в інший, зародження й згасання почуттів, відтінки внутрішнього життя особистості [15, с. 13]. Саме через психічний стан героя, його емоційне сприйняття реальності прозаїк зображує людину [10], тобто окреслює її духовну сферу як відносно самостійний і складний мікрокосм думок і переживань через змалювання внутрішнього світу суб'єкта в плінні психічних процесів (внутрішнє через внутрішнє) [7, с. 80].

Ідіостиль письменника твориться на основі загальнонаціональної мови, яку він пропускає, наче крізь призму, через власне світобачення й світосприйняття, і результатом такої праці є специфічні мовні засоби або ж їх власне авторське, неповторне використання [6, с. 115].

Матеріалом студії слугував текст роману Валер'яна Підмогильного "Місто".

Література

- 1.Булаховський Л. А. Теорія художньої мови / Л. А. Булаховський. Вибрані праці : У 5 томах. – К. : Наукова думка, 1975. – Т. 1. – 495 с.
- 2.Гриценко П. Ідіолект і текст / Павло Гриценко // Лінгвостилістика : об'єкт – стиль, мета – оцінка : [Зб. наук. праць, присвячен. 70 -річчю від дня народж. проф. С. Я. Єрмоленко]. – К., 2007.– С. 16–43.
- 3.Голобородько К. Ю. Ідіостиль Олександра Олеса : лінгвокогнітивна інтерпретація : [монографія] / К. Ю. Голобородько. – Х. : Харківське історико-філологічне товариство, 2010. – 527 с.
- 4.Єрмоленко С. Я. Лінгвостилістика : основні поняття, напрями й методи дослідження / С. Я. Єрмоленко // Мовознавство. – 2005. – № 3–4. – С. 112–125.
- 5.Єрмоленко С. Я. Нариси з української словесності : стилістика та культура мови / С. Я. Єрмоленко. – К. : Довіра, 1999. – 431с.
- 6.Жайворонек В. В. Українська етнолінгвістика: нариси : [навч. посіб. Для студ. вищ. навч. закл.] / Віталій Вікторович Жайворонек. – К. : Довіра, 2007. – 262 с.

7. Журба С. Психологізм як домінанта поетики повісті Валер'яна Підмогильного "Остап Шаптала" / С. Журба // Наукові записки Тернопільського державного педагогічного університету. Серія : Літературознавство. – 1998. – Вип. 2. – С. 75–82.
8. Жайворонок В. В. Українська етнолінгвістика: нариси : [навч. посіб. Для студ. вищ. навч. закл.] / Віталій Вікторович Жайворонок. – К. : Довіра, 2007. – 262 с.
9. [Зінченко С. В.](#) Походження категорій ознаки та градуальності / С. В. Зінченко // [Наукові записки \[Ніжинського державного університету ім. Миколи Гоголя\]. Сер. : Філологічні науки.](#) - 2014. - Кн. 4. - С. 142-145
10. Калініченко О. В. Деякі аспекти наукового осмислення спадщини Валер'яна Підмогильного / О. В. Калініченко // Вісник Харківського національного університету. Серія : Філологія. – 1999. – Вип. 426. – С. 282–288
11. Костюк Г. Валеріян Підмогильний / Г. Костюк // Підмогильний В. Місто : [роман] / В. Підмогильний. – Нью-Йорк, 1954. – С. 283–296. Електронний есурс. – Режим доступу : <http://www.ukrlit.vn.ua/article/1259.html>
12. Лингвистический энциклопедический словарь / Под ред. В. Н. Ярцевой. – М. : Сов. энциклопедия, 1990. – 685 с.
13. Літературознавчий словник-довідник / Р. Т. Гром'як, Ю. І. Ковалів та ін. – К. : ВЦ "Академія", 1997. – 752 с.
14. Лосев А. Ф. Философия. Мифология. Культура / А. Ф. Лосев. – М. : Политиз дат, 1991. – 525 с.
15. Луцкій С. І. Великі проблеми "Невеличкої драми" В. Підмогильного / С. І. Луцкій // Слово і час. – 2000. – № 2. – С. 37–39.
16. Мовчан Р. Проза Валер'яна Підмогильного. Доля. Людина. Стыль / Р. Мовчан // Дивослово. – 2000. – Січень. №1 (515). – С. 52–56.
17. Селіванова О. О. Сучасна лінгвістика : термінологічна енциклопедія / О. О. Селіванова. – Полтава; Київ : Довкілля, 2006. – 716 с.
18. Ставицька Л. О. Про термін ідіолект / Л. О. Ставицька // Українська мова. – 2009. – № 4. – С. 3–17.
19. Українська мова: Енциклопедія / Редкол. : В. М. Русанівський, О. О. Тараненко (співголови), М. П. Зяблюк та ін. [3-є вид., зі змінами і доп.]. – К. : "Укр. енцикл". ім. М. П. Бажана, 2007. – 856 с.
20. Шевченко Л. І. Інтелектуалізація української літературної мови : лінгвістика та теоретико-епістемологічна аспектологія : автореф. дис. ... доктора філол. наук : спец. 10.02.01 "Українська мова", 10.02.15. / Л. І. Шевченко; Київ. нац. ун-т ім. Т. Шевченка. – К., 2002. – 32 с.

УДК 821.161.1-31'6(092)

ОБРАЗ ПОНТИЯ ПИЛАТА В КОНТЕКСТЕ БИБЛЕЙСКОГО КОДА РОМАНА М. БУЛГАКОВА "МАСТЕР И МАРГАРИТА"

Семендяй Т. Ю., магістрантка учебно-научного института филологии, перевода и журналистики.

Научный руководитель – канд. филол. наук., доц. **Остапенко Л. М.**, кафедра славянской филологии, компаративистики и перевода.

Роман "Мастер и Маргарита" стал итоговым в жизни и творчестве М. А. Булгакова. В это произведение писатель вложил все свои мысли, идеи, переживания. Важнейшим ключом к пониманию текста является библейский код, который даёт возможность посмотреть на сюжет романа через призму Священной истории.

Особое место в контексте библейского кода "Мастера и Маргариты" М. Булгаков отводит образу Пилата, поскольку именно Пилат, по замыслу Мастера, становится главным действующим лицом его романа. Образ Булгаковского Пилата многие критики интерпретируют по-разному, но на сегодняшний день нет единой точки зрения о его роли в произведении. Исходя из этого, *объектом нашего исследования* является роман М. Булгакова "Мастер и Маргарита". *Предметом исследования* – образ Понтия Пилата. *Цель статьи* – проанализировать образ Понтия Пилата в контексте библейского кода романа и определить его функциональность.

Римский прокуратор олицетворяет тип авторитарной власти, которая предусматривала полное подчинение личности, требовала слияния с ней, веры во все её догматы и мифы. Но

если сравнить образ Пилата Булгакова с его историческим прототипом, то историки говорят о нем, как о жестоком человеке, который заставлял страдать и издевался над иудейским народом.

Пилат был первым прокуратором, посягнувшим на святая святых всех евреев - на их религиозное чувство. Историки приводят на этот счет убедительные факты. Тогда как политика Рима того времени на подчиненных территориях была подчеркнута веротерпимой и весьма аккуратной в подобных деликатных вопросах, Пилат Понтийский неоднократно допускал самовольные уклоны и даже крены по отношению к "генеральной линии" [1].

Ракрывая суть этого образа, Булгаков постоянно дает новую трактовку давно известной всем истории о Христе. В Библии образ прокуратора показан очень схематично. Булгаков же оживил этот исторический персонаж, наделил его целой гаммой чувств, эмоций, страхов и переживаний. В образе Понтия Пилата мы видим человека, обремененного узами власти, которая позиционируется, как данная свыше, но предполагает насилие: "В белом плаще с кровавым подбоем, по-кавалерийски шаркая ногами..." [2]. По отношению к титулу его собственное имя становится вторичным: "... рано утром четырнадцатого числа весеннего месяца нисана в крытую колоннаду между двумя половинами дворца Ирода Великого вышел прокуратор Иудеи Понтий Пилат" [2].

Всякий раз, принимая решение или совершая поступок, Пилат Булгакова понимает, что поступает неправильно, и именно это его съедает. Мысли о бренности бытия приходят к Пилату, как моменты прозрения, но он оказывается не властным над ситуацией и собственной жизнью: *"Изгнать и конвой, уйти из колоннады внутрь дворца, велеть затемнить комнату, повалиться на ложе, потребовать холодной воды, жалобным голосом позвать собаку Банга, пожаловаться ей на гемикранию. И мысль об яде вдруг соблазнительно мелькнула в больной голове прокуратора"* [2].

В "исторической" части романа "Мастер и Маргарита" Понтий Пилат показан в состоянии душевных противостояний. Перед читателем появляется наделенный властью и олицетворяющий Римский Закон человек, жизнь которого проходила любви. Образ Понтия Пилата воплощает духовную оппозицию, представленную в Святом Письме: Старом и Новом Завете. В Старом Бог дает по справедливости, поэтому превышает всего – Закон, а в Новом – Бог воздает любовью за любовь, то есть всем – и грешникам и праведникам, всех прощает и спасает. Такое спасение приходит к Пилату вместе с Иешуа Га-Ноцри, который олицетворяет торжество Любви. Именно он пробудил в Пилате доброе начало. И это добро побуждает Пилата принять душевное участие в судьбе бродячего философа. Таким образом, Пилат начинает продумывать план не о казни Иешуа, а о его спасении [3]. В этом Булгаковский Пилат подобен библейскому: *"С этого времени Пилат искал отпустить Его. Иудеи же кричали: если отпустишь Его, ты не друг кесарю; всякий, делающий себя царем, противник кесарю"* (Ин. 19-12).

Библия умалчивает о состоянии Пилата, "умывающего руки" во время суда над Христом. Булгаков заставляет бороться внутренний мир Пилата со злом. По нашему мнению, он это делает с целью привести Пилата к покаянию, через страдания, которые он должен пройти, чтобы быть прощенным. Именно поэтому в каждом таком противостоянии добра и зла в душе Пилата перед ним появляются глаза Иешуа.

В Библии Понтий Пилат тоже пытается устами Иисуса разгадать смысл истины: "Пилат сказал Ему: что есть истина? И, сказав это, опять вышел к Иудеям и сказал им: я никакой вины не нахожу в Нем. Есть же у вас обычай, чтобы я одного отпускал вам на Пасху; хотите ли, отпущу вам Царя Иудейского? Тогда опять закричали все, говоря: не Его, но Варавву. Варавва же был разбойник" (Ин. 18, 38-40). Но ни у Булгакова, ни в Библии Пилат так и не находит ответа на свой вопрос.

Понтий Пилат и Иешуа Га-Ноцри ведут дискуссию о человеческой природе. Иешуа верит в наличие добра в мире, в предопределённость исторического развития, ведёт к единой истине. Он верит, что если все люди могут любить, поскольку нас всех любит Господь, но для этого человек должен верить в эту любовь. Пилат же убеждён в незыблемости зла, невозможности искоренить его в человеке. В финале романа они продолжают свой спор на лунной дороге, которая навечно их сближает [1]. Спор Понтия Пилата и Иешуа лучше назвать разговором. Ведь один из них слушал, а другой проповедовал. И этим Булгаков подчеркивает бесконечность такого процесса, поэтому их спор имеет статус "вечного".

В Библии Понтий Пилат без лишних угрызений совести остается преданным своей должности и системе и без лишнего сомнения отдает приказ о казни Иисуса Христа. В романе же происходит разложение образа Понтия и превращение его в личность, которая постоянно страдает. Власть в его лице теряет сурового и верного исполнителя закона.

Нравственная позиция личности постоянно находится в центре внимания Булгакова. Трусовость в соединении с ложью, как источник предательства, зависти, злобы и других недостат-

ков, которые нравственный человек способен держать под контролем, писатель считает основой деспотизма и неразумной власти.

Булгаков постоянно указывает на идею непоправимости случившегося: Пилат, уже наверняка знает и осознает ошибочность и несправедливость своего суда, но автор заставляет своего героя идти по ложному пути до конца. Булгаков заставляет Пилата самого читать смертельный приговор. Этот эпизод выполнен в поистине трагических тонах. Помост, на который сходит прокуратор и на котором "незрячий Пилат" казнит себя, больше всего опасаясь взглянуть на осуждённых [5], становится его Голгофой.

В воссоздании Страстей Христовых в романе большую роль играет картина мира, характеризующая психологическое состояние Пилата. Это напряжение усиливается минутами ожидания казни Иешуа. Он не может совладать с угрызениями совести, потому что он один виноват в случившемся. Пилат видит не только смерть Иешуа, но и всего города: *"Теперь ни вздоха, ни шороха не доносилось до его ушей, и даже настало мгновение, когда Пилату показалось, что все кругом вообще исчезло. Ненавидимый им город умер, и только он один стоит, сжигаемый отвесными лучами, упершись лицом в небо"* [2]. В этот момент он осознает степень греха и Божьего наказания. В Библии землетрясение, затмение после казни видят все. Это показывает то, что люди распяли Бога. Если стихии видят все, значит и виновен каждый. Однако, не каждый приходит к пониманию содеянного. У Булгакова это понимает лишь один человек. Понтий Пилат осознаёт, что вина ложиться на его плечи. Но он боится не Божьего наказания, его охватывает ужас того, что все, что подтверждало его статус, то, что ему подчинялось, исчезло, осталось только осознание того, что он совершил.

Убийством Иуды Пилат не только не может искупить свой грех, но не в состоянии даже вырвать корни заговора Каифы. Смерть Иуды не снимает бремени с совести прокуратора. Пилат после смерти Иешуа страдает от бесконечных внутренних вопросов. Развёрнутая в "Мастере и Маргарите" картина душевных мук Понтия Пилата, является подтверждением истинности высказанных Иешуа мыслей, за которые прокуратор отправил его на казнь [4].

Такое далёкое от повседневной жизни прокуратора утверждение Иешуа, что "правду говорить легко и приятно", неожиданно превращается в истину, вне достижения которой становится невыносимым существование прозревшего Пилата. О его прозрении детальнее говорит Библия. После казни Иисуса на кресте, который принесли для распятия Иисуса, сделали по приказанию Понтия Пилата надпись вины Его: "Иисус Назорей, Царь Иудейский". Эту надпись читали многие из иудеев, потому что Голгофа была недалеко от города. Первосвященники же говорили Пилату, чтобы он не писал этих слов, потому что Иисус сам про себя говорил, что Он царь Иудейский. Пилат же отвечал им: "Что я написал, то написал". Таким образом, Пилат как бы сам себя приговорил себя к вечной казни жить с постоянными угрызениями совести о грешности своего поступка.

Булгаков прощает Пилата, отводя ему такую же роль в своей философской концепции, как и Мастеру. Пилат, как и Мастер, за свои страдания заслуживает покоя. Пилат становится свободным от окружающих обстоятельств по воле Иешуа. Несмотря на то, что Пилат приговаривает его к казни, Иешуа проявляет к нему милость.

Герои Булгакова олицетворяют жизненный выбор каждого человека. Писатель говорит о том, что каждый человек волен в своих решениях и поступках. Но истинная свобода, согласно Библии, познается во Христе. Свободен только тот, кто верит в Бога. В этом Булгаков следует Святому Письму. Его Пилат - это грешный человек, который в угоду земному закону не способен принять Истину и становится заложником собственного малодушия.

Именно тема нравственного выбора человека в контексте вечных ценностей определяет идейную направленность и глубину романа. Булгакова интересовала человеческая душа, а именно то, насколько она может быть противоречива, зависима и насколько человек способен бороться со своими страстями. В частности, образ Понтия Пилата, который по малодушию своему предаёт смерти пришедшего его спасти, становится олицетворением всего человечества, которое по-прежнему остается глухим к голосу Истины.

Несмотря на отступления Булгакова от Библии, роман не является апокрифическим. Он действительно написан по Святому Писанию. Образ Понтия Пилата в романе выступает важнейшим связующим звеном произведения Булгакова с Библией, он исполняет роль библейского путеводителя в романе "Мастер и Маргарита".

Литература

1. Барков А. Н. Роман М. Булгакова "Мастер и Маргарита". Альтернативное прочтение / А. Н. Барков. – К., 1994.

2. Булгаков М. Мастер и Маргарита [Текст] / Электронный ресурс / М. Булгаков. – Режим доступа: https://librebook.me/master_i_margarita/vol1/1
3. Вахитова Т.М. Проблема власти в романе "Мастер и Маргарита" / Т. М. Вахитова // Творчество Михаила Булгакова / АН СССР Ин-т рус. лит. (Пушк. дом). – Л., 1991. – 75 с.
4. Вулис А. Роман М. Булгакова "Мастер и Маргарита" / А. Вулис. – М.: Художественная литература, 1991. – 224 с.
5. Михаил Булгаков: современные толкования: 1891-1991. Сборник обзоров. – М, 1991. – 135 с.
6. Синцов Е. В. Художественно-историческая концепция власти М. А. Булгакова (роман "Мастер и Маргарита") / Е. В. Синцов // Вестник Самарской гуманитарной академии. – 2010. - № 7. – С. 7-15.

УДК 37.016:811.111

ВПЛИВ ДОМІНУЮЧОГО ТИПУ ІНТЕЛЕКТУ УЧНЯ НА УСПІШНІСТЬ У ВИВЧЕННІ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ

Бойко Т. В., магістрантка навчально-наукового інституту філології, перекладу та журналістики.

Науковий керівник – канд. пед. наук, доц. **Шевченко С. І.**, кафедра прикладної лінгвістики.

Одне з найважливіших завдань сучасної школи – орієнтація освітнього процесу на особистість дитини. Щоб реалізувати процес індивідуалізації необхідно опанувати сучасні підходи до освіти на основі нових ідей та технологій навчання. У світі сучасних технологій навчання психологи, педагоги, методисти та викладачі виділяють теорію множинного типу інтелекту Говарда Гарднера, яка отримала всесвітнє визнання. Вивчення цього питання продовжили багато зарубіжних та вітчизняних науковців: Т. Армстронг, Б. Кемпбелл, М. Е. Крістісон, З. Джемилева, М. Ворон, Ю. Найда.

Актуальною проблемою сьогодення є підвищення успішності учнів під час вивчення іноземних мов. Шкільна програма в основному наголошує на двох типах здібностей: вербально-лінгвістичному (переважно в письмовій формі) й логіко-математичному. Проте, кожному школяреві притаманні різні типи інтелектуальних здібностей, внаслідок чого дитині не вдається засвоїти матеріал на високому рівні й доводиться задовольнятися незначними успіхами й малими можливостями для самоактуалізації в навчальній діяльності.

Метою статті є виявлення особливостей теорії множинного типу інтелекту та їх вплив на успішність у вивченні іноземної мови.

Відомий американський психолог Говард Гарднер, автор теорії множинного інтелекту стверджує, що людина має не єдиний "загальний інтелект", а цілу низку різних автономних інтелектуальних здібностей, які призводять до різних способів пізнання, розуміння та вивчення нашого світу. У своїй праці "Структура розуму: теорія множинного інтелекту" Г. Гарднер визначив сім видів інтелекту, включаючи вербально-лінгвістичний, логіко-математичний, візуально-просторовий, тілесно-кінестетичний, музично-ритмічний, міжособистісний і внутрішньоособистісний. У 1997 році Гарднер додав восьмий – натуралістичний інтелект, і два роки по тому дев'ятий – інтелект екзистенціаліста. Дослідник зазначає, що кожна людина володіє принаймні дев'ятьма типами інтелекту, кожен з яких виражений по-різному [2].

Вербально-лінгвістичний інтелект – це здатність ефективно застосовувати слова в усній або в письмовій формі, щоб виразити себе риторично і поетично. Цей тип інтелекту також дозволяє використовувати мову як засіб запам'ятовування інформації [5].

Логіко-математичний інтелект – це здатність використовувати індуктивний і дедуктивний умовиводи, вирішувати абстрактні проблеми та логічні головоломки, розуміти складні відносини взаємозалежних концепцій, ідей і речей, ставити запитання, експериментувати, підраховувати тощо [5].

Візуально-просторовий інтелект – інтелект, задіяний для розуміння картин та образів, передбачає здатність уявляти, машинально малювати, працювати над проектом дизайну тощо. Даний інтелект розвивається шляхом заострення сенсомоторного сприйняття. Зорові сприйняття комбінуються з попередніми знаннями, досвідом, емоціями й образами, що дозволяє створювати нове бачення для інших [5].

Тілесно-кінестетичний інтелект – свідомість усього тіла, дає можливість контролювати й інтерпретувати рух, танцювати, бігати, стрибати, торкатись, жестикулювати, керувати фізичними предметами, установлювати гармонію тіла й розуму. Даний інтелект містить такі фізичні якості, як координацію, баланс, спритність, силу, гнучкість, а також дотикальні здібності.

Музично-ритмічний інтелект – включає здатність розпізнавати і складати музичні тони та ритми [5].

Міжособистісний інтелект – представлений здатністю швидко розпізнавати й оцінювати настрої, наміри та мотивації інших людей. Включає навички вербальної та невербальної комунікації, спільної роботи, керувати та мотивувати інших до досягнення взаємовигідної мети [5].

Внутрішньообистісний інтелект – представлений здатністю чітко сприймати себе, бачити власні переваги та недоліки [5].

Натуралістичний інтелект – передбачає здатність навчатися за допомогою природи, а також позначає чутливість до інших особливостей природного світу [5].

Екзистенційний інтелект – чутливість і здатність вирішувати глибокі питання людського існування, такі як сенс життя, чому ми вмираємо, і як ми сюди потрапили [5].

Впровадження теорії множинного типу інтелекту у школі ґрунтується на використанні різноманітних індивідуальних відмінностей та створення нових підходів для розвитку й навчання саме на цій основі. Викладач англійської мови З. Джемилева, вказує на те, що "способи застосування теорії Г. Гарднера у навчанні різні – це може бути груповий або індивідуальний проект, робота в центрах (кожен центр відповідає певному типу інтелекту), або сплановане особливим чином вивчення програмної теми" [4]. Головне завдання – дати дитині можливість пізнавати, вивчати будь-що тим способом і шляхом, який їй найбільш близький, зручний, і в якому вона відчуває себе комфортно.

Для реалізації навчання англійської мови, спираючись на вплив домінуючого типу інтелекту учня, дослідниця М. Е. Крістісон пропонує застосувати такі дії:

1) визначити види діяльності, які часто використовуються у класі та посортувати їх для конкретного типу інтелекту;

2) скласти плани з відповідно відібраними завданнями та видами діяльності;

3) використовувати щотижня або щомісяця види діяльності, що передбачають особливості різних типів інтелекту, зробити контрольний список, щоб простежити різні заходи та завдання, що проходять у класі [3, р. 294].

Розвиток кожного з названих типів інтелекту в освітньому процесі передбачає використання різних методів навчання англійської мови. Так, наприклад, для розвитку вербально-лінгвістичного інтелекту найбільш сприятливою формою навчальної діяльності може бути читання. Головним соціокультурним компонентом змісту навчання, як відомо, є навчальний текст. Як навчальний текст можна використовувати як тематичні, краєзнавчі, художні тексти, так і діалоги, вірші, пісні, листи, ситуативні кліше, інтерв'ю. Головне, щоб текст був автентичним, відповідав інтересам і віку учнів і був максимально наближений до природної ситуації. В умовах класно-урочної системи, за відсутності реальних комунікативних ситуацій текст для читання може стати, з одного боку, стимулом для обговорення найрізноманітніших проблем, з іншого боку, надати необхідний фактичний і мовний матеріал для оформлення власного висловлювання і служити зразком для нього. Не менш важливими є навчальні дискусії та дебати, під час яких учні вчать не тільки говорити, але й слухати інших, толерантно ставитися до чужої точки зору, коректно протиставляти свій погляд на проблему та загалом виявляти ввічливість у веденні дискусії.

Для розвитку логіко-математичного інтелекту рекомендується використовувати різні цікаві завдання, логічні ігри і головоломки, завдання на кмітливість і винахідливість. Розвиток візуально-просторового інтелекту передбачає включення в навчальний процес елементів малювання. Учні з домінуючим візуально-просторовим інтелектом досягають успіху, якщо в навчанні використовуються кольорові картинки або графічні символи. Створення просторових моделей досліджуваних об'єктів, використання засобів наочності, відеоматеріалів також сприяє кращому засвоєнню лексичного та граматичного матеріалу на уроці англійської мови.

Тілесно-кінестетичний інтелект може бути розвинений з застосуванням у навчальному процесі рольової гри, драматизації, фізичних вправ, використання елементів танцю, мови рухів, спортивних та інших видів рухливих ігор. На уроці англійської мови вчитель може запропонувати учням розіграти драму на основі тих текстів, які вони читали або слухали. Діти можуть організувати місце і вигадати та написати, якщо вони побажають, інший кінець історії, а потім інсценізувати історію в класі. Окремі учні також можуть скласти пісню і заспівати її в деяких частинах драми, що дозволяє включити у навчальний процес дітей з музичним типом інтелекту.

Школярі, які мають задатки натуралістичного інтелекту, жваво відгукуються і демонструють хороші результати у навчанні, якщо мотивувати їх на опис зовнішнього вигляду, звичок тварин під час вивчення теми "Animals". Для розвитку міжособистісного типу інтелекту важливим є організація групової роботи учнів на уроці англійської мови. Одна з умов ефективної організації групової роботи – правильне, продумане комплектування груп під час якого у розрахунок треба брати дві ознаки: рівень навчальних успіхів учнів і характер міжособистісних відносин. Школярів можна об'єднати в групи або по однорідності (гомогенні групи) або по різноманітності (гетерогенні групи) навчальних успіхів. Гомогенні групи можуть складатися або з сильних або із середніх, і навіть слабких учнів (хоча група, яка складається тільки з слабких учнів себе не виправдовує). Рішення навчальних і виховних завдань найкраще здійснюється в гетерогенній групі, де і створюються більш сприятливі умови для взаємодії й співпраці [5].

Отже, проаналізувавши особливості множинного типу інтелекту учнів та їх вплив на успішність під час вивчення англійської мови, можна зробити певні висновки. Проаналізована теорія може сприяти процесу навчання такими шляхами: вчителі можуть критично оцінювати свої інтелектуальні здібності і методи навчання, краще вивчити інтелектуальний потенціал учнів, використовувати найбільш ефективні методи, що відповідають цілям навчання з застосуванням того чи іншого типу інтелекту або комбінації інтелектів.

Література

1. Campbell B. Multiple Intelligences In The Classroom [Електронний ресурс] – Режим доступу: <https://www.context.org/iclib/ic27/campbell/>
2. Gardner H. Frames of mind. The theory of multiple intelligence / Howard Gardner. – New York: Basic books, 2011. – 467 p.
3. Khalaf Ibrani S. Implications of Multiple Intelligences Theory in ELT Field [Електронний ресурс] – Режим доступу: http://www.ijhssnet.com/journals/Vol_3_No_4_Special_Issue_February_2013/30.pdf.
4. Джемилева З. З. Использование теории множественности типов интеллекта при обучении иностранным языкам. – Електронний ресурс. – Режим доступу: <https://docplayer.ru/26499712-Ispolzovanie-teorii-mnozhestvennosti-tipov-intellekta-pri-obuchenii-inostrannym-yazykam.html>
5. Ворон М., Найда Ю. Множинний інтелект: від теорії до практики. [Електронний ресурс] – Режим доступу: <http://ru.osvita.ua/school/method/1740/>

УДК 373.5.016: 811.111]:004

МОЖЛИВОСТІ МОБІЛЬНИХ ТЕХНОЛОГІЙ ЯК ЗАСОБУ ФОРМУВАННЯ АНГЛОМОВНОЇ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ У МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ

Буйницька М. О., магістрантка факультету іноземних мов.

Науковий керівник – канд. пед. наук, доц. **Плотников Є. О.**, кафедра прикладної лінгвістики.

Постановка проблеми. Використання інноваційних технологій в розвитку вітчизняної освіти – це закономірний процес, який в умовах глобалізації пристосовується до вимог ринку освітніх послуг [1]. Модернізаційні складові розвитку в інформаційній та освітній сферах, які сьогодні активно пропагуються нашою державою, спонукають до активізації інноваційних змін усіх складових системи освіти [2].

За умов переформатування до відкритого інформаційно-наукового простору опанування іноземної мови соціумом стає все більш актуальним. На сьогоднішній день англійська мова (згідно нашого дослідження) є перспективним засобом спілкування, через який можливо максимально дізнатися про особливості історичної та культурної спадщини будь-яких країн світу, опанувати реалії життя молоді, отримати відомості щодо переваг професійної освіти за кордоном, а також розширити свій кругозір та узнати багато корисного та актуального.

У сфері міжкультурної комунікації найбільш актуальним є застосування інформаційно – комунікаційних технологій, до яких віднесемо мобільні технології. Вищезазначені технології наділені здатністю не тільки стати засобом, за допомогою якого свідомість дитини (учня) отримує нові можливості, але й виходить на новий рівень, пов'язаний із швидкістю науково-технічного прогресу. Перш за все уміння моделювати ситуацію, використовуючи мобільні технології, приводить до виховання такого мислення, в якому домінують культурні та моральні цінності.

Отже, дослідження інноваційного впливу мобільних технологій на навчальний процес з англійської мови у молодшій школі зумовило актуальність теми дослідження.

Дослідження і публікації. Аналіз останніх досліджень і публікацій дає підстави стверджувати, що на сучасному етапі розвитку як в теоретичному так і в практичному плані реалії сьогодення вказують на тенденцію до витіснення непродуктивних засобів навчання іноземної мови. Натомість дуже якісно себе презентує розвиток мобільного навчання на додаток до дистанційного та традиційного, за рахунок чого утворюється модель змішаного навчання ("*blended learning*") [7, с. 211-215; 9, с. 16].

Проблемі удосконалення навчання англійської мови у початковій школі присвячена велика кількість публікацій вітчизняних і зарубіжних учених: І. Бім, М. Біболетова, І. Верещакіна, Г. Вороніна, Н. Гальскова, П. Горляков, І. Захарченко, А. Кліментенко, О. Ленська, С. Логунова, З. Нікітенко, І. Оганесян, Г. Рогова, Е. Соловцова, Е. Тен, Г. Уайзер, М. Шепер; W. Bleyhl, L. Cameron, O. Dunn, G. Gompf, K. Hellwig, Ch. Jaffke, B. Kahl, W. Maier, H. Piepho, W. Zydatiss.

Достатньої інтенсивності на сучасному етапі набули дослідження, присвячені окремим аспектам навчання англійській мові у початковій школі, зокрема такому, як читання: Е. Тен, М. Денисенко, Є. Чеснокова, Л. Чернявська, М. Шепер.

У зв'язку із цим основною **метою** нашої статті є дослідження стимулюючого впливу мобільних технологій на вивчення англійської мови учнями молодшої школи. Відповідно до поставленої мети нами були сформувані наступні **завдання**:

- надати визначення термінам "мобільні технології", "інтернет-засоби";
- проаналізувати актуальність проблеми в науково-педагогічній літературі;
- дослідити вітчизняний і закордонний досвід та з'ясувати закономірності підготовки молодших школярів до використання мобільних технологій та Інтернет комунікацій.

Виклад основного матеріалу. З метою розкриття тематики нашого дослідження, перш за все, хотілося б спрямувати увагу на розкриття змісту терміна мобільні технології".

Отже, мобільні технології – це достатньо широкий спектр цифрових і портативних мобільних пристроїв, а саме: смартфонів, планшетних комп'ютерів, електронних книг тощо, що, в свою чергу, дозволяють здійснювати відповідні операції з отримання, обробки та поширення інформації. Використання мобільної технології можливе окремо або в сукупності з іншими інформаційними та комунікаційними технологіями.

Всі сучасні адаптовані апаратні пристрої, які оснащені відповідними операційними системами, безкоштовно підтримують мовні функціональні можливості без додаткового програмного забезпечення.

Мобільне навчання ось вже протягом останніх 10-15 років стало невід'ємною частиною освітнього процесу, що ґрунтується на регулярному використанні учнями персональних портативних мобільних пристроїв та мережі Інтернет задля отримання, засвоєння, обміну та створення інформації.

Сучасні мобільні інформаційно-комунікативні ресурси у розвинутих країнах знайшли своє ефективне застосування в галузі освіти, управління, організації викладання для фахівців-практиків, теоретиків, додатково – в якості технічних засобів підтримки навчання для учнів та студентів. Відповідно до швидкого темпу науково-технічного прогресу потреба у використанні мобільних засобів у різних галузях суспільного життя набула своєї актуальності майже з початку XXI століття.

Зарубіжні і вітчизняні науковці у своїх публікаціях [4-5] констатують такі основні переваги мобільних технологій в порівнянні з комп'ютерними: учням надається можливість ефективніше взаємодіяти один з одним і з викладачем; кишенькові або планшетний ПК (КПК) і електронні книги легше за вагою, а отже займають менше місця, ніж підручники з паперу і навіть ноутбуки; розпізнавання за допомогою сенсорного екрану стає більш наочним, ніж при використанні клавіатури і миші; існує можливість обміну завданнями та спільної роботи; учні та викладачі мають можливість не тільки надсилати текст засобами електронної пошти, але й вирізати, копіювати і вставляти, передавати пристрої всередині групи, працювати один з одним, використовуючи інфрачервоні функції КПК або бездротової мережі, наприклад, *Wi-Fi* бо *Bluetooth*; мобільні засоби можуть бути використані в будь-якому місці, в будь-який час, в тому числі у будинку, в поїзді, в готелях, в аудиторії чи за місцем роботи; нові технічні пристрої, такі, як мобільні телефони, гаджети, ігрові пристрої тощо, залучають учнів – молодих людей, які, можливо, втратили інтерес до освіти; м-навчання (*m-learning*) через мобільний пристрій робить навчання дійсно індивідуальним. Учні отримують можливість вибору змісту навчання з одночасним урахуванням їх інтересів, в результаті чого *m-learning* безпосередньо орієнтується на студента.

Під мобільними інформаційно-комунікативними технологіями маємо розуміти перелік персональної апаратної техніки, програмного забезпечення, а також прийомів, засобів і методів, що мають на меті дозволяти спрямовувати діяльність, пов'язану з отриманням, збереженням, технологічним опрацюванням і відтворенням текстових, аудіо-, відео- та графічних даних в умовах оперативної комунікації з ресурсами Інтернету, кінцева мета яких – підтримка особистісно-орієнтованого навчання [8].

Але в нашому дослідженні ми підемо далі: проведемо аналіз суміжних інформаційних та комунікаційних технологій, що поєднуються із мобільними технологіями. Дане поєднання забезпечує на більш оптимальному рівні засвоєння матеріалу.

Отже, технології синхронної комунікації – це Інтернет засоби, які дозволяють здійснювати синхронне спілкування у режимі реального часу (чат, відео чат та аудіо чат). Прикладом таких засобів, за допомогою чату та голосового зв'язку, є *Skype* та *Yahoo Messenger*. Користувачі *Yahoo messenger with voice* і *Skype* наділені можливістю встановити миттєвий голосовий зв'язок з абонентом, який перебуває у тій чи іншій зоні земної кулі при наявності у даної особи даних

програм (або зателефонувати на звичайний стаціонарний телефон), або спілкуватися за допомогою писемного чату.

Додатково для більш ефективного сприйняття рекомендується підключити та використовувати вебкамеру. За необхідністю на уроці ми створюємо особистий перелік друзів та запрошуємо їх до чату сам-на-сам, влаштуємо конференції (груповий чат), знаходимо англомовних друзів з метою удосконалення спілкування (необхідним є введення параметрів співрозмовника щодо віку, статі, місця проживання, рідної мови, інтересів тощо). Справа в тому, що дані утворених за попередньої інструкцією чат платформ, які відповідно використовуються з науково-педагогічною метою, надають змогу до відкриття нових можливостей у вивченні англійської мови.

Наприклад, застосовуючи під час навчання можливостей чату і голосового зв'язку, вчителям (викладачам), перш за все:

- надається можливість взяти участь в методично-наукових проектах з викладачами англійської мови інших закладів освіти (закладів освіти інших країн) інших країн;

- обговорити теми з гостями-представниками інших країн, що являються компетентнішими в тій чи іншій області наукового знання та методики викладання;

- вирішити кардинально нові педагогічні нестандартні завдання. (Наприклад, для запровадження першого мовного контакту учня та носія мови, задавши параметри співрозмовника можна вирішити таку задачу: "Знайти співрозмовника у певній (визначається у зв'язку від мови, яку вивчали і мети викладача) країні. Дізнатися його ім'я, інтереси, ін. Розповісти про себе та ін.").

Беручи до уваги той факт, що мобільні інформаційно-комунікативні технології та технології синхронної комунікації з'явилися достатньо недавно, у світовій практиці вже накопичено певний досвід із використання їх у педагогічній практиці. Тож існують 5 видів чатів з метою навчання:

- чат на вільну тему (*free topic chat*) (поставлена задача програмування – це практика читання, говоріння, аудіювання та письма мовою, яку вивчає учень молодшої школи);

- чат, що спрямований на розв'язання певної навчально-педагогічної проблеми (*collaborative task-oriented chat*);

- чат-семінар або чат-презентація (*academic seminar or presentation chat*);

- чат, що спрямований на відпрацювання нового актуального матеріалу або дії (*practice chat*) (наприклад, чат-інтерв'ю тощо);

- оціночний чат (*evaluation chat*), який наділений контрольною функцією та має сформулювати оцінку ступеня засвоєного того чи іншого матеріалу учнем молодшої школи.

Інтеграція програм *Skype* та *Yahoo Messenger* під час навчально-педагогічного процесу дозволяє ефективніше розв'язати низку дидактичних задач, а саме:

- формування та удосконалення навичок читання, письма, говоріння та аудіювання;

- формування та удосконалення вміння діалогічного висловлювання;

- поповнення словникового запасу, як активною, так і пасивною лексикою сучасної англійської мови;

- пізнання соціокультурних реалій та недоліків мови, яку вивчає учень молодших класів (мовний етикет, особливості мовної поведінки, особливості культури, традиції країни мови, яка вивчається);

- формування стійкого інтересу до іншомовної діяльності.

Таким чином, можна зробити висновок, що дана технологія презентує необмежений спектр варіативних складових щодо вступу до аутентичної міжкультурної взаємодії із представниками мови, що вивчається.

Технології асинхронної комунікації – це Інтернет засоби, функцією яких є створення можливостей щодо обміну інформацією з затримкою у часі (форуми, електронна та аудіо пошта, сайти, блоги тощо) [5, с. 80-81].

Блог – це сторінка сайту, яка представлена у вигляді журналу щоденника або календаря, в якому інформація має розміщуватися в хронологічній послідовності. Блог запрограмований на оновлення протягом дня, тижня, місяця.

Правом розташування інформації та редагування блогу володіє його творець, відвідувачі цього блогу можуть залишити свої коментарі до статей. У блозі можна також розмістити фотографії, аудіо, відео, посилання на інші сайти, Інтернет статті, та ін.

Ерон Кемпбелл виділяє 3 типи блогів, які використовуються для вивчення англійської мови [9, с. 120]:

- *The tutor blog* (навчаючий блог) – даний блог використовується вчителем.

- *The class blog* – реалізується за спільною підтримкою учнів вчителем;

- *The learner blog* підтримується учнем індивідуально.

Отже, використання мобільних технологій на уроках англійської мови із паралельною інтеграцією асинхронних засобів комунікації надає можливості:

- удосконалити навички писемного та усного мовлення, аудіювання, читання;
- забезпечити реальну необмежену аудиторію для дослідних методичних та педагогічних робіт з боку викладачів, вчителів, що підвищує мотивацію та відповідальність за зміст;
- знайомити ресурсами мережі, які пропонують багато цікавої та корисної інформації за темами, які вивчаються молодшими школярами на уроках англійської мови, за їх допомогою можна розв'язувати різноманітні задачі;
- стимулювати обговорення тем та дискусій мовою, що вивчається в позаурочний час.

Крім того, інтеграція новітніх мобільних технологій у навчальний процес надає багато можливостей і для навчання молодших школярів, а саме:

- вступу до живої комунікації з носієм мови у реальному часі та з відстрочкою в часі;
- активної участі в мовному середовищі та подолання мовного бар'єру;
- удосконалення комунікативних та міжкультурних компетентностей;
- мотивації до вивчення англійської мови та культурних цінностей країни.

Застосування технологічних ресурсів мережі Інтернет у вивченні англійської мови, інтеграція мобільних технологій та Інтернет засобів у навчальний процес дозволяє на більш ефективному рівні розв'язувати цілий ряд методичних дидактичних проблем, а саме [6; 7]:

- сформулювати та удосконалити навички читання, безпосередньо використовуючи матеріали мережі різного ступеня складності;
- удосконалити навички аудіювання на основі аутентичних звукових текстів мережі Інтернет, а також текстів, підготовлених та запропонованих вчителем;
- удосконалити навички писемного мовлення та навички говоріння;
- поповнити свій словниковий запас, як активний, так і пасивний лексику сучасної англійської мови;
- дізнатися про культурознавчі реалії, у які може бути включений мовний етикет, особливості мовної поведінки різних народів в умовах спілкування, особливості культури, традиції країн мови, яку вивчають учні молодших класів;
- формувати стійку мотивацію іншомовної діяльності молодших школярів на занятті на основі систематичного використання аутентичних матеріалів та дотримання принципу зв'язку з життям.

Отже, мобільні, а також інтернет технології покликані сприяти розвитку індивідуальних освітніх траєкторій: в більшому ефективніше адаптувати зміст навчального матеріалу до індивідуальних особливостей школярів молодшого віку, рівня їх навичок, знань та умінь.

Із вищезазначеного варто зробити висновок, що мобільні технології набули досить стрімкої популярності: вони стали зручними, ефективнішими, дешевими, а отже, й доступнішими. На сьогодні ми бачимо, що існує досить висока конкуренція на ринку виробників мобільних пристроїв, це пояснюється великою швидкістю в удосконаленні тієї чи іншої моделі мобільного пристрою. Наприклад, виробники мобільних пристроїв здійснюють їх оснащення більш сучаснішими функціями, що надає можливість розвивати процес вивчення англійської мови через функції різних програмних продуктів, що можуть бути розроблені як для коротких, так і для довготривалих курсів навчання.

Література

1. Закон України "Про інноваційну діяльність" // ВВР України. – 2002. – № 36. – Ст. 266.
2. Закон України "Про пріоритетні напрями інноваційної діяльності в Україні" // ВВР України. – 2003. – №13. – Ст. 93.
3. Зязюн І. А. Вузівська підготовка педагога до профільного навчання учнів молодших класів / І. А. Зязюн // Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання в підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми. – 2004. – Вип. 4. – С. 3–11.
4. Богданова І. М. Модульний підхід до професійно-педагогічної підготовки вчителя / Інна Михайлівна Богданова ; Південноукраїнський держ. пед. ун-т ім. К. Д. Ушинського. – Одеса : Маяк, 1998. – 284 с.
5. Карпова О. О. Навчання іноземної мови майбутніх економістів засобами мультимедійних технологій : монографія / О. О. Карпова. – К. : Інститут обдарованої дитини, 2016. – 216 с. ISBN 978-966-2633-51-1.
6. Калініна Л. В. Розвиток професійно-методичної компетентності майбутнього вчителя іноземної мови: проблемні завдання : навч. посіб. / Л. В. Калініна, І. В. Самойлюкевич, О. Є. Місечко та ін. – Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2010. – 200 с.
7. Козяр М. М. Інноваційні технології як інструмент сучасного підходу в практичній підготовці майбутнього фахівця / М. М. Козяр // Нова педагогічна думка : наук.-метод. Журнал. – Рівне. : РОПДПО, 2014. – № 1(77). – С. 90–93.

8. Соловйова О. М. Методика навчання іноземним мовам : Базовий курс лекцій : Посібник для студентів педагогічних 139 вузів та викладачів / О. М. Соловйова. – М. : Просвітництво, 2002. – 239 с.

9. Kereksha O. Usage of interactive author's technology "Destination" to improve the professional competence of future economists / Olga Kereksha, Yulia Barabash – "The EU as a mode of soft power in the Eastern Neighbourhood" Editura Universitatii "Alexandru Ioan Cuza". Iasi, Romania. – 2013 p.

УДК 373. 5. 016: 811. 111

МЕТА, ЗАВДАННЯ І ЗМІСТ ПРОЦЕСУ ОРГАНІЗАЦІЇ АВТОНОМНОГО НАВЧАННЯ СТАРШОКЛАСНИКІВ ПРИ ВИВЧЕННІ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ

Вараниця В. С., магістрантка факультету іноземних мов.

Науковий керівник – канд. пед. наук, доц., **Удовиченко Н. К.**, кафедра німецької мови.

В статті розглянуто зміст процесу організації автономної роботи старшокласників при вивченні англійської мови. Автором визначено мету, завдання та функції автономного навчання старшокласників іноземної мови. В роботі проаналізовано компоненти та основні етапи автономної роботи учнів старшої школи при вивченні англійської мови.

Ключові слова: автономне навчання, навчання англійської мови в старшій школі, організація автономної роботи, мета та завдання автономного навчання старшокласників.

The article deals with the content of the process of organizing the autonomous work of high school students in learning English. The author defines the purpose and tasks of the function of autonomous teaching of high school students in a foreign language. The components and main stages of autonomous work of high school students in studying English are analyzed in the paper.

Keywords: autonomous learning, teaching English in a senior school, organizing autonomous work, the purpose and tasks of autonomous teaching of high school students.

Постановка проблеми. В традиційних умовах навчання учень старшої школи не має можливості оволодіти іншомовним спілкуванням на такому рівні, який давав би йому можливість повністю вільно почувати себе у чужомовному соціально-комунікативному середовищі.

Попри це, випускник школи повинен отримати достатній рівень підготовленості з предмета і здатність удосконалювати його впродовж життя відповідно до власних професійних намірів і потреб.

Важлива роль в успішній реалізації змісту навчання іноземної мови у старшій школі належить методам його впровадження у практичну діяльність. На завершальному етапі навчання доцільно використовувати таку педагогічну технологію, яка давала б можливість учителеві ввести своїх учнів у процес пізнання та націлити їх на пошук знань [1]. Такою технологією є технологія автономного навчання.

Програми для викладання іноземних мов в старшій школі повинні будуватись з урахуванням декількох педагогічних і методичних принципів, один з яких - принцип автономії учнів. Обмеження або повна відсутність автономії старшокласника суперечить новій парадигмі освіти, глобальним тенденціям розвитку сучасного світового співтовариства, де одним з основних постулатів є вимога до формування готовності випускників до вирішення різних проблем, поряд з посиленням ступеня соціальної відповідальності за свою долю.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Теоретичні засади автономного навчання обґрунтовано британськими вченими – Ф. Бенсоном (P. Benson), Д. Фезі (D. Fazey), М. Греммо (M. Gremmo), Р. Пембертоном (R. Pemberton), Ф. Райлі (P. Riley) та ін. Центром уваги сучасної вітчизняної та зарубіжної психології є загальні та соціально-психологічні умови розвитку автономності особистості (К. Абульханова-Славська, Л. Виготський, Д. Леонтєв, В. Татенко, Т. Яценко, М. Яцюк та ін.). Організаційні аспекти автономного навчання іноземної мови досліджували Ж. Анікіна, С. Боднар, Ю. Петровська, Г. Турчинова, Л. Арнольд (L. Arnold), П. Кавана (P. Savana), Л. Мерфі (L. Murphy). Проблемам організації самостійної роботи, що лежить в основі автономізації навчання, присвячені праці К. Безукладникова, С. Єгорова, К. Єсипович, І. Качан, Н. Коряковцева, І. Лернер, П. Підкасистого, Е. Маркової, В. Сафонової, О. Тарнопольського та ін. Поняття "автономність навчання" у сфері вивчення іноземних мов, його історичний і дефініційний аналіз вивчалися Ж. Анікіною, Г. Афанасьєвою, Г. Резницькою, Р. Benson, L. Dickinson, H. Holes, D. Little, L. Mariani та ін.

Мета цієї статті полягає в теоретичному обґрунтуванні цілей, завдань і змісту автономного навчання старшокласників при вивченні англійської мови.

Виклад основного матеріалу

Автономне навчання (АН) переконливо характеризує особливості комунікативно-діяльницького підходу до оволодіння іноземною мовою. Особливо це характерно для старшої школи, де учні мають достатній рівень навчального досвіду, що дає їм можливість на належному рівні виконувати творчі види діяльності, властиві реальним соціально-комунікативним умовам іншомовного спілкування. У практиці навчання іноземних мов АН можна асоціювати з розвитком критичного мислення як конструктивної інтелектуальної діяльності школярів під час організації та здійснення мовленнєвої взаємодії.

На автономію старшокласника орієнтована і чинна програма з іноземної мови, основною концепцією якої є комунікативна спрямованість навчання, що забезпечує таку організацію навчального процесу, яка веде до рівня незалежного користувача іноземної мови в усній і писемній формах, а також принцип взаємопов'язаного навчання видів мовленнєвої діяльності, що враховує спільні психологічні механізми, спирається на використання максимуму відповідних аналізаторів для досягнення належного рівня сформованості вмінь і навичок. Автономне навчання іноземної мови (АНІМ) передбачає, що учні самі визначають цілі й задачі своєї діяльності, відбирають необхідний матеріал, використовуючи різні джерела, планують зміст своєї роботи, досягаючи належного результату. Оскільки статус іноземної мови в нашому суспільстві є високим завдяки тісним економічним зв'язкам між країнами, то й спрямованість старшокласників на майбутню діяльність у різних сферах економічного і суспільного життя дозволяє розглядати їх як суб'єктів комунікативної діяльності.

Організація автономної роботи старшокласників при вивченні англійської мови, повинна бути обумовлена значимістю даної роботи. Зміни в сучасній парадигмі освіти, що характеризуються акцентом на АНІМ учнів пов'язані з наступними особливостями їх мовної підготовки, при якій особливого значення набувають:

- *методична складова*, забезпечує ефективну автономну роботу учнів (методичні рекомендації, мультимедійні засоби для автономної роботи учнів з комп'ютерними програмами, робота вчителя в якості тьютора, що супроводжує АНІМ);

- *моніторингова складова* (відстеження якості результатів, процесу й умов навчальної діяльності в автономному режимі), що дозволяє вести спостереження за станом формування автономності учнів;

- *організаційна складова*, полягає у створенні вчителем умов для формування дій самоконтролю в учнів при автономній роботі, дій самооцінки загальної успішності по предмету, дій інтелектуальної рефлексії своєї навчально-пізнавальної діяльності [2].

Таким чином, автономне навчання старшокласників на уроках англійської мови набуває особливого статусу, тому доцільно розглянути мету, завдання й зміст процесу її здійснення.

Постановка мети процесу організації автономного навчання у старшій школі, спрямованого на формування іншомовної комунікативної компетентності, визначена потребою в формуванні полілінгвальної і полікультурної особистості, готової й здатної автономно планувати й конструювати свою навчально-пізнавальну діяльність із урахуванням постійного розвитку системи мови в умовах безперервної освіти.

Мерзляков С. вважає готовність і здатність старшокласника навчатися автономно інтегральною якістю і розглядає такі складові її змісту:

- усвідомлення соціальної значимості володіння англійською мовою, наявність мотивації до здійснення навчально-пізнавальної діяльності;

- здатність відповідати за результати своєї навчально-пізнавальної діяльності;

- готовність використовувати сучасні методики й технології, у тому числі й інформаційні, для забезпечення якості навчально-пізнавальної діяльності при вивченні англійської мови;

- готовність до усвідомленого професійного самовизначення й подальшої підготовки для досягнення поставленої мети;

- здатність використовувати освітнє середовище і його можливості, у тому числі інформаційну, для забезпечення якості своєї навчально-пізнавальної діяльності;

- здатність організовувати своє співробітництво з іншими учнями [3].

Необхідно врахувати, що при вивченні англійської мови автономне навчання має певну специфіку, що полягає в тому, що його предметом є мовленнєва діяльність. Вона є метою АН і засобом його реалізації.

Фундаментом для активізації самостійної діяльності є процес оволодіння учнем діями, операціями з мовленнєвими одиницями, а також основою для вироблення навичок робити мовленнєві вчинки іноземною мовою. [3]

Отже, мета організації процесу автономного навчання старшокласників англійської мови полягає в тому, щоб залучити їх в навчально-пізнавальну мовленнєву діяльність, спрямовану на формування в них здатності навчатися самостійно.

Сформульована мета дозволяє поставити наступні завдання даного процесу:

- формування мотивації старшокласників до автономної навчально-пізнавальної діяльності за рахунок створення лінгвометодичного середовища; мотивів до саморозвитку, самоосвіти й самовдосконалення своєї особистості;
- розвивати здібності до рефлексії й самоконтролю в ході автономного здійснення своєї навчально-пізнавальної діяльності;
- розвивати здібності самостійно конструювати й планувати свою навчально-пізнавальну діяльність;
- розвивати творчі здібності, уміння виходити за рамки традиційного при виконанні завдань, здібності змінювати навчальний процес, максимально підлаштовуючи його для досягнення своєї мети при веденні автономної діяльності.

На думку А. В. Конишевої, організація автономного навчання з іноземної мови старшокласників передбачає дотримання таких основних положень:

1. Автономне навчання розглядається як система, що має свою структуру.
2. Автономне навчання використовується як засіб формування загальнокультурних і професійних компетентностей.
3. Інтенсифікація і стимулювання автономного навчання пов'язані з дослідженням мотивації, розробленням інтегративних форм і методів самостійної роботи.
4. Формування автономії учнів у навчальній діяльності сприяє як загальнонавчальним, так і індивідуальним пізнавальним стратегіям вивчення іноземної мови.
5. Класна і позакласна самостійна робота учнів стає ефективнішою, якщо сприяє реалізації та наступному розвитку індивідуального стилю навчання, дозволяє переходити від інтуїтивної уяви до осмислення діяльності під час виконання навчальних завдань і знаходити їх творчі розв'язання, що покращує самостійну роботу учнів [2].

АНІМ в старшій школі орієнтоване на виконання в процесі навчання іноземної мови розвивальної, навчальної й виховної функцій.

Розглянемо вищевказані функції докладніше. Провідна розвиваюча функція АН - розвиток мислення, пізнавальних і мовленнєвих здібностей, формування усвідомленого, творчого ставлення до вивчення іноземної мови, навичок самоконтролю й самооцінки мовленнєвої іншомовної діяльності. Розвиток мотивації, як і вміння вчитися, також входить у розвиваючий аспект (набуття досвіду позитивного емоційного ставлення до іноземної мови, досвіду, орієнтованого на систему цінностей особистості учнів, а також розуміння значимості володіння іноземною мовою).

Крім розвиваючого й навчального значення, свідоме орієнтування в мові допомагає самостійно знаходити потрібний матеріал і адекватно вживати його в різних ситуаціях, а не повторювати заучене. АН здатне забезпечити, з одного боку, рішення, які вимагають спеціального навчального й змістовного контексту, з іншого боку - більш сталий розвиток усіх видів мовленнєвої діяльності. При цьому провідною навчальною функцією автономного навчання, на нашу думку, повинна стати функція формування навичок самостійного вирішення комунікативних завдань і, звичайно ж, набуття міжкультурного досвіду спілкування.

Провідною навчальною функцією АН є активізація роботи з вивчення АМ і розвиток комунікативних умінь, а також формування навичок самоуправління, які, мають відношення до особистості старшокласника, його інтелектуальної, емоційної й мотиваційної сфери, припускають мобілізацію й усвідомлення важливості рішення завдання і доведення його до завершення.

Виховна функція полягає в тому, що застосування АН дисциплінує, організовує й направляє діяльність старшокласників, допомагає виявити прогалини та усунути їх, формує прагнення розвинути якості автономного суб'єкта навчального процесу й творче, свідоме ставлення до навчання АМ, яке переноситься в цілому на предмет іноземної мови.

Таким чином, АН здатне внести значні зміни в структуру мотиваційної сфери навчальної діяльності, у розвиток особистісних якостей учнів і стимулювати ріст їх пізнавальних потреб та інтересів.

З позиції старшокласника розвиток його автономності представлено в наступній структурній схемі, яка відбиває основні компоненти продуктивної самостійної навчальної діяльності:

1. Мотиваційний компонент і цілепокладання.
 2. Вибір засобів і способів, тобто процесуальна сторона діяльності.
 3. Конструювання особистісного освітнього продукту, тобто одержання результату/продукту діяльності.
 4. Самооцінка результату/продукту.
 6. Рефлексія самостійної діяльності та способів її організації.
 5. Самопідтримка, що включає необхідну корекцію [5].
- Зупинимося на деяких цією компонентах схеми.

Цілепокладання в процесі автономного вивчення мови й культури - це насамперед, аналіз і усвідомлення учнем потреб в оволодінні й використанні досліджуваної мови в конкретній освітній ситуації й моделювання учнем власного (особистісного) освітнього продукту. Так, наприклад, учень може зазнавати труднощів у розумінні радіопередач, у доборі певної лінгво-культурознавчої інформації, в особистій переписці, у користуванні Інтернетом тощо. Учень може, виходячи з особистих потреб і/або разом з викладачем, виділити свої пріоритети.

Отже, на першому етапі учень самостійно й/або разом з викладачем моделює необхідний результат/продукт навчальної діяльності, визначає профіль комунікативних і/або мовленнєвих потреб, і уточнює критерії оцінки необхідного рівня сформованості мовленнєвих навичок і комунікативних умінь, орієнтуючись на опис європейських рівнів володіння ІМ.

Вибір засобів і способів навчальної діяльності в процесі автономного вивчення АМ передбачає прийняття учнем рішення щодо навчальних матеріалів та ТЗН, які найбільш ефективно допоможуть йому виконати поставлені навчальні завдання. Вибір учня може варіюватися від навчальних матеріалів (НМК, посібників), у яких задані певні види діяльності (тренувальні вправи, тексти й завдання для мовної практики), довідково-інформаційних матеріалів, до пошуку матеріалів у книгах для читання, у періодичній пресі, в Інтернеті, конструювання власних тренувальних матеріалів і вправ, пошуку й використання реальних ситуацій соціокультурної діяльності, що припускають використання досліджуваної мови тощо.

Самооцінка (рефлексивна самооцінка) як універсальна здатність функціонує в процесі автономного вивчення АМ на всіх етапах навчальної діяльності, включаючи рефлексивну самооцінку цілей, засобів, способів навчальної діяльності. Особливо виділяється етап самоконтролю й самооцінки результату/продукту навчальної діяльності - співвіднесення накопиченого мовленнєвого, мовного й навчального досвіду і якісна оцінка матеріального продукту навчальної діяльності з позиції поставленого навчального завдання й прийнятих критеріїв успішності володіння АМ. Відзначимо, що критерії оцінки обговорюються разом з викладачем (або визначаються на основі стандартних вимог) і закладаються учнем вже при постановці цілей і навчальних завдань у якості певного "навчального контракту".

Самопідтримка в процесі автономного вивчення іноземної мови полягає в корекції й певному "доучуванні" відповідно до самооцінки результату й використаних способів навчальної діяльності. Даний компонент автономного вивчення мови є обов'язковим, оскільки завершує повний навчальний цикл і забезпечує стабілізацію досягнутого рівня володіння АМ [4].

Висновки. Підсумовуючи вищевикладене, можемо зазначити, що зміст процесу організації автономного навчання старшокласників при вивченні англійської мови полягає:

- у формуванні в учнів позитивної мотивації здійснення автономної діяльності;
- включенні їх в автономну діяльність, що забезпечує перехід учня з об'єктної в суб'єктну позицію;
- організації педагогічного управління із зростаючим ступенем самоуправління учнем своєю діяльністю.

Література

1. Гузев В.: Содержание образования и профильное обучение в старшей школе // Народное образование, №9, 2002. – С. 22-23
2. Коньшева А.В. Организация самостоятельной работы учащихся по иностранному языку / А.В. Коньшева:– Минск: СПб.: КАРО, Мн.: Издательство "Четыре четверти", 2005: - 208 с.
3. Мерзляков С.В. Методика формирования иноязычной грамматической компетенции школьника в режиме автономного обучения. Диссертация на соискание ученой степени кандидата педагогических наук. Нижний Новгород, Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет, 2016. – 142 с.
4. Панкратьева Г.И. Рефлексивная самооценка как методологическая основа автономного обучения иностранному языку [Електронний ресурс]/ Г. И. Панкратьева – Режим доступу: <http://www.emissia.org/offline/2011/1651.htm> (дата звернення 14.10.2019).
5. Цветкова, Т.К. Пути формирования автономности обучаемого в учебном процессе по иностранному языку / Т.К. Цветкова // Автономность в практике обучения иностранному языку и культурам: сб. науч. тр., Вып. 461. – М., 2001. – С. 62-73.

ФРАЗЕОЛОГІЧНІ АСПЕКТИ ПЕРЕКЛАДУ

Василенко І. Д., магістрантка факультету іноземних мов.
Науковий керівник – канд. філол. наук, доц. **Ролік А.В.**, кафедра німецької мови

Стаття присвячена проблемі збереження еквівалентності соматичних ФО при перекладі на українську мову. Використання лексикографічних джерел не здатне задовольнити всіх вимог перекладача, оскільки жоден словник не в змозі передбачити всіх можливостей використання фразеологізму в контексті. Отже перекладач повинен вміти самостійно розбиратися в основних питаннях теорії фразеології, розкривати значення ФО та відтворювати їх експресивно-стилістичні функції.

Ключові слова: фразеологічна одиниця, переклад, еквівалентність, лексикографічні джерела, експресивно-стилістичні функції.

Статья посвящена проблеме сохранения эквивалентности соматических ФЕ при переводе на украинский язык. Использование лексикографических источников не в состоянии удовлетворит все требования переводчика, поскольку ни один словарь не в состоянии предвидеть все возможности использования фразеологизма в тексте. Таким образом, переводчик должен уметь самостоятельно разбираться в основных вопросах теории фразеологии, раскрывать значения ФЕ и воссоздавать их экспрессивно-стилистические функции.

Ключевые слова: фразеологическая единица, перевод, эквивалентность, лексикографические источники, экспрессивно-стилистические функции.

The article deals with the problem of conservation of equivalency of phraseological units in the process of their translation into Ukrainian. Even the use of lexicograph sources may turn out not sufficient to meet all the requirements of the translator as no dictionary is ever able to foresee every possibility of use of PU in every particular context. Thus the translator is to be able on his own take bearing in the fundamentals of the theory of phraseology, reveal the meanings of PU and reproduce their expressive and stylistic functions.

Key words: phraseological unit, translation, equivalency, lexicograph sources, expressive and stylistic functions.

Постановка проблеми. Фразеологія складає найбільш яскраву, живу та своєрідну частину словникового складу будь-якої мови. Переважна частина фразеології англійської, німецької та української мов належить до різних функціональних стилів і має експресивне забарвлення. Навіть стилістично-нейтральні фразеологізми часто відрізняються національною своєрідністю і можуть набувати експресивного значення в контексті. Ось чому є всі підстави вважати фразеологію одним із виразних засобів мови та розглядати її зі стилістичної точки зору [1, с. 142-172].

Оскільки фразеологія виділяється своїми функціями в мові та в мовленні, вона вимагає особливого підходу і в процесі перекладу. Але навіть використання спеціальних двомовних та одномовних фразеологічних словників не завжди може задовольнити перекладача. Основна трудність полягає в тому, що жоден словник не в змозі передбачити всіх можливостей використання фразеологізму в контексті, адже фразеологічним одиницям, так само як і словам, властива багатозначність та омонімія [1, с. 118-142].

Наприклад, в англо-російському фразеологічному словнику О. В. Куніна [6] для більшості фразеологізмів вказано декілька можливих варіантів перекладу, навіть якщо сам фразеологізм не є багатозначним:

- **laugh on the other (або wrong) side of one's face (або mouth)** - плакати, засмутитись, бути прикро враженим після веселощів, від сміху перейти до сліз. Ці відповідники стилістично нейтральні.

Навпаки, в ілюстративних прикладах, які наводяться з літератури, переклади, як правило, "обертональні", виразні, дозволяють розкрити різні грані фразеологізму: **"They were made to laugh on the wrong side of their mouths by an un foreseen occurrence.** - Але після цього несподіваного випадку їм вже було не до сміху."

Отже, перекладач повинен самостійно вміти розбиратися в основних питаннях теорії фразеології, щоб вміти виокремлювати фразеологічні одиниці, розкривати їх значення та передавати їх експресивно-стилістичні функції в перекладі.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Стосовно перекладу німецьких фразеологізмів українською мовою, слід зазначити, що сучасна мовознавча наука має у своєму розпорядженні чимало праць, присвячених проблемі перекладу німецьких фразеологічних одиниць російською мовою [3; 8, с.134-140], а щодо перекладу їх українською мовою, то до недавнього часу були лише окремі дослідження з окремих питань цієї складної і актуальної проблеми. Складність її полягає в тому, що переклад має справу не з мовами як абстрактними системами, а з конкретними мовними творами (текстами), в межах яких відбувається складне переплетіння і взаємодія якісно різномірних мовних засобів, що є виразами значення, - слів, граматичних форм, синтаксичних та "супрасегментних" засобів і т.п., які в своїй сукупності передають ту чи іншу семантичну інформацію. німецької та української мов.

Мета статті полягає у розгляді основних підходів до перекладу ФО з метою збереження їх еквівалентності на матеріалі соматичних ФО англійської,

Виклад основного матеріалу дослідження. Адекватний переклад фразеологічних одиниць українською мовою передбачає, насамперед, збереження всього обсягу референційних значень і стилістичного забарвлення. Отже, під час перекладу обов'язково передаються такі аспекти: 1) основний зміст висловлювання; 2) додатковий зміст висловлювання; 3) актуалізований зміст; 4) емоційно-експресивний зміст; 5) жанрово-стильова належність фразеологічних одиниць; 6) ступінь мовної стандартності (вживаності) [2, с. 201-207].

Проблема перекладу німецьких та англійських фразеологічних одиниць українською мовою ускладнюється залежно від кількості зазначених аспектів, які треба передати при перекладі. Фразеологічні одиниці, природно, можуть різнитися також і роллю окремих аспектів у їх загальному семантико-стилістичному навантаженні.

В німецько-українському фразеологічному словнику В. І. Гавриця та О. П. Пророченко [3] виділені наступні способи передачі німецьких фразеологічних одиниць українською мовою:

1. Переклад еквівалентними фразеологічними одиницями української мови. Серед них звичайно розрізняють такі:

1) абсолютні фразеологічні еквіваленти, які збігаються за лексичним та фразеологічним значенням, граматичною структурою, лексичним складом, стилістичним забарвленням, а також за вживаністю в мові. Дослідники відзначають, що випадки повного збігу лексичних одиниць різних мов у всьому обсязі їх референційних значень відносно рідко трапляються в мові .

Абсолютними фразеологічними еквівалентами перекладаються в основному:

а) фразеологічні вирази (прислів'я, приказки, інтернаціональні фразеологізми тощо): **auf dem großen Fuß leben** – жити на широку ногу; **etwas liegt (ruht, lastet) auf j-s Schultern** – щонебудь лежить на чийх-небудь плечах; **jemandem blutet das Herz** – у кого-небудь серце кривавиться;

б) деякі парні словосполучення: **hin und her** - туди і назад; друг і недруг- **Freund und Feind**;

в) значна частина компаративних фразеологічних одиниць: **weiß wie Schnee** - білий як сніг; **hungrig wie ein Wolf** - голодний як вовк;

г) деякі дієслівні словосполучення: **sich(D) den Magen vollschlagen**- набити собі череву, нажертися; **sich j-m an den Hals werfen** - кидатися на шию.

2. Часткові фразеологічні еквіваленти, коли фразеологічні одиниці в порівнюваних мовах мають лексичні, граматичні та лексико-граматичні відмінності при однаковому значенні й тій самій стилістичній забарвленості. Серед часткових фразеологічних еквівалентів розрізняють:

а) українські фразеологічні еквіваленти німецьких фразеологічних одиниць, які збігаються за значенням, стилістичним забарвленням, близькі їм за внутрішньою формою, але мають певні лексичні відмінності: **um des Kaisers Bart streiten** - сперечатись про дрібниці, про щось неістотне; **wird die Nase aus dem Gesicht fallen** – очі на лоб полізуть;

б) українські фразеологічні еквіваленти німецьких фразеологічних одиниць, які збігаються за значенням, внутрішньою формою, стилістичним забарвленням, але мають певні граматичні розходження: **scharfe Augen haben** - мати гострий зір, гостре око; **aus erster Hand wissen** - дізнатися з перших рук;

в) українські фразеологічні еквіваленти німецьких фразеологічних одиниць, які збігаються за значенням, стилістичним забарвленням, але мають певні лексичні розходження та розходження в плані внутрішньої форми: **lange Finger haben** – бути нечистим на руку; **böse Zungen schneiden schärfer denn Schwerter** – слово не стріла, а глибше ранить.

Більшість німецьких прислів'їв і приказок, перекладених за допомогою часткових фразеологічних еквівалентів, зберігає національний колорит мови [4, с. 182].

3. Контекстуальні фразеологічні еквіваленти, які широко вживаються при перекладах приказок, прислів'їв, вигуківих фразеологічних одиниць тощо. Переклад за допомогою

контекстуальних фразеологічних еквівалентів передбачає вклинювання слів-компонентів для більш адекватної передачі значення німецького фразеологізму: *bis über die Ohren* – по самі вуха. Таке вклинювання спостерігається і в німецьких фразеологічних одиницях. Так, вираз “*hast du keine Augen?*” трапляється також і в формі “*hast du denn keine Augen im Kopf?*” – “чи тобі повилазило?” Тут відбулось вклинювання слова *denn* та іменника *Kopf*, що надало виразу більшої емоційності.

Деякі дослідники називають контекстуальними такі фразеологічні еквіваленти, які в різних контекстах реалізують своє фразеологічне значення по-різному: *da bleibt kein Auge trocken* -1. очі у всіх на мокрому місці, усі пролили сльозу; 2. усі сміялися до сліз.

II. Переклад за допомогою змінних словосполучень.

До нього вдаються, коли немає фразеологічного еквівалента в українській мові. Тут розрізняють такі види перекладу:

1) описовий переклад, при якому значення фразеологічної одиниці передається змінним словосполученням без специфічних формальних жанрово-стильових особливостей фразеологічної одиниці. Опис використовують тоді, коли в українській мові відсутній абсолютний або частковий еквівалент німецької фразеологічної одиниці, а дієслівний переклад цієї фразеологічної одиниці неможливий. Такий переклад передбачає передачу загального змісту німецького сталого словосполучення звичайним словом або словосполученням нефразеологічного характеру. Образна німецька фразеологічна одиниця втрачає свою образність, передається лише її загальне значення. Так перекладають здебільшого фразеологічні одиниці термінологічного характеру, які не можна перекласти інакше: *etw. Ad acta legen* –1. підшити до справи, 2. вважати яке-небудь питання вичерпаним, *einer aus der sieb(en)ten Bitte* – набридлива, неприємна людина, якої хочуть позбутися (натяк на схоже прохання з молитви “Отче наш”: порятуй нас від лукавого).

2) Дослівний переклад, який передбачає дослівну передачу німецької фразеологічної одиниці українською мовою. До нього вдаються тоді, коли у виразі є реалії, характерні для німецької мови. Дослівний переклад, на думку дослідників, доцільний тоді, коли образ, що лежить в основі фразеологізму, важливий для розуміння тексту, а заміна його іншим образом не дає достатнього ефекту [2, с.194]. Дослівний переклад передбачає також пояснення значення німецької фразеологічної одиниці окремими словами або змінними словосполученнями. Так, вираз *sich vom Stegreif nähren* дослівно перекладається харчуватися стременими, тобто здійснювати грабіжницькі напади верхи на коні. Вираз виник у XIV-XVI ст., коли збіднілі рицарі займалися грабунком на великих дорогах. Звідси переносне значення звороту: жити грабунком;

3) кальки, до яких вдаються у таких випадках:

а) коли перекладають безеквівалентні фразеологічні одиниці, якщо їх не можна перекласти інакше: *Blaustrumpf* – англ. *blue stocking* – рос. синий чулок, укр. синя панчоха; *der Kampf ums Dasein* – англ. *struggle for life* – рос. боротьба за существование – укр. боротьба за існування;

б) коли хочуть зберегти національний колорит виразу. У таких випадках перед українським еквівалентом ставиться позначка пор. (порівняй); розм. ірон. першим почав кролик (пор. буває, що й теля вовка хапає)

III. Переклад за допомогою словесних еквівалентів.

Деякі фразеологічні одиниці сучасної німецької мови перекладаються українською мовою за допомогою словесних еквівалентів або одним словом. *Die Ewige Stadt –Pum. Das starke Geschlecht* – чоловіки.–*junges Blut* - молодь, англ. *cold blood* –холоднокрівність.

IV. Комбінований переклад, коли фразеологічна одиниця перекладається і фразеологізмом, і словесним еквівалентом: *mit Blut und Eisen* –жорстоко, залізом і кров'ю. *Jemandem aufs Haar gleichen* – схожий на, як дві краплі води.

Розглянуті питання порівняльної характеристики німецької та української мов та перекладу німецьких фразеологічних одиниць українською мовою можна використовувати і для перекладу англійських фразеологічних одиниць українською мовою.

З точки зору перекладу ФО з соматичним компонентом цікавими є всі типи фразеологічних одиниць: зрощення, тобто ідіоми, фразеологічні єдності, головним чином прислів'я та приказки і так звані вільні сполучення.

I. Значення фразеологічних зрощень не впливає з суми значень їх компонентів і часто не має нічого спільного зі значенням слів, що входять до їх складу. Наприклад,: *King Charles's head* – нав'язлива ідея (*After Dickens's novel "David Copperfield" in which a mentally deranged character, Mr. Dick, was infatuated with King Charles I.*)

Часто у зрощеннях міститься метафоричний елемент. Для перекладу зрощень необхідно знати значення даної ідіоми та правильно передати її зміст. Оскільки зрощення у переважній кількості випадків мають національне забарвлення, вони не мають абсолютного відповідника в

іншій мові. Труднощі перекладу ідіом полягають в тому, що перекладач повинен вміти їх розпізнати та знайти відповідний український варіант. Ідіоми не можна перекладати дослівно. Оскільки образна основа фразеологічних зрощень не сприймається навіть носіями мови, їх переклад здійснюється головним чином прийомом цілковитого перетворення. Вирішальне значення має наявність в українській мові відповідного фразеологізма, тобто фразеологічної одиниці, яка має таке ж стилістичне та експресивне забарвлення, як іншомовна фразеологічна одиниця [1, с. 181].

Аналогічну картину можна спостерігати і при перекладі німецьких зрощень. Наприклад, **jemandem auf der Nase herumtanzen** - сукати мотузки, знущатися з кого-небудь.

II. З точки зору перекладу фразеологічні єдності - прислів'я та приказки – зручно розділити на три групи. В першу групу слід віднести такі англійські прислів'я та приказки, які повністю співпадають з українськими – і за змістом, і за формою, тобто за образом, або складовими компонентами (абсолютні фразеологічні еквіваленти).

Наприклад: **the face is the index of the mind** - лице – дзеркало душі,

Two heads are better than one - одна голова добре, а дві – краще, **A fair face may hide a foul heart** - наша Галя як краля, та тільки душа не вмивана.

Такі прислів'я, які майже співпадають в різних мовах, зазвичай мають спільний прототип, часто вони є калькою з грецького, латинського чи французького прислів'я [7, с. 190-201].

Порівняймо: **das Gesicht ist der Spiegel des Herzens – the face is the index of the mind** - Що в серці вариться, то на лиці не втаїться; **Haare spalten – to split hairs** - портатися в дрібницях, бути педантом; **Sich (D) die Finger verbrennen – to have one's fingers burnt** – обпектися, зазнати збитків; **Blut vom Blute und Fleisch vom Fleisch – blood from blood and flesh from flesh** - кров од крові і плоть від плоті.

Другу групу складають прислів'я та приказки, які співпадають за образом, що лежить в їх основі, наприклад:

The tongue is not steel, yet it cuts – слово не стріла, але ранить;

To buy a pig in a poke – купити kota в мішку;

das paßt wie die Faust aufs Auge – личить, як корові сідло;

die Faust in der Tasche machen – кивати пальцем у чоботі (погрожувати за спиною).

При їх перекладі слід надавати перевагу саме таким відповідникам, оскільки перекладач повинен дотримуватись принципу передавати звичне звичним, в іншому випадку прислів'я чи приказка може справити на читача враження чогось несподіваного та оригінального.

Загалом, для всіх випадків перекладу фразеологічних єдностей головним є зберегти образність в перекладі, частіше за все при цьому зберігається жанрова адекватність. І неважливо, чи образність вихідного виразу відновлена чи вона замінена, переклад фразеологічної єдності повинен бути образним. Зрозуміло, що ця образність перекладу не повинна відрізнятися оригінальністю, неповторністю, носити відбиток індивідуального стилю автора.

До третьої групи належать прислів'я та приказки, які не мають відповідників в українській мові. Їх перекладають описовим шляхом чи за допомогою приказки, створеної перекладачем. Наприклад,: **Little pitchers have long ears** - Діти люблять слухати розмови дорослих – переклад за змістом.

Ті прислів'я та приказки, які мають чітко виражений національний характер, не можна використовувати при перекладі, незважаючи на те, що вони повністю співпадають за змістом. Англійське прислів'я **"to carry coals to Newcastle"** не можна перекласти "їхати в Тулу зі своїм самоваром", оскільки це внесе в переклад чуже національне забарвлення. В таких випадках слід дати або близький до оригіналу переклад, чи перекласти їх за змістом: "ніхто не возить вугілля в Ньюкасл" або "не треба займатися марною справою" [2, с.204].

III. Фразеологічні сполучення, які дозволяють зміну одного з елементів, не становлять труднощів при перекладі. Проте перекладач повинен завжди керуватись нормами української мови, а не лише словниковим значенням компонентів, які входять до складу сполучення. Наприклад,: **Hand** (рука) але **Hand in Hand** - пліч-о-пліч.

Слід також пам'ятати, що синонімічні варіанти, як правило, не існують в іншій мові. Наприклад: німецьким синонімічним варіантам **j-m ins Gesicht fallen (springen)** відповідає в українській мові лише одне сполучення – упадати в очі кому-небудь.

Можна вважати встановленим, що фразеологія будь-якої мови володіє властивою їй внутрішньою або "інгерентною експресивністю" [7, с.152], оскільки всі фразеологізми марковані за ознакою експресивно-стилістичної значимості. Це легко перевірити зіставляючи ФО з еквівалентним їй словом. Як правило, ФО завжди буде більш експресивною ніж її лексичний еквівалент, наприклад, хвилювати – брати за душу, **to stop watching – to take the eyes off, weggehen - sich auf die Beine machen**. Схожі зіставлення в будь-якій мові можна продовжувати дуже довго. Труднощі починаються, коли треба дати еквівалентний переклад ФО, який підійде у всіх випадках. Відповідний український фразеологізм може не підходити в стилістично-експресивному

відношенні. Наприклад, *to pull smb's leg* безсумнівно набагато виразніший ніж *to joke*; *to put one's best leg foremost* має іронічну експресію, яка відсутня у дієслова *to endeavour*; глузливо та старомодно звучить *to shake a leg* у порівнянні з *to dance*. Нейтральне *to die* позбавлене урочистості, властивої його фразеологічному аналогу *to go the way of all flesh*.

Уже з наведених зіставлень видно, що фразеологічні аналоги відрізняються від своїх лексичних відповідників стилістичною забарвленістю та експресивним зарядом. Природньо, що при перекладі дуже важливо враховувати експресивно-стилістичну сторону ФО та передавати її рівноцінними засобами. Насичений фразеологізмами оригінал повинен зберігати фразеологічну насиченість і в перекладі. Однак, не завжди англійський або німецький фразеологізм може знайти фразеологічну заміну в перекладі.

Поряд з відсутністю відповідної ФО в українській мові може виявитись, що українська ФО, яка має такий самий зміст, не відповідає англійській або німецькій в стилістичному або експресивному відношенні.

При перекладі ФО з образною основою можна встановити певні закономірності. Головним чином, це стосується фразеологічних одиниць з внутрішньою формою, яку можна легко "вивести". Трохи спрощуючи питання, можна виділити чотири різні способи їх передачі, а саме: 1) з повним збереженням іншомовного образу; 2) з частковою зміною образності; 3) з повною зміною образності; 4) зі зняттям образності [1, с. 229-238; 2, с.183].

Першим способом перекладають ФО самої різної структури але ті, які мають інтернаціональний характер: застигли метафори та перифрази, прислів'я та приказки, крилаті вирази. Наприклад, *to turn (twist) round one's (little) finger, um den (kleinen) Finger wickeln* – обвести навколо пальця, *not to move a finger, keinen Finger krümmen* – і пальцем не ворухнути.

При другому способі образна основа ФО в перекладі зберігається, але з певними змінами лексичного або граматичного характеру. Змінюватись може один з компонентів словосполучення, образний компонент – іншим, близьким йому, або допоміжний компонент – будь-яким іншим. Наприклад, *big head, little wit – lange Haare, kurzer Verstand* – на голові густо, а в голові пусто; *to twiddle one's thumbs – Daumen drehen* – бити байдики; *to read one's palm – aus der Hand lesen* – читати по руці. Зберігається образ, але змінюється граматична форма вираження. Наприклад, однина в англійській та німецькій, множина в українській: *to have the news at first hand – aus erster Hand wissen (erfahren)* – дізнатися що-н. з перших рук. Або англійський інфінітив замінюється українським дієсловом в особовій формі: *to make one's mouth water* – слинки потекли.

Заміна образу може бути пов'язана із збереженням експресивного забарвлення, що ще важливіше, ніж передача функціонально-стилістичної приналежності фразеологізму. Повна заміна образної основи може вважатися адекватною, якщо вона точно передає зміст висловлення та відповідає експресивно-стилістичному характеру ФО та загальній тональності оригіналу.

Висновки дослідження. Таким чином, при перекладі дуже важливо враховувати експресивно-стилістичну сторону ФО та передавати її рівноцінними засобами, адже українська ФО може мати такий самий зміст, що і англійська чи німецька, але не відповідати їй у стилістичному або експресивному відношенні. Звичайно слід прагнути до повної рівноцінності вживаних засобів, але на практиці нерідко доводиться жертвувати функціонально-стилістичною відповідністю, щоб зберегти експресію. Досить суттєво, щоб фразеологічні заміни при перекладі відображали також і національний колорит мови оригіналу.

Подальшою перспективою дослідження є текстуальне зіставлення фразеологізмів у творах німецьких та англійських авторів з їхніми україномовними варіантами, що дозволить покращити розв'язання проблеми перекладу фразеологічних одиниць на рівні майстерності не одного, а кількох перекладачів.

Література

1. Баран Я.А., Зимомря М.І., Білоус О.М., Зимомря І.М. Фразеологія: знакові величини. Навчальний посібник для студентів факультетів іноземних мов /Я.А.Баран та ін. – Вінниця: Нова Книга, 2008. – 256 с.
2. Влахов С., Флорин С. Непереводимое в переводе /С.Влахов, С.Флорин. –М.: Межд. отношения, 1980. – 342 с.
3. Гаврись В.І., Пророченко О.П. Німецько-український фразеологічний словник / В.І.Гаврись, О.П.Пророченко - К.: Рад. школа, 1981.
4. Кияк Т.Р., Науменко А.М., Огуй О.Д. Теорія і практика перекладу (німецька мова). Підручник для студентів вищих навчальних закладів/ Т.Р.Кияк та ін.. – Вінниця: Нова книга, 2006. – 592 с.

5. Корунець І.В. Вступ до перекладознавства. Підручник /І.В.Корунець. – Вінниця: Нова Книга, 2008. – 512 с.
6. Кунин А.В. Англо-русский фразеологический словарь /А.В.Кунин. – М.: Рус.яз.,1984.
- 7.Кунин А.В. Курс фразеологии современного английского языка /А.В.Кунин. – М.: Высш. шк., 1986. – 336 с.
- 8.Райхштейн А.Д. Сопоставительный анализ немецкой и русской фразеологии / А.Д.Райхштейн - М.: Высш. шк., 1980.- 143 с.

УДК 373.016:811.111

КОРЕКЦІЯ ТА РОЗВИТОК ГРУПОВОЇ ДИНАМІКИ НА ЗАНЯТТЯХ З АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ ЯК ДРУГОЇ ІНОЗЕМНОЇ

Веруга В.І., магістрантка факультету іноземних мов

Науковий керівник – канд. пед. наук, доц. **Плотніков Є.О.**, кафедра германської філології та методики викладання іноземних мов.

В статті розглядаються питання ефективності групової динаміки в ході вивчення англійської мови як другої іноземної, характеризуються різновиди групової роботи. Наведено опис методичної організації занять корекції та розвитку групової динаміки на заняттях з англійської мови як другої іноземної.

Ключові слова: групова динаміка, робота в групах, корекція групової динаміки

Постановка проблеми. В останні роки, в суспільстві спостерігається значне підвищення інтересу до англійської мови. Вона визнана мовою професійного спілкування в різних сферах діяльності. В наш час, багатьма вчителями освоєні нетрадиційні форми роботи з учнями. Однією з них є групова робота, яка дозволяє розвивати творчі здібності учнів на занятті. Групова форма роботи вирішує поставлені навчально-виховні завдання для сучасного вчителя. Робота в групах сприяє згуртуванню і розвитку самостійності кожного учня. Звідси і впливає необхідність впровадження такої форми роботи в навчальний процес.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Ефективність та специфіка роботи в групах під час вивчення англійської мови була розглянута в роботах таких науковців, як А. В. Волошина, І. А. Нагрибельна, Г. Китайгородська, М. С. Кузнецова, В. Лаврентьева, О. В. Опанасенко, Е. П. Чечуй, Т. Бойко, Л. Дзюбенко, Marvin E. Shaw, Kagan Spencer, Slavin Robert, Brown H. Douglas та інш.

Більш ґрунтовного дослідження потребує аспект корекції та розвитку групової динаміки на заняттях з англійської мови як другої іноземної, що й зумовлює вибір тематики дослідження.

Мета дослідження – визначення засобів корекції та розвитку групової динаміки на заняттях з англійської мови як другої іноземної.

Виклад основного матеріалу.

В умовах сучасності, кожен викладач англійської мови має в своєму арсеналі безліч прийомів, засобів, форм та методів навчання. Викладання англійської мови вимагає підбору найбільш ефективних складових, які будуть ефективно сприяти формуванню іншомовної комунікативної компетенції учнів.

Робота на уроці англійської включає в себе такі форми роботи, як: індивідуальна робота, фронтальна робота, робота в групах, робота в парах. Кожен з цих видів робіт є цікавим та повинен використовуватись в процесі вивчення англійської мови, але така технологія навчання, як групова робота заслуговує особливої уваги.

Фахівець з групової роботи Марвін Шоу [13] стверджує, "що у всіх груп є одна загальна ознака: їх члени взаємодіють". Тому він визначив групу як "співтовариство, що складається з двох або більше взаємодіючих і впливаючих один на одного індивідів". Робота в групі дає можливість частіше вступати в комунікацію з іншими членами групи, формулювати свою позицію, погоджувати дії, що може сприяти розвитку співпраці, міжособистісної компетентності, комунікативної культури. Учні, працюючи в групі, намагаються спільно виконати поставлене завдання. При цьому завдання будується таким чином, щоб учень не зміг виконати його без допомоги інших учасників групи.

Явище групової динаміки являє собою одну з найважливіших характеристик в роботі групи. Відповідно до одного з визначень, "групова динаміка – це сукупність соціально-психологічних процесів і явищ, що відбуваються в групі протягом її існування ..., а також різні взаємодії між членами групи, наприклад, відносини "лідер-послідовник", або процедура спільного прийняття

рішень. У більш вузькому сенсі термін часто використовується як показник добробуту відносин у групі і ефективності спільної роботи" [5].

Предметом групової динаміки є теорія і технічні прийоми, спрямовані на зміну міжособистісних відносин у групі [6].

До характеристик групової динаміки належать:

- цілі та завдання групи;
- норми групи, структура групи, групові ролі і проблема лідерства;
- групова згуртованість;
- напруга в групі;
- актуалізація колишнього емоційного досвіду (проекція);
- формування підгруп, фази розвитку психотерапевтичної групи [6].

Ми змогли виокремити такі переваги та недоліки групової роботи під час вивчення англійської мови:

Групова робота сприяє:

- активній, ініціативній комунікативній діяльності;
- поліпшенню психологічного клімату в колективі;
- розвитку автономії учнів;
- підвищенню навчальної та пізнавальної мотивації;
- формуванню всіх видів роботи учнів;
- розвитку іншомовної комунікативної компетенції (мовної, мовної, соціокультурної, компенсаторної, пізнавальної);
- розвитку лідерських якостей, ініціативності та впевненості в собі.

Групова робота має такі недоліки:

- можлива "втрата контролю" над класом;
- використання учнями рідної мови;
- закріплення помилок в учнів в силу того, що вчитель не має можливості їх виправити;
- деякі учні віддають перевагу індивідуальній роботі;
- організація групової роботи вимагає більшого часу і зусиль з боку вчителя;
- деякі учні користуються результатами роботи більш сильних членів групи.

Організація роботи в групах повинна враховувати певні принципи навчання. В методиці вивчення іноземних мов існують різні підходи до виділення принципів навчання. За словами А. Н. Щукіна, педагога та лінгвіста, "одним з можливих підходів до класифікації принципів навчання є зміст базисних для методики наук, на які викладач орієнтується у своїй роботі: дидактика, лінгвістика, психологія" [8, с. 147]. У нашому дослідженні ми скористаємося цим підходом і розглянемо принципи групової роботи стосовно даних наук.

Принцип позитивної взаємозалежності означає те, що результати учнів – взаємопов'язані, група не може досягти успіху без участі кожного [1]. Вчителю важливо забезпечити хід уроку таким чином, щоб кожен учень розумів, що він пов'язаний з іншими членами групи так, що не зможе досягти успішного виконання завдання, поки він не зробить свій внесок.

Принцип індивідуальної відповідальності передбачає, що учень відчуває особисту відповідальність перед однокласниками [1]. Вчитель сприяє розвитку індивідуальної відповідальності за допомогою організації роботи таким чином, щоб, наприклад, матеріал був розділений між усіма членами однієї групи і оцінювання проводилося за допомогою індивідуального тестування.

Принцип інтелектуальної та емоційної взаємодії учнів включає вербальні та невербальні реакції інших членів колективу, що забезпечують важливий зворотний зв'язок діяльності учнів. Учитель, по-перше, може заохочувати успіх учнів, по-друге, він може надати учням змістовні опори при здійсненні комунікації іноземною мовою.

Принцип добровільної участі передбачає бажання учня працювати в тій чи іншій групі і виконувати спільне завдання [7, с. 57]. Отже, важливе завдання педагога створити умови, при яких учні самі прагнуть брати участь у спільній діяльності.

Принцип активності означає, що в ході групової роботи учні включені в активну мовно-мисленнєву діяльність, джерелами активності учнів виступають їхні інтереси і бажання [8, с. 150]. Як наслідок, вчителю важливо відбирати вправи, спрямовані на активізацію діяльності учнів.

Принципи наочності, посильності і доступності тісно пов'язані з відбором матеріалу для групового обговорення [8, с. 152]. Реалізація цих принципів передбачає відбір матеріалу, враховує вікові особливості учнів, відповідного їх інтелектуальному рівню; використання в процесі взаємодії зорово-слухових зразків, наприклад, звукозаписів, комп'ютерних програм, ілюстрацій, схемат.

Такі принципи пов'язані безпосередньо з мовою: концентризмом і мінімізацією мови [8, с. 158]. Мовні та мовленнєві засоби, а також мовні ситуації, використовувані в навчанні повинні

задовольняти вимоги державних стандартів. Для зняття мовних труднощів слід звертатися до вже вивченого матеріалу.

Принципи врахування індивідуально-психологічних особливостей учнів і мотивації мають зв'язок з індивідуалізацією навчання в школі [8, с. 161]. Вчителю необхідно здійснювати підбір матеріалу для групового обговорення відповідно до здібностей учнів до навчання, а також з їх інтересами, для цього слід використовувати різноманітні форми групової роботи і різноманітні теми спілкування.

Отже, визначимо основні принципи навчання в групі:

Дидактичні принципи навчання в групі включають в себе:

- Наочність;
- Посильність;
- Доступність;
- Активність.

Методичні принципи навчання в групі включають в себе:

- Інтелектуальну та емоційну взаємодію;
- Комунікативну спрямованість;
- Врахування рідної мови.

Лінгвістичні принципи навчання в групі включають в себе:

- Концентризм;
- Мінімізацію;
- Мовлення.

Психологічні принципи навчання в групі включають в себе:

- Позитивність;
- Взаємозалежність;
- Індивідуальність;
- Відповідальність;
- Інтелектуальну та емоційну взаємодію;
- Добровільну участь;
- Врахування індивідуальних особливостей;
- Мотивацію.

Наведені принципи є опорою для вчителя при плануванні колективних форм роботи. У своїй сукупності вищезазначені принципи роботи в групі сприяють забезпечення ефективності процесу навчально-пізнавальної діяльності.

Групова робота – форма вивчення англійської мови, яка включає велику кількість варіацій, використання яких обмежується лише тематикою та часовими рамками заняття. Використовуючи на занятті з англійської мови методів групової динаміки, варто враховувати не тільки рівень знань, але й вік учнів. Так, методи групової динаміки краще застосовувати в старших класах, так як в молодших класах дітям набагато складніше самостійно працювати в групах, подібні заняття можна впроваджувати тільки за умови, що вчитель буде брати участь в роботі кожної групи по черзі. Так, молодшим учням можна запропонувати такі форми групового навчання, як рольові ігри, брейнстормінг (враховуючи лексичний рівень учнів), гра "Доміно". Тобто, учням молодшого віку більше підходить ігрова діяльність. Для старшого віку можна використовувати більш складні методи: дискусії, проектні методи, тощо.

Частота застосування групового методу навчання залежить від багатьох умов. В першу чергу, слід мати на увазі характер навчального матеріалу. До матеріалу і завдань для групової роботи можна пред'являти такі загальні вимоги:

1) Завдання повинні підходити для групової роботи, тобто сприяти виникненню різних думок і бути основою для обговорення. Іншими словами, завдання повинні бути проблемними, створювати певне пізнавальне утруднення, надавати можливість для активного використання наявних знань.

2) Завдання повинні мати відносно високий ступінь труднощі. Але тільки проблемність і високий ступінь труднощі – недостатні умови придатності матеріалу для роботи.

3) Матеріал по своїй структурі повинен бути таким, щоб його можна було поділити на відносно самостійні одиниці, над якими зможуть працювати різні групи або окремі учні в рамках однієї групи. Важливо, щоб кожна група сприймала взаємозв'язок свого завдання із завданнями інших груп. При вивченні матеріалу вчителю слід заздалегідь розкрити перед учнями загальну структуру і основні проблеми матеріалу. Таким чином, в учнів створюється уявлення про досліджувану тему в цілому і взаємозв'язок окремих групових завдань. На основі таких попередніх знань учні самі зможуть розподілити завдання між групами [2].

В ході дослідження теоретичних джерел, ми відібрали методи і прийоми групових форм роботи, які можуть застосовуватись на уроці іноземної мови на середньому етапі навчання в школі:

- "метод мозаїки"/"груповий пазл" (*jigsaw*);
- "дискусійна піраміда" (*pyramid discussion*);
- метод проектів (*project method*);
- метод станцій (*station method*);
- кейс-стаді (*case study*);
- рольова гра (*role play*);
- "мозковий штурм" (*brainstorming*);
- техніка акваріуму;
- ігрові методики: граматичні ігри, кінестетичні ігри, доміно;
- *Mind Map* та інші [3; 1; 9; 12; 11].

Згідно з роботами вітчизняних і зарубіжних дослідників (Н. Шевчук [7], С. Полат [3], Г. А. Китайгородська [1], К. Spencer [12], D. Jones [11] і ін), дані методи є активними методами навчання, які сприяють "активізації навчально-пізнавальної діяльності, мотивації учнів до творчості і самостійності у їх діяльності, розвитку умінь співробітництва, розвитку вмінь формулювати і висловлювати свою точку зору, розвитку вмінь знаходити власні підходи до вирішення проблем" [3; 1; 11].

В ході роботи, ми розробили методику, на основі якої провели експериментальне дослідження, що дозволило зробити висновки про ефективність групової динаміки в ході вивчення англійської мови.

Для спостереження був обраний один клас з паралелі 11 класів. В експерименті брали участь 25 школярів, з них – 12 дівчат і 13 хлопців.

Мета експерименту – дослідження ефективності методики впровадження у навчальний процес комплексу завдань для корекції та розвитку групової динаміки.

В ході первинної діагностики, нам вдалось з'ясувати, що рівень групової динаміки учнів не перевищує задовільний. Так, в класі було організовано 5 груп по 5 осіб, 3 з яких продемонстрували середній рівень, 1 – низький рівень та 1 – задовільний рівень під час виконання завдання "метод станцій". Проектний метод 3 групи виконало на задовільному рівні, а 2 – на високому, що зумовлене тим, що сучасним підліткам набагато простіше та зручніше співпрацювати в Інтернет-середовищі.

Під час виконання вправи на обговорення проблемних питань на їх вирішення учні продемонстрували в 3-х групах – середній рівень, в 1 – низький рівень та в 1 – задовільний рівень. Завдання ускладнювало те, що більш сильні учні намагались нав'язати свою точку зору більш слабким, які в свою чергу, боялись проявити ініціативу через невпевненість у власних силах. Отже, жодна з груп не продемонструвала високий рівень.

Під час контрольного експерименту, ситуація змінилась. При виконанні першого завдання – "Mind Map", учні продемонстрували переважно високий рівень групової динаміки – більш слабкі учні не боялись проявити ініціативу та зробити помилку, більш сильні – не намагались домінувати. Також, учні майже не відволікались від теми обговорення та не заважали іншим групам.

Під час проектної діяльності, всі групи продемонстрували високий рівень групової динаміки. Завдання було виконане в повній мірі, учням було цікаво, що мотивувало їх до ефективної співпраці.

Під час обговорення проблемних питань, тільки одна група продемонструвала задовільний рівень, всі інші – високий рівень групової співпраці. Учні не сварились, намагались знайти спільні рішення мирним шляхом, спостерігалась активність більшості учасників груп та демократичний спосіб вирішення проблемних питань.

Висновки і перспективи подальших досліджень у даному напрямку. Таким чином, ми змогли зробити висновок про те, що методика, представлена в роботі, є ефективною для корекції та розвитку групової динаміки, і може бут впроваджена в навчальний процес. Ми змогли зробити висновок про те, що рівень групової динаміки напряму впливає на рівень знань учнів. Так, в групах з вищим рівнем групової динаміки, спостерігався вищий рівень знань, і навпаки. Подальші дослідження з теми можуть бути здійснені на основі вже існуючих матеріалів, для їх поглиблення та більш ґрунтового дослідження.

Література

1. Китайгородская Г. А. Методика интенсивного обучения иностранным языкам. Лекции: пособие для студентов пед.вузов и учителей. М.: Просвещение, 2006. 239 с.

2. Кузнецова М. С. Применение методов группового обучения на уроке английского языка. URL: <https://nsportal.ru/shkola/inostrannye-yazyki/library/2013/08/25/primenenie-metodov-grupпового-obucheniya-na-uroke>
3. Полат Е. С. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования: учеб. пособие для студ. вузов. М.: Академия, 2003. 368 с.
4. Посібник для фахівців з навчання дорослих / під ред. Т. Урдзе. Київ: ТОВ "Золоті Ворота". 84 с.
5. Психология. А-Я. Словарь-справочник / Пер. с англ. К. С. Ткаченко. – М.: ФАИР-ПРЕСС. Майк Кордуэлл. 2000.
6. Психотерапевтическая энциклопедия. Под ред. Б.Д. Карвасарского. 2-е издание. СПб, 2000 г.
7. Шевчук Н. Використання проектної роботи на уроках англійської мови / Н. Шевчук // Іноземні мови в навчальних закладах, 2009. № 1. С. 57–62
8. Шукин А. Н. Обучение иностранным языкам. Теория и практика. 2-е изд., испр. и доп. М.: Филоматис, 2006. 478 с.
9. Esfandiari Mehran, Knight Paul. Using pyramid discussions in the task-based classroom to extend student talking time.// World Journal of English Language. 2013. URL: <http://www.sciedupress.com/journal/index.php/wjel/article/view/2936>
10. Graham C. Jass Chants: Rhythms of American English as a Second Language. –N.Y. : Oxford University Press, 1978. 280 p.
11. Jones Denise Jaques. The station approach: how to teach with limited resources. URL: <http://www.nsta.org/publications/news/story.aspx?id=53323>
12. Kagan Spencer. Cooperative learning. URL https://www.kaganonline.com/free_articles/dr_spencer_kagan//research_in_nutshell.php
13. Marvin E. Shaw, Group Dynamics: The Psychology of Small Group Behavior (New York; McGraw-Hill, 1971). p.107.

УДК 37.016:811.111]:005.32

ШЛЯХИ ФОРМУВАННЯ МОТИВАЦІЇ НА УРОЦІ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ

Гаркуша А. А., магістрантка філологічного факультету

Науковий керівник – канд. пед. наук, доц. **Шевченко С. І.**, кафедра прикладної лінгвістики

Актуальність проблеми. Англійська мова розширює свої межі, стає більш поширеною у світі й підтверджує звання "мови міжнародного спілкування". Ефективність та результат навчально-виховної роботи вчителя іноземної мови значною мірою залежить від мотивації на уроці, від урахування вікових та психологічних особливостей своїх учнів. У зв'язку з цим, учителю необхідно підтримувати й активізувати інтерес до успішного вивчення англійської мови. Як і для будь-якої іншої справи, для вивчення англійської мови, дитині потрібна мотивація – бажання вчитися. Мотивацію потрібно добирати для кожної вікової групи учнів окремо (та, яка є актуальною для середньої або старшої школи, не є доцільною у початковій школі). Тому питання мотивації на уроках англійської мови є актуальним, особливо у нас час. Потрібно мати на увазі, що проблема є дуже складною і потребує багато зусиль від учителя, адже без зацікавленості, як дитина, так і доросла людина, витратити час на непотрібні речі не буде, і заняття не матимуть ніяких результатів.

Метою статті є обґрунтування доцільності підвищення мотивації учнів під час вивчення англійської мови як необхідної складової навчання на уроках англійської мови, а в подальшому для самостійного вивчення іноземних мов; розкриття різноманітних шляхів формування мотивації на уроках англійської мови.

Короткий аналіз останніх досліджень. Про проблему мотивації учнів у процесі навчання англійської мови писали Е. Кирічук, Л. Кичатинова, А. Маркова, Т. Матіс, А. Орлова та ін. Вчені-психологи та педагоги В.Г. Асєєв, Л.І. Божович, І.Д. Бех, І.А. Васильєв, Д.Б. Ельконін, Ю.Н. Кулюткін, А.К. Маркова, С.Л. Рубінштейн, П.М. Якобсон та ін. вважають, що формування мотивації навчання є найважливішим аспектом сучасної освіти, тому у полі зору уваги вчителя виявляється не тільки навчання учня, але й розвиток його особистості. Питання використання новітніх мультимедійних технологій навчання у процесі вивчення іноземної мови досліджували: І. Зимня, С. Ніколаєва, Е. Носенко, К. Brucher, M. Collins, M. Simonson, A. Thompson та ін. У психолого-педагогічній науці дослідженням проблеми вікових та психологічних особливостей школярів займалися І.Д. Бех, В.В. Давидов, Т.В. Драгунова, Л.В. Занков, Д.Б. Ельконін, А.К. Маркова,

В.О. Сухомлинський, П.М. Якобсон та інші. Вони довели, що молодший шкільний вік має великі резерви формування мотиваційної сфери спілкування.

Мотивація є одним з найважливіших факторів успішності під час навчання, у цілому, і при вивченні іноземної мови, зокрема. Існує зовнішня та декілька видів внутрішньої мотивації. Зовнішня мотивація націлює учнів на досягнення кінцевого результату вивчення. Внутрішня мотивація має сильний стимулюючий вплив на процес вивчення. Для цього необхідно будувати процес вивчення таким чином, щоб ті, хто вивчають мову, на кожному етапі відчували просування до поставленої цілі. У зарубіжній психології також розрізняють глобальну, ситуаційну та інструментальну мотивацію [7, 12].

Формування мотивації – це виховання в учнів ідеалів, світоглядних цінностей в поєднанні з активною поведінкою школяра, що означає взаємозв'язок усвідомлюваних і реально діючих мотивів, єдність слова і діла, активну життєву позицію школяра. Щоб знання виховувало, потрібно виховувати відношення до самих знань, тому бажано в процесі навчання сформувати у школярів активне внутрішнє ставлення до самих знань, до способів їх здобуття [3, 202].

У залежності від певного вікового періоду формування навчальної діяльності набуває ряду специфічних особливостей. У початковій школі дитина може успішно вчитися, орієнтуючись на оцінку вчителя або думку батьків. Домінуючим мотивом у цьому віці у більшості дітей є прагнення зробити приємність батькам, порадувати їх своїми успіхами або небажання бути покараним. У старших класах такий мотив втрачає свою актуальність. Першочерговими для старшокласників є три взаємопов'язані мотиви: оцінка, майбутнє навчання та кар'єра.

Умовою успішного навчання є мотивація, котра спонукає дитину до певної діяльності з метою розширення і поглиблення своїх знань, до саморозвитку та самоосвіти.

Існує велика кількість різномісних класифікацій мотивації, які мають школярі під час вивчення англійської мови. Усі ці мотиви можна об'єднати у чотири групи:

I. Широка соціальна мотивація (1) кожна освічена людина повинна знати англійську мову; 2) хочу мати високу оцінку; 3) потрібно гарно вчитися, щоб бути не гірше товаришів; 4) не хочеться засмучувати батьків, вчителя 5) без знання англійської неможливо прочитати жодної іноземної вивіски, реклами, ярлика, напису на футболці, які ми можемо часто зустріти у світі сьогодення; 6) англійська мова подобається, тому що в ній багато цікавого, незнайомого [5]).

II. Мотивація пов'язана з перспективним розвитком особистості (1) вивчаю англійську мову, бо це обов'язково знадобиться у подальшому житті; 2) англійська мова може стати у нагоді в університеті (у роботі, у житті), стане передумовою отримання гарної посади та високої заробітної платні; 3) англійська мова відкриває ширші можливості до саморозвитку та до оволодіння різноманітними знаннями та навичками).

III. Комунікативна мотивація (1) подобається спілкування в класі на іноземній мові; 2) на уроці англійської цікаво; 3) англійська мова служить засобом задоволення позаурочних інтересів (комп'ютер, електронний зв'язок, інтернет, сучасна музика, відео, фільми); 4) хочу навчитися писати листи англійською мовою і листуватися з однолітками – іноземцями; 5) подобається, коли читаємо листи з англійських країн [5]).

IV. Мотивація, породжена самою навчальною діяльністю (1) цікавлюся англійською як предметом: подобається перекладати тексти, вивчати нові слова, виконувати вправи, відчувати успіх у навчанні; 2) подобається, коли граємо [4]; 3) мені легко запам'ятовуються англійські слова; 4) люблю готувати картки до уроку, малюнки, створювати проекти).

Мотивація пов'язана з одним з найбільш основних аспектів людського розуму, і більшість вчителів і дослідників погодиться, що вона має дуже важливу роль у визначенні успіху або невдачі у будь-якій навчальній ситуації [6, 2].

Одним з найважливіших шляхів формування мотивації можна назвати – **створення атмосфери дружельюності, оптимізму і віри дітей у свої здібності і можливості на уроці англійської мови**, адже це є першоосновою успіху та ефективності будь-якого уроку.

Створення мотивації до вивчення іноземної мови і до спілкування неможливе без створення в класі атмосфери радості, легкості, ентузіазму, оптимізму і віри дітей в свої здібності і можливості. Вкрай важливо і необхідно ставити перед дітьми, або допомагати їм ставити перед собою, реалістичні мету і завдання, забезпечити проблемні завдання, а також експліцитно моделювати процес, необхідний для досягнення поставлених цілей, забезпечуючи необхідні опори для того, щоб передбачити успішний результат [1]. Потрібно звертати увагу на наполегливість і старання дітей під час виконання завдання, а не на кінцевий результат. Необхідно вселити дитині, що успіх будується на невдачах. Дуже важливо учителям навчитися бачити успіхи і не помічати невдачі у своїх учнів. Адже невдача веде до розчарування – розчарування веде до браку мотивації – брак мотивації веде до прямої відмови зробити ще одну спробу. І навпаки, успіх веде до перемоги – перемога веде до мотивації – мотивація веде до бажання перемагати – і до нових успіхів.

Потрібно створити у класі приємну та сприятливу атмосферу, заохочувати до прийняття ризику та помилок як природної частини навчання, вводити та заохочувати гумор [6, 42].

Ще один важливий шлях – **дотримання на уроках іншомовного режиму**. Одним з найсильніших загальних мотивів, на наш погляд, є необхідність мовного реагування в стандартних ситуаціях. Тому на уроках можна створювати такі ситуації і навчити учнів вирішувати їх легко та швидко. При такому підході, учень часом навіть не знає, як перекладається та чи інша фраза, але він точно знає, що саме вона доречна в даній ситуації. Занурені в мовне середовище, школярі швидко опановують необхідні їм знання. У такій ситуації діти будуть відчувати себе в англomовній країні, у них не буде іншого варіанту, крім того, як намагатися самостійно зрозуміти сказане учителем, та вчитися, щоб в подальшому краще реагувати на ситуацію. Використання цього шляху є дуже дієвим, але у школах, найчастіше, його оминають, й не вважають за потрібне. Діти завжди знають, що вчитель перекладе усе на рідну мову, тому й англійська їм не потрібна. Таке ставлення до викладання англійської є однією з причин низької мотивації школярів до вивчення мови у школах.

Ефективне навчання має місце там, де враховуються вікові та психологічні особливості учнів. Оскільки для кожної вікової групи характерний свій вид провідної діяльності. Згідно з даними сучасної вікової психології для учнів 2-6 класів головною є ігрова діяльність, у 7-9-х – найважливішою є пізнавальна і цілісно-орієнтована діяльність, у старших класах, крім цього, великого значення набуває комунікативна діяльність [5].

Отже, наступним шляхом формування мотивації на уроках англійської мови можна виділити – **ігрову діяльність**. Можна визначити, що на початковому етапі навчання особлива увага приділяється ігровій діяльності, але потрібно відмітити, що такий вид діяльності є корисним для всіх вікових груп, навіть для дорослих. Саме гра значною мірою сприяє створенню на уроці сприятливого психологічного клімату, атмосфери розкритості та спілкування. Необхідно проводити такі ігри, які мають навчальну функцію, сприяють закріпленню в пам'яті учнів мовного матеріалу. Гра є найсильнішим мотивуючим фактором, який задовольняє потребу школярів в новизні досліджуваного матеріалу і різноманітності виконуваних вправ [2]. Рольова гра мотивує мовну діяльність, коли актуалізується потреба щось сказати, запитати, з'ясувати, довести, чимось поділитися з співрозмовником. Школярі переконуються в тому, що мову можна використовувати як засіб спілкування.

Гра посилює навіть слабким учням. Почуття рівності, атмосфера захопленості й радості, відчуття посильності завдань – все це дає можливість учням подолати сором'язливість, що заважає вільно вживати в мові слова чужої мови, і позитивно позначається на результатах навчання.

Використання інтегрованих уроків, різноманітних методів, прийомів та режимів роботи на уроках. Використання наочності. Великим досягненням сучасної системи освіти є право вчителя іноземної мови на вільний вибір методів, засобів навчання. Не можна досягти головної мети в навчанні іноземних мов – оволодіти іноземною мовою та культурою, використовуючи один підручник. Головне завдання кожного вчителя іноземної мови – наблизити навчальну ситуацію на уроці до реального спілкування. Вчитель має право самостійно обирати методи та прийоми викладання іноземної мови, які, на його думку, будуть ефективними, підлаштовуючись під вікові та психологічні особливості того класу, у якому вчителює. Що і є дуже важливим при мотивуванні дітей, аби їм не нашкодити й випадково не "вбити" бажання вчити англійську мову.

Важливо постійно змінювати режим роботи і включати дітей в парну і групову роботу. На жаль, наші учні звикли до того, що всі їхні уроки проходять за партами, але зміна звичної обстановки викликає цікавість учнів, створює невимушену атмосферу.

Для активізації міжпредметних зв'язків можна використовувати проведення вікторин. Питання можуть включати інформацію і матеріал, вивчений на попередніх уроках, або з інших предметів.

При проведенні уроку потрібно використовувати наочність, як засіб підвищення інтересу і один з прийомів формування мотивації. Наочність кожного виду виконує свої функції як засіб пізнання, ілюстрації думки, поняття, явища, сприяє розвитку спостережливості, кращому запам'ятовуванню матеріалу.

Виконання проектної роботи – це можливість учням висловити свої власні ідеї в зручній для них творчо продуманій формі: виготовлення колажів, афіш, рекламних проспектів, путівників, проведення інтерв'ю та досліджень, випуск стінгазети з необхідними коментарями і т.д [4].

Використання проектів має велику практичну спрямованість, дозволяє поєднувати самостійну індивідуальну роботу з груповою роботою, стимулює самостійний пошук учнями потрібної інформації; вимагає розвитку творчої фантазії. Такий вид роботи викликає інтерес та активність у школярів. Виконуючи проект, учні часто щось малюють, пишуть, шукають інформацію, спілкуються, знаходять ілюстрації, роблять фотографії. Проектна робота має загальноосвітню цінність:

вона сприяє розвитку в учнів ініціативи, мотивації, уяви, самодисципліни, співпраці з учнями і дослідницьких навичок.

Листування учнів з англомовними однолітками є одним з ефективних шляхів формування мотивації. Школярі у ненав'язливій формі отримують можливість практики англійської мови з її носіями, а крім цього, ще й дізнатися багато про культуру, традиції, історію, і взагалі, спосіб життя однолітків у іншій країні. Складність для учня становитиме переклад та розуміння листа, і саме це стане визначальним мотивом для вивчення англійської мови, "щоб зрозуміти написане, я повинен вчити англійську мову". Це стане джерелом розширення лексичних одиниць та граматичних структур.

Зустрічі з носіями мови – ще один шлях мотивації, який підвищує інтерес учнів до вивчення англійської. Під час даних зустрічей у школярів є можливість попрактикуватися в усному мовленні з носіями мови і розвивати навички аудіювання, а також оцінити свій рівень володіння мовою, поглибити свої знання з англійської мови. Важко також переоцінити досвід спілкування з носіями мови, який вони набувають під час таких дискусій, долаючи психологічний бар'єр, що виникає при першому спілкуванні з іноземцями.

Робота з газетними, журнальними матеріалами. Володіння іноземною мовою неможливе у відриві від культури і реалій англомовних країн, при цьому газета, як джерело нової інформації, викликає природний інтерес учнів. Газетна лексика є актуальною і сучасною. Через її призму учні розуміють особливості стилістики і нові явища в мові. Інформація, що міститься в газетних публікаціях, допомагає школярам зрозуміти сучасні тенденції в суспільстві, підвищити їх культурологічну компетенцію. Крім того, газетні матеріали містять дискусійні питання, які допомагають організувати обговорення і тим самим розвивають навички успішного спілкування з використанням лексичних одиниць по заданій темі.

Застосування нових інформаційних технологій (комп'ютерні інновації, Інтернет-ресурси) допомагає активізувати пізнавальну діяльність учнів, але важливо не втратити початкову мотивацію, а навпаки, всіляко підсилювати її. Використання можливостей технологій під час проведення уроку англійської мови – найпотужніший мотив, який потрібно використовувати в своїй роботі.

Використання нових інформаційних технологій у викладанні англійської мови є одним з найважливіших аспектів вдосконалення та оптимізації навчального процесу, збагачення методичних засобів і прийомів, що дозволяють урізноманітнити форми роботи і зробити урок цікавим і незабутнім для учнів (використання презентацій, комп'ютерних тестувань, електронних підручників, мультимедійних елементів).

Позаурочна, позакласна, позашкільна діяльність дозволяють учням розкрити свої навички та вміння, допомагають долати труднощі у навчанні. У таких видах діяльності школярі можуть розвивати свою творчу і пізнавальну активність, реалізовувати свої кращі особистісні якості, демонструвати ті здібності, які часто залишаються непотрібними на уроках. Все це створює сприятливий фон для досягнення успіху, що, в свою чергу, позитивно впливає на діяльність.

Проведення олімпіад, змагань, конкурсів є ефективними способами навчання, самореалізації та підвищення освітнього рівня школярів. Вони мотивують учнів на перевірку своїх знань, на самоствердження, на підготовку до іспитів, на розкриття свого творчого потенціалу, до поглибленого вивчення шкільних предметів.

Прослуховування музики та перегляд кінофільмів, відеороликів є одними з найбільш потужних засобів впливу на почуття і емоції учнів. Музика і пісня можуть надати неоціненну допомогу у вивченні англійської мови. Пісня, фільм викличуть великий приплив ентузіазму і являють собою приємний і, в той же час, стимулюючий підхід у вивченні культури іншомовних країн. Пісні, відео, фільми є засобами більш міцного засвоєння і розширення лексичного запасу (слова і вирази). Вони сприяють естетичному вихованню учнів, згуртуванню колективу. На сьогоднішній день зарубіжна музика, кіноіндустрія стала дуже популярною серед молоді, а щоб її зрозуміти, треба знати англійську мову. Це і є головним мотивом для сучасних школярів, адже ніхто не хоче "пасти задніх".

Художній переклад віршів, уривків з художніх творів. Творчі роботи підвищують інтерес учнів до вивчення мови. В результаті роботи з римованими текстами у школярів активізується пізнавальна діяльність, що сприяє їх самореалізації. Безперечно, що при такій роботі розширюється кругозір учнів і відповідно запас лексичних одиниць.

Крім усіх цих шляхів, на нашу думку, доречно ще виділити один, який відіграє не менш важливу роль у мотивації школярів. Це сам **вчитель**, його зовнішність й особистість: володіння високою професійною компетентністю, закоханість у іноземну мову, різнобічна розвиненість, знання великої кількості цікавої інформації. Вчитель має приходити до учнів лише у гарному настрої й намагатися показати найкращі сторони англійської мови, її багатство, давати не лише теоретичний матеріал, а урізноманітнювати діяльність, показати, що англійська мова не є чимось

чужорідним, а вона така сама, як наша рідна. Такий учитель стане прикладом для наслідування, діти захочуть бути схожими на нього. Учням буде цікаво та весело на уроках, й навіть, якщо дитина не мотивована до вивчення англійської мови, на уроки такого вчителя буде ходити, як на свято, буде виконувати усі завдання, адже учитель стане авторитетом.

Мотивація на уроках англійської мови відіграє одну з найперших ролей при вивченні мови, але як би учитель не намагався, лише цього замало. Мотивація повинна йти від батьків та від того середовища, у якому перебуває дитина. Є велика кількість шляхів формування мотивації, у статті наведено не повний їх перелік, лише акцентовано увагу на найважливіших. Доречно мотивувати дитину ще з перших класів початкової школи, що у подальшому переросте у любов до іноземної мови, самоосвіти та свідомого розуміння важливості, доцільності та корисності вивчення англійської мови.

Література

1. Воронкина И. В. Развитие мотивации на уроках английского языка [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <https://www.pedt.ru/categories/4/articles/87>
2. Егорова К. Повышение мотивации на уроках английского языка с УМК "Spotlight" / Современный эффективный урок. – 2016 [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://iyazyki.prosv.ru/2016/05/motivation-spotlight/>
3. Назарчук А.А. Желіхівська Т.М. Формування мотивації та інтересу до вивчення англійської мови на початковому етапі навчання // Педагогічний дискурс. – Випуск 11. – 2011. – С. 202-206
4. Рашевська О. В. Шляхи підвищення мотивації учнів на уроках англійської мови: методичний посібник/ Рашевська О. В. – Южне, 2018.
5. Сидір К. О. Мотивація на уроках англійської мови. Підвищення мотивації у учнів на уроках англійської мови. – 2018 [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <https://vseosvita.ua/library/motivacia-na-urokah-anglijskoi-movi-26097.html>
6. Dörnyei Zoltán Motivational Strategies in the Language Classroom. – Cambridge University Press, 2001. – 155 с.
7. Mitra Alizadeh The Impact of Motivation on English Language Learning/ International Journal of Research in English Education. – Vol. 1, No. 1; 2016 [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://ijreonline.com/article-1-23-en.pdf>

УДК 37.016:811.111 – 028.31

ІНТЕГРОВАНЕ НАВЧАННЯ РІЗНИХ ВИДІВ МОВЛЕННЄВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

Даниленко А. В., магістрантка філологічного факультету

Науковий керівник – канд. пед. наук, доц. **Шевченко С.І.**, кафедра прикладної лінгвістики

Актуальність проблеми. У час постійного зростання вимог до якості освіти та пошуку ефективних методик і технологій навчання все більшої значущості набувають нові перспективні підходи. У ХХІ столітті традиційна система навчання відступає на другий план. Перед сучасною школою постає завдання, як навчити школярів отримувати нові знання, як сформувати в учнів навички серед кола усієї інформації виділяти основну інформацію та як навчити учнів обмінюватися своїм досвідом та знаннями. Тому освітній процес потребує нестандартного, особливого підходу до навчання. Одним із таких підходів є інтегроване навчання.

Мета статті полягає в тому, щоб розкрити теоретичні аспекти інтегрованого навчання видів мовленнєвої діяльності під час навчання іноземної мови школярів та подати приклади застосування інтегрованого навчання видів мовленнєвої діяльності.

Короткий аналіз останніх досліджень. Варто відзначити, що ідеї інтеграції змісту та форм навчання не є новими в освіті. Інтегроване навчання набуло широкого застосування в Америці з 30-х років ХХ ст. Учені та вчителі об'єднали зусилля для створення міжпредметних проектів, які були засновані на суб'єктивному досвіді учнів та спрямовані на встановлення зв'язків між знаннями та їхнім практичним застосуванням. Серед західних учених проблемою інтеграції навчальних предметів та міжпредметних зав'язків займалися С. Ковалик, С. Матісон, Р. Тайлор, М. Фрімен та ін.

Хочемо додати, що інтеграція є комплексним явищем, тому різні аспекти вивчаються й українськими науковцями. З одного боку, інтеграції змісту освіти присвячено дослідження В. Андрущенко, В. Безрукової, С. Гончаренка, Л. Дольнікової, І. Зязюна, М. Іванчук, О. Мариновської тощо.

Дидактичні аспекти інтеграції досліджують у своїх працях К. Гуз (розробка інтегрованих курсів), Ю. Мальований (методологічні засади проблеми інтеграції), В. Моргун (визначення сутності процесів інтеграції та диференціації), Р. Собко (інтегроване навчання з використанням комп'ютерної техніки в професійній підготовці майбутніх учителів початкової школи).

Дидактичні можливості інтеграційних занять змісту початкової освіти висвітлено в працях таких учених, як Н. Бібік, М. Вашуленко, О. Савченко та ін. З іншого боку, організація начального процесу із врахуванням принципу інтегрування видів мовленнєвої діяльності, допомагає застосовувати вироблені мовленнєві вміння у процесі комунікації.

Здебільшого, інтегрування видів мовленнєвої діяльності було розглянуто у працях багатьох вчених, серед яких П. Григор'єва, О. Тарнопольський, І. Зимня, А. Серетни, Є. Ліпінська, Н. Станкевич.

Отримані результати свідчать про те, що у науковій літературі наявна значна кількість досліджень, присвячених проблемі інтеграції різних видів мовленнєвої діяльності в навчанні, однак в умовах реформації сучасної освіти виникає необхідність окреслити головні шляхи інтеграції на уроках англійської мови в школі.

Основний виклад матеріалу. Мовленнєва діяльність – це комплекс психофізіологічних дій організму людини, спрямованих на сприймання і розуміння мовлення або породження його в усній чи писемній формі [5].

У методичній літературі виділяють дві групи видів мовленнєвої діяльності – рецептивні (аудіювання, читання) та продуктивні (говоріння, письмо). Варто зазначити, що у процесі комунікації жоден вид мовленнєвої діяльності не існує ізольовано від інших [2]. Наприклад, коли дитина щось говорить на уроці іноземної мови, то вона паралельно і прослуховує сказане або ж коли пише, то за допомогою внутрішнього мовлення "промовляє" те, що має написати, а потім ще перечитує написане. Це й зумовлює необхідність використання інтегрованого навчання видів мовленнєвої діяльності під час вивчення іноземної мови.

Аудіювання – це рецептивний вид мовленнєвої діяльності, який передбачає одночасне сприймання та опрацювання інформації на слух. До основних рис аудіювання як виду мовленнєвої діяльності зараховують такі: усний характер вираження, реактивність, рецептивність та внутрішню форму перебігу [1, с. 20].

Говоріння – це продуктивний вид мовленнєвої діяльності, суть якого полягає у тому, що школяр сам створює усне висловлювання [5, с.6].

Читання – рецептивний вид мовленнєвої діяльності, що полягає в одночасному сприйнятті й розумінні писемного тексту, в декодуванні графічних символів, тобто перекладі буквеного коду в мисленнєві образи, що реалізується в зовнішньому або внутрішньому мовленні [5, с.7].

Навчання *письма* сприяє формуванню вмінь говоріння і читання, тому для цього виду мовленнєвої діяльності мета навчання полягає не тільки в тому, щоб навчити учнів правопису, але й уміння письмово викладати свої думки [5, с.8].

Інтегроване навчання видів мовленнєвої діяльності – навчання, метою якого є одночасне формування навичок і вмінь з різних видів мовленнєвої діяльності. Це вагома частина вивчення іноземної мови, яку також часто у методичній літературі називають "взаємопов'язаним навчанням видів мовленнєвої діяльності". "Принцип взаємопов'язаного навчання видів мовленнєвої діяльності базується на паралельному навчанні різних видів мовленнєвої діяльності та забезпечує розвиток навичок і вмінь мовлення в комплексі" [6].

Сучасні педагоги та науковці при розробці навчальних програм вказують на те, що використання міждисциплінарних зв'язків у навчанні має вагоме значення.

Необхідно зупинитися на тому, що Бенджамін Блум, розвиваючи свою Таксономію навчальних цілей (Taxonomy of Educational Objectives), вказував на те, що необхідно вплітати "інтегративні нитки" до навчального плану, щоб сприяти міжпредметним зв'язкам [4].

Зрозуміло, що всі види мовленнєвої діяльності є і засобом, і об'єктом навчання. Разом з тим, під час інтеграції різних видів мовленнєвої діяльності на уроках іноземної мови потрібно обов'язково дотримуватися розробленого заздалегідь плану заняття. При цьому черговість вивчення видів мовленнєвої діяльності не є сталим для цілого уроку, а залежить від мети і завдань навчання.

На нашу думку, потрібно обов'язково дотримуватися таких вимог до навчального матеріалу: 1) він повинен бути закріплений програмою; 2) бути активним (тобто повинна бути база для розвитку продуктивних та рецептивних видів мовленнєвої діяльності); 3) бути основою для розвитку усної та письмової форм комунікації; 4) бути регламентованим та організованим вчителем (вчитель відповідно до навчальної програми повинен організувати на уроці різні види мовленнєвої діяльності) [3].

Зокрема, ми вважаємо, що основною вимогою поєднання різних видів мовленнєвої діяльності на уроках іноземної мови є створення комунікативних ситуації, тематика яких, за інтегрованого

підходу є необмеженою. У реальному спілкуванні комунікативні ситуації виникають, як правило, самі собою. Це так звані природні ситуації. Але на уроці іноземної мови вчитель повинен цілеспрямовано створювати умовні комунікативні ситуації для реалізації комунікативної функції, наприклад: розпитати про щось, попросити, запропонувати, повідомити, описати, розповісти про що-небудь.


Добре те, що рольові ігри допомагають вчителю та учням спланувати особисту мовленнєву поведінку і передбачити поведінку співрозмовника. Це дає нам підстави стверджувати, що поєднання різних видів мовленнєвої діяльності за допомогою комунікативної ситуації та рольової гри не тільки допомагають учням робити повідомлення з певної теми, але й вступати у бесіду, намагаються підтримати її, цікавитися думкою інших, обговорювати різні точки зору, кожен учень прагне виконати різного виду завдання, висловити свою думку, і таким чином урок іноземної мови набуває неабиякої ефективності для досягнення мети.

Зупинімося докладніше та наведемо фрагмент уроку.

**Фрагмент інтеграції різних видів мовленнєвої діяльності
під час вивчення теми "My family"
(О. Karpiuk, English 3, Unit 2, p.31)**

Мета: навчити учнів розповідати про свою сім'ю, ознайомити з новими лексичними одиницями, ввести їх до активного словникового запасу учнів; формувати вміння аудіювання, говоріння, читання, письма.

Очікувані результати: за допомогою інтегрованого навчання різних видів мовленнєвої діяльності учні користуватимуться новими лексичними одиницями з теми та вмітимуть розповідати про свою сім'ю.

Етап, методичний прийом	Зміст роботи
<p>1. Бесіда вчителя з класом. Створення комунікативної ситуації. Уведення учнів в іншомовну сферу.</p> <p><i>Мовленнєва діяльність: Читання</i> Читання вірша Виразне читання вірша вчителем.</p> <p>Хорове повторення за вчителем. Переклад вірша.</p>	<p>1. Привітання. T: Good morning, boys and girls! P: Good morning! T: Nice to meet you! P: Nice to meet you, too! T: Sit down, please. How are you today? P: We are fine, thank you! T: Let's begin our lesson. T. Сьогодні на урок до нас завітав гість. T. Look at him! Впізнали? Так це Петрик П'яточкін. Йому стало так цікаво, що багато дітей йде до школи і він захотів вчитися разом з вами. Допоможемо йому?</p>  <p>T. Fine! T: Сьогодні ми будемо вчитися розповідати про членів своєї сім'ї. T. Петрик, просить нас, щоб ми навчили його читати віршик. T: Open your books at p. 21 and look at exercise 6. Let's read the poem. (Спочатку вчитель читає увесь вірш, потім по реченню, а діти повторюють хором, потім перекладаємо, а потім вони читають вголос, але без вчителя).</p>

Індивідуальне читання вірша учнями.

Мовленнєва діяльність: Аудіювання

Активне слухання учнями зв'язної розповіді учителя, здогадка про значення нових лексичних одиниць в опорі на наочність, контекст, хорове проговорювання нових лексичних одиниць.

Постановка супровідного запитання.
Аудіювання учнями тексту.

Мовленнєва діяльність: Письмо

Постановка супровідного завдання.
Відповіді на завдання вчителя з елементами пошукового читання та перегляду прочитаного.

Індивідуальна робота.
Вибірковий контроль

Мовленнєва діяльність: Говоріння

Побудова висловлювань на рівні понадфразової єдності.

Парний режим.

Фронтальний режим

Вибірковий контроль

Монологічне мовлення на основі тексту.

Режим "учень - клас"

A happy family

This is a father. This is a mother.

This is a sister.

This is a brother.

Father, mother,

Sister, brother

Hand in hand

With one another.

T: Well done! Peter thank you.

T. Look at the blackboard! Do you see a picture of a big family? Look at this picture.



Listen to my story and answer the questions:

- Is the family big or small?

- Whom do I have?

This is a big family. This is my grandmother.

She is my mother's mother. I call her Granny. This is my grandfather. He is my mother's father. I call him Granddad. I love my grandmother and grandfather very much. These are my mother and father, my Mum and Dad. They are my parents. I love my parents very much.

T. Is the family big or small?

- Whom do I have?

T: Діти, у Петрика П'яточкіна виникла проблема. Він переплутав всі слова.

T. Look at the cards. Find the second part of each word, and then write those words into your exercise- books.

Картка:

grandfat	ly
Grand	ther
Fa	ter
Moth	her
Br	mother
Sis	er
fami	other

T. Good of you.

T: Now I ask you to take photos of your family and tell your friend about the family.

Model: This is my grandmother.....

T. That will do. Let's listen to.....

T. Petryk Pyatokkin wants to listen to the story about your family and compare his family with yours.

T. Well done!

Висновки. Як бачимо, використання інтегрованого навчання видів мовленнєвої діяльності на заняттях з іноземної мови дає змогу застосувати на практиці набуті знання, навички та вміння.

Разом з тим, використання інтегрованого навчання дає можливість учням сприймати навколишній світ як цілу систему, та полегшує процес засвоєння нових знань. На нашу думку, процес інтеграції відбувається за допомогою поєднання різних навчальних предметів, і тому, заняття стають цікавішими, а новий матеріал в свою чергу сприймається та засвоюється ефективніше.

Варто відзначити, реальні життєві ситуації, які в подальшому сприяють розвитку різних видів мовленнєвої діяльності та дають можливість учням самореалізуватись, саморозвиватись, стимулюють учнів до пошуку шляхів досягнення цілей.

Наприкінці відзначимо, що процес інтегрованого навчання різних видів мовленнєвої діяльності дає поштовх до нових досягнень у навчанні іноземної мови, результати яких, в свою чергу, роблять вагомий внесок в процес формування в учнів іншомовної комунікативної компетенції.

Література

1. Бігич О. Методика формування іншомовної компетентності в аудіюванні // Іноземні мови. – 2012. – № 2. – С. 19-30.
2. Державний стандарт початкової загальної освіти : прийнятий 20 квітня 2011 року № 462 / Початкова школа. 2011. – № 18(594). – 43 с.
3. Карп'юк О.Д. Англійська мова : підруч. для 3 класу. Тернопіль : Астон, 2013. – С. 31.
4. Методика навчання іноземних мов і культур: теорія і практика: підруч. для студ. лінгв. унів-тів і фак. ін. мов вищ. навч. закладів. – К. : Ленвіт, 2013. – 590 с.
5. Тарнопольський О. Методика навчання іншомовної мовленнєвої діяльності у вищому мовному закладі освіти : навч. посіб. – Київ : Інкос, 2006. – 248 с.
5. Ярмоленко О. Сучасні технології у вивченні іноземної мови : [Електронний ресурс] – Режим доступу : <http://conf.vntu.edu.ua/humed/2019/txt/Yarmolenko.php>

УДК 373.5.016:811.111:741:004

НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ МАТЕРІАЛАМИ КОМІКСІВ

Данильчук В. В., магістрантка факультету іноземних мов.

Науковий керівник – канд. пед. наук, доц. **Благініна С. В.**, кафедра німецької мови

Стаття присвячена використанню коміксів в навчанні іноземній мові. Комікси займають особливе місце в культурі і літературі, а також володіють величезним дидактичним потенціалом. Розглянуто сутність поняття "комікс" та його різновиди. Виділено основні етапи розвитку коміксу як жанру мистецтва та літератури. Комікс може бути ефективно інтегрований в учбовий процес на будь-якому етапі навчання з метою вдосконалення різних умінь і навиків.

У статті наводиться опис етапів роботи з текстами коміксів, що включають ввідну бесіду, передтекстовий етап; текстовий етап, що складається з наступних підетапів: пред'явлення тексту коміксу, коментар, читання коміксу, контроль розуміння; післятекстовий етап, в який входять підетапи тренування, продуктивний, контрольний; творчий етап. Дані етапи характеризуються спрямованістю на рішення конкретної задачі, що співвідноситься з метою навчання, яка полягає у формуванні міжкультурної компетенції; комунікативній спрямованості; врахуванням максимальної участі і розкриття творчого потенціалу кожного учня.

Ключові слова: комікс, текст, вербальний і невербальний компонент.

Постановка проблеми. На сучасному етапі великого значення набувають не лише вербальні, але і невербальні засоби спілкування, які знаходять своє відображення в різноманітних текстах. Найбільш яскравим симбіозом вербальних та невербальних компонентів виступає текст коміксу.

Аналіз останніх досліджень. Аналіз публікацій з даної тематики показав, що з одного боку феномен коміксу отримав свого вивчення як історичне, соціальне і культурне явище або ж феномен (М. Захарова, О. Колісник, Т. Лях, С. Пушкін), форма вивчення іноземної мови (Н. Космацька, Д. Ольшанський), основа великої кількості кінострічок останніх десятиліть (М. Циркун).

З іншого боку у вітчизняній педагогічній та методичній літературі приділяється недостатньо уваги його вивченню. Так, С. Даниленко вважає комікс принципово новим засобом навчання, що не повторює інші. Науковець у своїх доробках наголошує на значному потенціалі коміксу, а також порівнює різні засоби навчання, називає переваги й недоліки кожного.

До коміксів найчастіше педагоги звертаються при вивченні іноземних мов. Так, Д. Ольшанський досліджує історію та аналізує особливості коміксу як пізнавально-розважальний жанр та як засіб навчання іноземних мов, визначає його форму та зміст. До переваг коміксу науковець відносить можливість позбавлення від високого рівня абстракції, який лише починають опановувати учні молодшого підліткового віку.

Формулювання цілей дослідження. Мета статті полягає у визначенні та характеристиці дидактичних умов навчання іноземної мови матеріалами коміксів.

Виклад основного матеріалу. Дослідження науковців в педагогічній та психологічній галузях підтверджують, що за своєю дією комікси виступають ефективним засобом навчання, ніж традиційні підручники.

Комікс (англ. comics) представляє графічно-розповідний жанр, який представляє серію малюнків з текстом, що створює зв'язну розповідь, зазвичай пригодницького змісту та отримав широке розповсюдження в країнах Заходу [3, с. 228]. Комікс, по суті, є літературно-художнім твором, що складається з малюнків та вербальних конструкцій. Дослідник Д. Ольшанський зазначає, що комікс характеризують як послідовність родинних загальним сюжетом малюнків, що мають текстовий супровід. Також комікс визначають як розважальний жанр, який побудований на основі відповідного ланцюжка малюнків. Він за своєю формою і характером дій на сприйняття схожий на ілюстрації, найчастіше комікс виступає синтезом текстової і художньої графіки, і саме цей чинник дає підстави говорити про комікс як окремий спеціальний жанр, побудований на суміжні мистецтва і літератури [7, с. 37].

Загалом комікс не є новим явищем. Вперше у XVIII ст. англійцем В. Хогартом комікс був надрукований в пресі, який як засновник соціально-критичного напрямку в європейському мистецтві зумів створити драматичну розповідь за допомогою малюнка. Крім того, в комікси У. Хогарт ввів поняття серійності. Перший зразок справжньої графічної прози – серія коміксів про пригоди доктора Синтаксиса належить Т. Роуландсону. Проте, першим автором у формі сучасного комікса вважають швейцарського педагога, графіка і новеліста Р. Топфера, який для своїх учнів створив у формі альбому малюнків про пригоди пана Жабо і пана Крепена історію в естампах з метою кращого засвоєння навчального матеріалу. Наступний етап становлення коміксу нерозривно пов'язаний з видавничою справою в США в кінці XIX – на поч. XX ст. Так, у 1896 р. в публікації на сторінках газети New York World вийшов перший випуск серії "Жовте дитя" карикатуриста Р. Аутколта. Дане намальоване оповідання оформилося як окремий жанр, та отримало назву "комікс" [6, с. 136].

М. Циркун відзначає, що комікс у минулому столітті, який на видавничому ринку перебував поруч з художньою літературою, структурно уподібнився їй та розрісся у величезне древо жанрових освітлень, де є сусідами фантастика, містика, любовний роман, пригоди супер героїв і т. д. [12, с. 131].

Головна властивість коміксу полягає в тому, що він спрощує і прискорює процес пізнання, оскільки складається з фрагментів. Він виражає думки та ідеї наочними засобами. А тому комікси здатні впливати на людську свідомість навіть більше у порівнянні, ніж традиційна учбова текстова література [4].

Комікс як особливий спосіб оповідання, текст якого є послідовністю кадрів, що містить вербальний твір, окрім малюнка, який передає переважно діалог персонажів і поміщений у особливі межі, виступає додатковою можливістю урізноманітнити заняття з іноземної мови. Головне достоїнство коміксу полягає в тому, що він пропонує гранично стисло, але емоційно насичену інформацію, в якій немає нічого зайвого. Інформація, яку учень отримує з коміксу, буде емоційно забарвленою, торкнеться його відчуттів, а значить, і краще засвоїться [11, с. 95].

Комікси мають яскраво виражену комунікативну спрямованість. Найчастіше вони є діалогами (полілогами) персонажів в обстановці, що створюється невербальними засобами (картинки, малюнки і т. д.) [5, с. 47]. Комікси, завдяки образотворчій барвистості, активно використовуються при навчанні іноземних мов, особливо на початковому етапі.

Важливим є визначення та характеристика різновидів коміксів, що використовуються в навчанні іноземних мов (див таб.1).

Робота над іншомовним коміксом на етапі навчання носить комплексний характер і складається з наступних чотирьох етапів: передтекстового, текстового, післятекстового, творчого [10].

Перед початком роботи, зважаючи на новизну використання в учбовому процесі текстів коміксів, доцільно провести з учнями ввідну бесіду з метою знайомства з історією виникнення коміксів, особливостями представленого жанру, відомими авторами і персонажами, структурою коміксу, його місце і роль у культурі.

Різновиди коміксів як засобів навчання іноземних мов [8, с.10]

Види коміксу як засобу навчання	Зміст коміксу як засобу навчання
Комікс як засіб пред'явлення та семантизації нового лексичного і граматичного матеріалу	У змісті коміксу використані мовленнєві зразки, які презентують новий мовний матеріал. Сюжет коміксу умовний, схематичний; кількість ситуацій обмежена двома-трьома, зміст коміксу сконструюваний таким чином, щоб у ньому відображалось одне граматичне явище або порція лексичних одиниць, що має пред'являтися одноразово і узагальнена певною тематикою.
Комікс як засіб активізації дій учнів із лексико-граматичним матеріалом	Зміст коміксу призначений для організації мовних вправ на закріплення нового матеріалу. Інколи вправління можна здійснювати з використанням форми коміксу, наприклад, "мовленнєві кульки" – з теми "Непряма мова".
Комікс як засіб стабілізації навичок і розвитку вмінь	Художній і мовленнєвий зміст коміксу призначений для організації умовно-комунікативних вправ. У такому випадку він може слугувати опорою для усного репродуктивного мовлення.
Комікс як засіб автоматизації мовленнєвих дій учнів	На основі змісту коміксу складаються завдання на здійснення учнями мовленнєвої діяльності, зокрема, говоріння. У сюжеті передбачено мотиви для продукування мовлення.
Комікс як засіб формування умінь читання	Цей вид коміксу містить більш складний сюжет, який урізноманітнений відповідними ситуаціями. У змісті коміксу може бути використано не одне, а декілька мовних явищ, якими учні вже встигли оволодіти раніше, а також лексика, призначена для формування пасивного словникового запасу учнів.
Комікс як засіб формування механізмів діалогічного мовлення	У коміксі використовується ситуативне мовлення, презентоване дійовими особами у вигляді "мовленнєвих кульок", інколи у супроводі міміки і жестів. Може використовуватись як на етапі стабілізації навичок і розвитку вмінь (наприклад, коли необхідно підібрати адекватну відповідь), так і на етапі автоматизації мовленнєвих дій учнів, у процесі діалогічного спілкування.

Використання текстів коміксів в учбовому процесі включає наступні етапи:

I. Перед текстовий етап.

Цілі і завдання цього етапу: полягають у стимулюванні мотивації до роботи з текстом коміксу; передбаченні можливих труднощів мовного, соціокультурного характеру та їх зняття за допомогою різних прийомів, включаючи перед текстовий лінгво-культурологічний коментар, семантизацію лексики; узагальнення раніше отриманих знань по темі.

На даному етапі можливі такі завдання: "ознайомтеся з малюнком коміксу. Про що він". "Ознайомтеся з наступними власними іменами, які вам зустрінуться в тексті коміксу".

II. Текстовий етап.

Мета цього етапу визначається як формування особливої "картини світу" в учнів, яка властива носію мови. До складу текстового етапу входять наступні під етапи: пред'явлення тексту коміксу, читання, коментар, контроль розуміння.

1. Пред'явлення тексту коміксу.

Мета цього під етапу полягає у стимулюванні уваги, мислення, сприйняття; формування прогностичних умінь (прогнозування змісту коміксу з опорою на заголовок, малюнок, знання і життєвий досвід учнів). Здійснюється первинне знайомство з текстом коміксу і читання з розумінням головного змісту (ознайомлювальне читання). Як за допомогою прийому пред'явлення тексту коміксу може здійснюватися знайомство з текстом, так і за допомогою прийому відновлення заздалегідь порушеної послідовності кадрів коміксу. При цьому може проводитися індивідуальна, парна або групова робота, яка контролюється вчителем.

На цьому етапі можливі наступні завдання:

"Передивіться малюнки коміксу, озглавьте його. Аргументуйте вашу відповідь".

"Поставте малюнки коміксу в логічній послідовності".

"Прочитайте за ролями текст коміксу, приділяючи особливу увагу інтонації".

Після прочитання слідує коментар.

2. Коментар.

Мета цього під етапу полягає у збагаченні фоновими і та країнознавчими знаннями, розвиток інтересу до міжкультурних зіставлень.

У свою чергу коментар представляє тлумачення змісту слова, граматичного або стилістичного явища, пояснення зв'язків між лексичними одиницями, особливостей відображення національної культури в слові [1, с. 220]. Це будь-яке роз'яснення, що відноситься до певного слова або вираження тексту, до певного фрагмента або до всього тексту. Завжди коментар підкоряється тексту, він невід'ємний від нього і слугує для того, аби допомогти зрозуміти текст читачеві [2, с. 446]. Але він не повинен знижувати інтерес до твору або об'єм цієї праці, яку повинен витратити учень при роботі з ним. Учні, коментуючи, пізнають явища іноземної культури, що містяться в тексті коміксу.

Крізь призму іншої культури за допомогою коміксів оцінюється власна культура, при цьому з'являється здатність дивитися на вчинки і події з позиції іншої культури, співпереживати, розуміти відчуття та емоції її представників.

Залежно від складності явища використовується прагматичний або проектний коментар – переважно українською мовою.

На даному етапі можливі наступні завдання:

"Прочитайте коментар до тексту коміксу і дайте відповідь на наступні питання".

"Складіть коментар до наступних понять, які Ви зустріли в коміксі".

3. Читання тексту коміксу.

Мета цього під етапу полягає у розумінні тексту коміксу (вивчаюче, пошукове читання). На цьому етапі дається установка на певний різновид читання (читання вголос або про себе) і на виконання різних при текстових вправ.

На цьому етапі можливі наступні завдання:

"Спираючись на зміст коміксу закінчить пропозиції".

"Підтвердить наступне затвердження словосполученнями / зображеннями з коміксу".

"Придумайте назву до кожного малюнку коміксу".

"Визначте тему (проблему, основну думку) коміксу".

"Знайдіть характеристики персонажів і т. п. в тексті коміксу".

4. Контроль розуміння.

Мета даного під етапу полягає у перевірці розуміння інформації, що міститься в коміксі. Вчитель, використовуючи такі прийоми контролю, як питально-відповідна форма роботи, перевіряє, наскільки учні повно зрозуміли текст, враховуючи національно-маркіровану лексику, реалії та інші складні для сприйняття не носіями мови мовні особливості.

На цьому етапі можливі наступні завдання:

"Дайте відповідь на питання по тексту коміксу".

"Визначте правильні або неправильні твердження згідно подій, що розгортаються в коміксі".

III. Після текстовий етап.

Текст коміксу використовується на цьому етапі в якості основи для виконання вправ, направлених на формування аспектних навиків, а також розвиток умінь репродуктивного плану, репродуктивно-продуктивного і продуктивного.

Після текстовий етап підрозділяється на наступні під етапи: під етап тренування, продуктивний під етап, під етап контролю.

Метою під етапу тренування виступає формування мовних навиків і мовних умінь. Здійснюється виконання підготовчих вправ, а також вправ на розширення соціокультурних знань, виховання толерантного відношення до іншомовної культури, розвиток мовного етикету, формування умінь невербальної поведінки, відтворення типових ситуацій міжкультурного спілкування [9, с.161].

На цьому етапі можливе застосування наступних завдань:

"Знайдіть вживані в тексті коміксу всі прикметники, артиклі, іменники і т. д.".

"Прочитайте текст коміксу, заповніть пропуски наступними словами і виразами".

"Відповідні по сенсу дієслова вставте артиклі і так далі в потрібні формі в текст коміксу".

"Поясніть значення висловів, які ви зустріли в тексті коміксу".

"Погляньте на малюнки коміксу. Відзначте, який настрій та емоції випробовують герої коміксу. Охарактеризуйте емоційний стан героїв – скопіюйте вираз обличчя, жести, пози".

Мета продуктивного під етапу полягає у створенні комунікативних ситуацій та вдосконалення навиків міжкультурного спілкування. В даному випадку використовуються прийом

стимулювання ситуацій спілкування і ролевої гри, в основу яких покладений сюжет або ситуація коміксу.

На цьому етапі можливі наступні завдання:

"Обміняйтеся думками після прочитання тексту коміксу".

"Змалюйте одного з персонажів коміксу".

"Уявіть та опишіть все, що перебуває за межами малюнку коміксу".

"Придумайте початок, продовження тексту коміксу. Уявіть та опишіть, що відбулося до подій коміксу, і що потім станеться".

Мета під етапу перевірки полягає у здійсненні контролю засвоєння отриманих знань учнями; перевірки дій рецептивного і продуктивного характеру.

Такі форми перевірки, як усний контроль діалогічної і монологічної мови, письмовий контроль (контрольні роботи і тести), самоконтроль (самостійна перевірка письмових робіт учнів з подальшим виставлянням оцінки) є актуальними на даному етапі.

IV. Мета творчого етапу полягає у направленні на розвиток творчих здібностей учнів та передбачає проектну роботу, пов'язану із створенням власного коміксу, а також драматизацію його сюжету. Комікс може бути намальований від руки або створений за допомогою спеціальних програмних сервісів.

Ці етапи роботи з текстами коміксів характеризуються спрямованістю на вирішення конкретних задач, що співвідносяться з метою навчання – формування міжкультурної компетенції; комунікативної спрямованості; врахування максимальної участі і розкриття творчого потенціалу кожного учня.

Висновки і перспективи подальших досліджень. Отже, поза сумнівом, комікси володіють значним потенціалом для навчання іноземній мові. З метою вдосконалення різних умінь і навиків, а також реалізації особово-орієнтованого підходу при навчанні мові, насичення учбового процесу соціокультурними відомостями, може бути ефективно інтегрований на будь-якому етапі навчання в учбовий процес.

Щодо перспектив досліджень зазначимо, що, не дивлячись на зростання серед читачів різного віку, і особливо у молодого покоління популярності коміксів, питання його вивчення недостатньо розглянуті. Це стало поштовхом для впровадження коміксу в практичну діяльність в значимі сфери суспільства, не дивлячись на першочергову, а саме розважальну функцію цього жанру літератури.

Література

1. Азимов Э. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам). Москва: ИКАР, 2009. 448 с.
2. Верещагин Е. Язык и культура: три лингвострановедческие концепции. Москва : Индрик, 2005. 1307 с
3. Вострякова Н. Використання коміксу у навчально-виховному процесі *Вісник Луганського національного університету імені Тараса Шевченка. Педагогічні науки*. 2013. № 13. С. 226–233.
4. Городецкая Л. Использование комикса в образовательном пространстве на уроках английского языка. URL: <http://www.shkola94.ru/files/site94/Content/Common/Toljatt%20gorod%20mira/3%20Gorodeckaja%20Gimnazija%2077%20Ispolzovanie%20komiksa.pdf>
5. Грушецкая Е. Комикс как средство обучения иностранному (французскому) языку *Современное научное знание: теория, методология, практика*. Сборник научных трудов по материалам Международной научно-практической конференции (19 января 2017 г.) Смоленск: ООО "Новаленсо", 2017. С. 47–48.
6. Материалы о комиксах: Круглый стол *Народное образование*. 2002. № 9. С. 131–142.
7. Ольшанський Д. Комікс як засіб формування мовленнєвих механізмів у молодших школярів під час вивчення іноземної мови *Педагогіка і психологія*. 2000. № 3. С. 36–44.
8. Ольшанський Д. Дидактичні умови використання коміксів у навчанні іноземних мов молодших школярів: автореф. дис. Київ : Інститут педагогіки АПН України, 2002. 18 с.
9. Резникова А. Использование комиксов в обучении французскому языку и формировании межкультурной компетенции *Дискуссия*. 2015. № 5. С. 159–164.
10. Седина И. Креолизованные тексты и их роль в обучении иностранному языку. URL: https://modern-j.ru/domains_data/files/12/Sedina%20OiP.pdf
11. Сонин А. Комикс: психолингвистический анализ. Барнаул: Издательство Алтайского государственного университета, 1999. 111с.
12. Цыркун Н. Логос, пафос и этос *Искусство кино*. 2010. № 5. С. 131–137.

ЗАСТОСУВАННЯ РІДНОЇ МОВИ НА УРОЦІ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ: ЗА І ПРОТИ

Жуковська М. С., магістрантка філологічного факультету
Науковий керівник – канд. пед. наук, доц. **Шевченко С. І.**, кафедра прикладної лінгвістики

У статті йдеться про переваги та недоліки використання рідної мови учнів під час вивчення іноземної мови.

Ключові слова: методика навчання англійської мови, рідна мова, домінуюча мова, інтерференція.

Актуальність дослідження. У наш час суспільство підвищує вимоги до викладання іноземних мов. Досить важливим є використання досягнень психології та методики у цій галузі і особливо застосування їх на практиці, тобто підвищення педагогічної майстерності викладачів вишів та вчителів. Тільки ґрунтовні знання англійської мови можуть стати надійною основою для творчого підходу до проблем методики навчання. Одним з дискусійних питань методики мови є використання рідної мови під час навчального процесу. Одні вчені зазначають, що це – необхідна умова опанування мови, інші ж – пояснюють, що це уповільнює процес засвоєння іноземної мови. Цим і зумовлено актуальність нашого дослідження.

Метою статті є дослідження методико-педагогічної літератури з метою узагальнення переваг та недоліків застосування рідної мови на уроках англійської мови.

Ця проблема розглядалася багатьма вітчизняними та зарубіжними вченими-методистами, зокрема над нею працювали Бурлаков М. А., Скрівенер Д., Ковальчук О. П., Ковальчук В. Д., Рогова Г. В., Шумська О. О., Придворєва І. Г., Верещакіна Л. Н., Міньяр-Белоручев Р. К. та ін. Зазначені учені дослідили різні аспекти використання рідної мови під час вивчення іноземної мови.

Міньяр-Белоручев Р. К. зазначає, що практичною метою навчання є передача знань та формування навичок та вмінь. Метою навчання іноземної мови є передача знань про мову і способи формування і формулювання думки засобами англійської мови, а також формування навичок і вмінь, здатних практично реалізувати зазначені способи. Знання англійської мови об'єднує у собі як лексичні одиниці, так і національно-культурні особливості, а способи формування та висловлення думок – охоплюють особливості зміни форм та словосполучень у реченні, певні стилістичні, або фонетичні аспекти мови [4, 42].

Деякі учені, зокрема Бурлаков М. А., зазначають, що відповідні слова англійської та української мов виражають одні і ті ж поняття. Відрізняються вони лише різним лексичним поєднанням. Дослідник вважає, що зважаючи на вищезазначені аргументи, необхідно повідомляти школярям поняття та їх лексичне поєднання лише англійською мовою (можемо застосовувати при цьому переклад), тому що лексичне поєднання англійської мови відрізняється від української мови. Проте різниця мовних явищ слів української та англійської мов свідчить про нееквівалентність їх значень [1, 68].

Д. Скрівенер зазначає, що, з одного боку, рідна мова учнів може допомагати їм в опануванні іноземної, а з іншого боку – заважати. Він наводить ряд причин використання рідної мови у класі:

- школярям легше висловлювати свої думки рідною мовою;
- учитель завжди виправляє, коли говориш англійською;
- не хочуть помилятися перед класом;
- не можуть пояснити, те, що хотіли б сказати англійською [7, 100-101].

На нашу думку, проаналізовані ученим причини використання рідної мови на уроці є дуже важливими, і вчитель має обов'язково враховувати ці особливості для створення сприятливої психологічної атмосфери на уроці, що спонукатиме школярів зменшити використання домінуючої мови.

На нашу думку, ефективність застосування рідної мови на занятті залежить від:

- уміння вчителя спілкуватися без помилок;
- рівня учня (на перших двох рівнях рідної мови більше, а на В1-В2 лексичний запас та мовний досвід учня дозволяють зменшити обсяг вживання рідної мови, але не відмовлятися від неї зовсім);
- ступеня складності мовного матеріалу.

Для того, щоб друга мова дійсно перетворилась на засіб спілкування, учителю не обов'язково весь час прагнути створення одномовного середовища на занятті, частіше достатньо звести використання домінантної мови до припустимого мінімуму [3, 5].

Щербань Л. В. переконаний, що вживання рідної мови під час вивчення іноземної є необхідним, тому що домінантна мова буде присутня на наших уроках, як би ми не прагнули її уникнути [6, 343], у той час як Ч. Фриз та Р. Ладо зазначають, що рідну мову необхідно використовувати в основному під час пояснення значення абстрактних слів і складних структур. Слободчиков В. О., Старков А. П. прагнули використовувати лише іноземну мову на уроці [3, 7].

В. А. Виноградов у книзі "Лінгвістичні основи володіння другою мовою" зазначав, як одна мова може вплинути на іншу: одні характеристики простіше засвоюються, тому що вони більш звичні, інші – складніші, тому що відсутні у рідній мові, треті – представлені декількома варіантами, у той час, як перша мова має один, і навпаки. Вивчення іноземної мови, під час якого учитель орієнтується лише на співвіднесення її з рідною, порушує природний процес пізнання іноземної культури. У процесі вивчення ми можемо провести паралелі зі схожими явищами у власній мові, що полегшить процес навчання. Позитивний вплив рідної мови на формування аналогічних мовних та комунікативних навичок називається переносом [2, 53].

У той же час домінантна мова має і негативний вплив: вона нав'язує своєму носію власну лексику, граматичні структури та інші елементи мови. Під час вивчення англійської мови домінантною виступає рідна мова. Саме тому методисти намагаються зменшити вживання рідної мови на заняттях. Водночас присутність рідної мови в свідомості учнів та необхідність зменшення її шкідливого впливу являють собою певну методичну антиномію. Деякі методисти впевнені, що уникнути використання домінантної мови можна, заборонивши її застосування у навчальному процесі. Інші – акцентують увагу на необхідності врахування впливу рідної мови для усвідомленого подолання явища інтерференції. Інтерференція – це зіткнення навички, яка знаходиться у процесі формування, з навичкою, яка вже сформована. У міжмовному плані інтерференція виявляється часто [3, 8].

Отже, на початку вивчення англійської мови учень формулює думки домінантною мовою, лише згодом, вивчивши достатньо лексичних одиниць та граматичних структур його мовлення іноземною мовою стає спонтанним. Тому необхідно вміло застосовувати рідну мову, а не усувати її. Г. В. Рогова зазначає, що домінантна мова має враховуватися як під час відбору змісту навчання – навчального матеріалу, так і під час його організації [5, 89].

На початковому етапі засвоєння мови школярі вивчають той матеріал, який їм є доступним та близьким, тому в понятійному плані не виникає проблем. Учень уже розуміє такі слова як: "ручка", "стіл", "двері" власною мовою і вчиться висловлювати їх англійською. На початку навчання досить важливим є принцип опори на рідну мову школяра. Для підвищення рівня опанування навчальним матеріалом доцільно також застосовувати ситуативно-тематичний принцип.

Під час засвоєння вимови англійської мови необхідно також враховувати артикуляційну базу та інтонації рідної мови. Ковальчук О. П., Ковальчук В. Д. зазначають, що учитель має враховувати можливості переносу та інтерференції, адже це у свою чергу вплине на кількість та якість вправ [3, 8].

При засвоєнні розділів графіки та орфографії доцільно спиратися на домінантну мову, це дозволить швидше оволодіти англійським алфавітом, оскільки він має схожість у написанні букв з українським, у орфографії – є слова, які мають однакове, або схоже написання (наприклад "sport" та ін.). Окрім того, рідна мова може допомогти у оволодінні багатозначними словами та словотвором [2, 58].

Невід'ємною складовою засвоєння граматики також є рідна мова. Насамперед учитель виділяє спільні та відмінні риси. Спочатку необхідно максимально застосувати можливості домінантної мови, а згодом – усувати інтерференцію. Під час аудіювання та читання слід спиратися на здатність учнів прогнозувати зміст висловлювання. При навчанні говоріння основним є уміння школярів рідною мовою описувати предмети, явища, події, здатність вільно розповідати та розмірковувати [3, 9].

Звичайно, ставлення методистів до використання рідної мови під час засвоєння іноземної різне: від повного заперечення її використання до врахування домінантної мови як специфічного принципу викладання іноземної мови. Тому, на нашу думку, доцільним є ознайомитися з правилами, які виділяє Г. В. Рогова для реалізації вчителями зазначеного принципу:

1. Під час засвоєння мови на початковому етапі необхідно пояснювати учням, як вони можуть використовувати знання, навички та вміння, які вони мають у рідній мові при вивченні іноземної.

2. Процес засвоєння звуків іноземної мови є досить складним для учнів, оскільки існують артикуляційні відмінності з рідною мовою, тому цей аспект потребує диференційованого підходу.

3. Необхідно відводити більше часу на вивчення відмінних від рідної мови звуків.
4. Слід приділяти більшу увагу літерам, які не мають українських відповідників.
5. Під час засвоєння лексики та граматики варто встановлювати (якщо це буде полегшувати учням засвоєння матеріалу) подібність з рідною мовою: за функціями, формою, значенням та вживанням [5, 95].

Висновки. Проблема застосування рідної мови під час вивчення іноземної і досі залишається дискусійною серед учених-методистів. Бурлаков М. А. зазначає, що у використанні рідної мови не має потреби, оскільки лексеми обох мов еквівалентні. Інша група учених, зокрема Щерба Л. В., Фриз Ч., Ладо Р., Виноградов В. А. обстоювали важливість використання домінантної мови під час вивчення іноземної, хоча й їх думки відрізняються за обсягом рідної мови на уроці. Ми дотримуємося другої думки, оскільки застосування рідної мови допомагає адаптуватися учням на початковому етапі навчання, дозволяє пояснити складний граматичний, або лексичний матеріал, абстрактні висловлювання, артикуляційні відмінності. Ураховуючи запропоновані Д. Скрівенером причини використання учнями домінантної мови на уроці можемо стверджувати, що у певній мірі використання рідної для школярів мови сприятиме комфортному психологічному клімату на уроці. Попри зазначені переваги учитель має слідкувати за тим, аби урок англійської мови не перетворився на урок рідної мови і спонукати учнів спілкуватися англійською, а рідну мову використовувати лише при необхідності. Також слід пам'ятати і про явище інтерференції, якого необхідно позбутися. Якщо учитель врахує вищезазначені поради, на нашу думку, використання домінантної мови стане одним з принципів навчання, який сприятиме лише підвищенню ефективності засвоєння матеріалу.

Література

1. Бурлаков М. А. Обучение активному владению иноязычной лексикой в вузе. – Львов: Літопис, 1988. – 161 с.
2. Виноградов В. А. Лингвистические аспекты обучения языку / В. А. Виноградов. – Москва: МГУ, 1972. – 62 с.
3. Ковальчук О. П. Застосування принципу опори на рідну мову в процесі викладання французької мови на початковому етапі навчання [Електронний ресурс] / О. П. Ковальчук, В. Д. Ковальчук – Режим доступу: <https://naub.oa.edu.ua/2013/zastosuvannya-pryntsyru-opory-na-ridnu-movu-v-protsezi-vykladannya-frantsuzkoji-movy-na-pochatkovomu-etapi-navchannya/>.
4. Миньяр-Белоручев Р. К. О принципах обучения иностранным языкам // Иностранные языки в школе. – 1982. – № 1. – С. 41–43.
5. Рогова Г. В., Верещагина Л. Н. Методика обучения английскому языку на начальном этапе в средней школе: Пособие для учителя. – М.: Просвещение, 1988. – 156 с.
6. Щерба Л. В. Мовна система і мовленнєва діяльність. М., 1974. – 384 с.
7. Scrivener J. Learning teaching. A guidebook for English language teachers / Jim Scrivener., 2005. – 432 с.

УДК 811.112.2'42

МЕТОДИКА ЛІНГВОРИТОРИЧНОГО ДОСЛІДЖЕННЯ НІМЕЦЬКОМОВНИХ МЕДІЙНИХ ТЕКСТІВ

Зеленько А. В., магістрантка факультету іноземних мов
Науковий керівник – канд. філол. наук, **Щербак О. М.**, кафедра німецької мови

*У статті запропоновано методику аналізу німецькомовних медійних текстів на прикладі новинних повідомлень порталу *tageschau.de*, встановлено взаємодію стратегій та тактик, що організують медійні повідомлення.*

Ключові слова: медіариторика, медійні тексти, стратегія, тактика.

Постановка проблеми. Медіариторика являє собою екстраполяцію риторичних постулатів на медійні тексти та спирається на центральні канони класичної риторики, які звернений до загальнолюдських потреб та культурних норм і цінностей суспільства. Німецькомовні медійні тексти – це повідомлення, які містять актуальну інформацію, що стосується певної сфери життя німецького суспільства, та поширюються такими каналами передачі як газети, журнали, радіо, телебачення та комп'ютер.

Аналіз останніх досліджень. Дослідження медійних текстів на матеріалі різних мов зосереджується на мовностилістичному [8], лінгвопрагматичному [4], соціокомунікативному [7], лінгвокогнітивному [9], когнітивно-комунікативному [11] аспектах, при цьому лінгвориторичний

аспект є малодослідженим. Методологічну основу дослідження становлять постулати класичної риторики (Аристотель [2], Цицерон [1] та ін.), діяльнісний підхід (Л. А. Введенська [3], Ю. В. Рождественський [12] та ін.), а також ідеї С. І. Потапенка [10].

Метою статті є встановлення методики дослідження німецькомовних медійних текстів, зокрема новинних повідомлень.

Виклад основного матеріалу дослідження. Задіяна в роботі методика спирається на медіариторику, пов'язану з впливом на реципієнтів через риторичні способи, які пов'язаний із встановленням зв'язку з аудиторією внаслідок апелювання до загальноприйнятих норм німецького суспільства.

Методика лінгвориторичного аналізу медійних текстів полягає у виокремленні риторичних стратегій і тактик, які забезпечують будову медійних текстів з метою впливу на реципієнтів через чотири етапи продукування тексту: інвенцією, диспозицією, елокуцією та перформанцією. При диференціації риторичних стратегій пов'язуємо перші два етапи в інвентивно-диспозитивну стадію, оскільки тема, обрана на етапі інвенції виявляється у структурі повідомлення, за яку відповідає диспозиція. Відповідно, дослідження німецькомовних медійних текстів складається з трьох стадій – інвентивно-диспозитивної, елокутивної та перформативної.

Продемонструємо застосування лінгвориторичного дослідження німецькомовних медійних текстів на прикладі статті під заголовком *Zehntausende schließen "Ehe für alle"* (tagesschau.de, 19.08.2019) про тенденції щодо одностатевих шлюбів у Німеччині.

На першій – інвентивно-диспозитивній – стадії з метою визначення стратегії виокремлюємо заголовну предикативну групу *"Ehe für alle" schließen* та співвідносимо з предикатами та предикативними групами на позначення одностатевих шлюбів ***gleichgeschlechtlich sein*** у вступі (1) та блоці головної події (2), *in eine Ehe umwandeln* у прикінцевому абзаці (3), а також *rein männlich oder weiblich sein, dieselben Rechte wie heterosexuelle Eheleute haben, das Recht auf die gemeinsame Adoption eines Kindes haben* на позначення рівноправності для гомосексуальних та гетеросексуальних пар у фоновому блоці (4).

Взаємодія виокремлених предикатів і предикативних груп в аналізованому тексті дозволяє диференціювати риторичну стратегію відтворення законності: (1) ***Zwischen Oktober 2017 und Dezember 2018 ist etwa jede 14. Hochzeit gleichgeschlechtlich gewesen. Insgesamt gab es laut Statistischem Bundesamt in dem Zeitraum 32.904 solche Ehen - mit fallender Tendenz.*** (2) *Rund jede 14. Hochzeit in Deutschland ist eine zwischen zwei Männern oder zwei Frauen. Das geht aus Zahlen des Statistischen Bundesamtes in Wiesbaden hervor. Zwischen Oktober 2017 und Ende 2018 waren demnach 32.904 von 449.466 Hochzeitspaaren gleichgeschlechtlich.* (3) *Hinzu kämen 21.477 Lebenspartnerschaften, die in eine Ehe umgewandelt worden seien. Frauen- und Männerpaare hielten sich in etwa die Waage. Zuvor hatte die "Rheinische Post" darüber berichtet.*

(4) **Hoher Nachholbedarf**

Kurz nach Inkrafttreten der Regelung für die "Ehe für alle" im Oktober 2017 gab es den Angaben zufolge zunächst einen Boom von Hochzeiten gleichgeschlechtlicher Paare.

In den letzten drei Monaten des Jahres 2017 trauten Standesbeamte demnach in 84 Prozent der Fälle zwei Männer oder zwei Frauen. 2018 ging der Andrang merklich zurück. Dort waren 7,5 Prozent aller Hochzeitspaare entweder rein männlich oder weiblich.

Mit der "Ehe für alle" haben verheiratete homo- oder etwa auch bisexuelle Paare dieselben Rechte wie heterosexuelle Eheleute - etwa das Recht auf die gemeinsame Adoption eines Kindes. Die gleichgeschlechtliche Ehe hat die eingetragene Lebenspartnerschaft ersetzt.

На другий – елокутивній – стадії аналізу тексту диференціюємо використані у медійному тексті тактики. По-перше, виокремлюємо одиниці, що займають ініціальну позицію у заголовку, адже висунення розглядають як ключі в процесах мовної обробки інформації [5, с. 238; 6, с. 21], у наведеному медійному тексті це субстантивованим числівник *Zehntausende*, який співвідносимо з кількістю осіб, що вступають у шлюб.

По-друге, встановлюємо у тексті загальні іменники, що співвідносяться з заголовним субстантивованим числівником *Zehntausende*, а саме: ***Hochzeit, Ehen*** у вступі (1), *Hochzeit, zwei Männern oder zwei Frauen, Hochzeitspaaren* у блоці головної події (2), *Lebenspartnerschaften, Frauen- und Männerpaare* у прикінцевому абзаці (3), *die "Ehe für alle", Hochzeiten gleichgeschlechtlicher Paare, zwei Männer oder zwei Frauen, Hochzeitspaare, homo- oder etwa auch bisexuelle Paare* у фоновому блоці (4).

По-третє, враховуючи, що ці іменники позначають людей, які мають право вступати в одностатеві шлюби, що підтверджує підпорядкованість зазначених одиниць предикатам і предикативним групам на позначення одностатевих шлюбів та рівноправності для гомосексуальних та гетеросексуальних пар ***gleichgeschlechtlich sein, in eine Ehe umwandeln, rein männlich oder weiblich sein, dieselben Rechte wie heterosexuelle Eheleute haben, das Recht auf die gemeinsame Adoption eines Kindes haben***, які були виокремлені на інвентивно-диспозитивній стадії, встановлюємо тактику ідентифікації *бенефактивів*, котрі отримують користь від події.

При диференціації ідентифікаційних одиниць, які співвідносимо з бенефактивами, спостерігаємо їх взаємодію з квантитативами *jede 14. Hochzeit, 32.904 solche Ehen* у вступі (1), *jede 14. Hochzeit, 32.904 von 449.466 Hochzeitspaaren* у блоці головної події (2), *21.477 Lebenspartnerschaften* у прикінцевому абзаці (3), *7,5 Prozent, 84 Prozent* у фоновому блоці (4).

На наступному етапі визначаємо одиниці, які позначають час подій: *zwischen Oktober 2017 und Dezember 2018* у вступі (1), *zwischen Oktober 2017 und Ende 2018* у блоці головної події (2), *zuvor* у прикінцевому абзаці (3), *Kurz nach Inkrafttreten, im Oktober 2017, In den letzten drei Monaten des Jahres 2017, 2018* у фоновому блоці (4).

Перформативна стадія дослідження полягає у виявленні взаємодії стратегій і тактик через співвіднесення предикатів та залежних від них одиниць як це було виявлено на попередніх стадіях, що було продемонстровано на прикладі вище аналізованого тексту.

Лінгвориторичний аналіз тексту дозволяє дійти висновку, що риторична стратегія відтворення законності реалізується тактиками ідентифікації бенефактивів, квантифікації та темпоральності.

Висновки і перспективи подальших досліджень. Методика лінгвориторичного аналізу медійних текстів полягає у виокремленні риторичних стратегій і тактик, які забезпечують будову медійних текстів, що складається з трьох стадій – інвентивно-диспозитивної, елокутивної та перформативної. Перспективним є дослідження текстів інших медійних жанрів.

Література

1. Антична література: Хрестоматія. Упорядник О.І.Білецький. К.: Радянська школа, 1968 (2-ге видання). – 612 с.
2. Аристотель. Поэтика. Риторика / Аристотель. – СПб. : Азбука, 2015. – 320 с.
3. Введенская Л. А. Русский язык и культура речи: учебное пособие для вузов / Л. А. Введенская, Л. Г. Павлова, Е. Ю. Кашаева. Ростов-на-Дону : Феникс, 2010. – 539 с.
4. Дзикович О. В. Лінгвопрагматичний аспект телевізійного дискурсу (на матеріалі текстів німецькомовних анонсів ток-шоу): дис. ... кандидата філол. наук : 10.02.04 "Германські мови" / Дзикович Ольга Володимирівна. – Запоріжжя, 2014. – 200 с.
5. Колесникова Е. Я. Сопоставительный анализ вводного и выводного значения заголовка художественного текста / Е. Я. Колесникова // Проблемы зіставної семантики. – 2011. – Вип. 10, Ч. 2. – С. 237–241.
6. Лузина Л. Г. Выдвижение / Л. Г. Лузина // Краткий словарь когнитивных терминов. – М. : МГУ им. М. В. Ломоносова, 1996. – С. 21–22.
7. Маккаллах К. В. Новости на TV / К. В. Маккаллах ; пер. с англ. – 2-е изд., испр. – М. : Мир, 2004. – 285 с.
8. Мозгова Я. О. Мовностилістичні засоби експресивності сучасної німецької журнальної публіцистики: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. філол. наук : спец. 10.02.04 "Германські мови" / Я. О. Мозгова. – Донецьк, 2011. – 19 с.
9. Мосієнко О. В. Реляційні засоби англомовного газетного дискурсу / О. В. Мосієнко // Проблеми семантики, прагматики і когнітивної лінгвістики / відп. ред. Н. М. Корбозерова. – К. : Київськ. нац. ун-т імені Тараса Шевченка, 2009. – Вип. 15. – С. 287–295.
10. Потапенко С. И. Когнитивная риторика потребностей : стратегии построения англоязычных текстов новостей / С. И. Потапенко // Одеський лінгвістичний вісник. – 2014. – Вип. 2. – С. 126–137.
11. Рись Л. Ф. Когнітивно-комунікативні особливості іменних композитів у німецькомовному медіа-дискурсі : дис. ... кандидата філіол. наук : 10.02.04 / Рись Лариса Федорівна. – Луцьк, 2009. – 249 с.
12. Рождественский Ю. В. Типология слова / Юрий Владимирович Рождественский. – М. : УРСС Эдиториал, 2007. – 288 с.

УДК 37.016:811.111

РЕЖИМИ РОБОТИ НА УРОКАХ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ: ПЕРЕВАГИ ТА НЕДОЛІКИ

Коваленко Г. І., магістранта філологічного факультету
Науковий керівник – канд. пед. наук, доц. **Шевченко С. І.**, кафедра прикладної лінгвістики

Актуальність. Навчання іноземної мови зумовлене соціально-економічними, політичними, соціокультурними факторами, а також її особливостями, відмінностями від інших навчальних предметів. На уроках іноземної мови учні засвоюють лексичні та граматичні знання, мовні правила, однак головна мета – навчитися спілкування іноземною мовою, щоб мати можливість надалі взаємодіяти з представниками інших лінгвосоціумів .

Специфіка предмета "Іноземна мова" полягає у тому, що спілкування іноземною мовою є водночас метою і засобом навчання, кінцевим результатом і шляхом до нього [2]. Навчання іноземної мови є комунікативно орієнтованим. Тому актуально досліджувати можливі режими роботи на уроці англійської мови, виявляти їх переваги та недоліки. Це, в свою чергу, дає можливість для подальших методичних пошуків урізноманітнення кожного з режимів.

Ми зацікавилися цим питанням, тому що вчителю-початківцю іноземної мови необхідно володіти знаннями про режими роботи. Це його основа, відштовхуючись від якої він формує систему методів і вправ. Для успішної реалізації англійського уроку, спираючись на його комунікативну спрямованість, вчитель має добре знати переваги та недоліки кожного з режимів роботи. Тільки за цієї умови вдасться максимально вдало організувати роботу учнів у будь-якому з режимів, чітко сформулювати інструкції та комунікативну мету для учнів, зацікавити їх не тільки результатом, але й процесом роботи в певному режимі.

На уроці англійської мови відбувається взаємодія вчителя та учнів і безпосередньо між учнями. Відповідно до цього методисти у різних видах взаємодії, в залежності від активності вчителя та учнів, виділяють наступні коди:

- TT = Вчитель дуже активний, учні (студенти) тільки сприйнятливі
- T = Вчитель активний, учні переважно сприйнятливі
- TS = Вчитель і учні досить однаково активні
- S = Учні активні, вчитель переважно сприйнятливий
- SS = Учні дуже активні, вчитель лише сприйнятливий [3, с.101].

Автори посібника "A course in language teaching" визначають такі моделі взаємодії:

1. Групова робота: учні працюють у малих групах над завданнями, які передбачають взаємодію (передачу інформації або прийняття групових рішень). Вчитель контролює, слухає, втручається мало, якщо взагалі втручається.

2. Індивідуальна робота: вчитель дає завдання або набір завдань, і учні працюють над ними самостійно; вчитель контролює процес та допомагає там, де це необхідно.

3. Хорова реакція: вчитель дає модель, яку повторює весь клас хором або дає стимул, на який відповідають хором.

4. Співпраця: учні виконують такі ж завдання, як у "індивідуальній роботі", але працюють разом, як правило, в парі, щоб спробувати досягти найкращих результатів. Вчитель може або втручатися, або ні. (Зауважимо, що це відрізняється від режиму "групова робота", де увага зосереджена саме на взаємодії учнів.)

5. Учень ініціює, вчитель відповідає: наприклад, в грі: учні ставлять питання і вчитель відповідає, але вчитель вирішує, хто запитує.

6. Повноцінна взаємодія: учні обговорюють тему або виконують мовне завдання класом; вчитель може втрутитися, час від часу стимулювати участь або стежити.

7. Самостійний доступ: учні обирають власні навчальні завдання і працюють автономно.

8. Опитування вчителя відкритого типу: існує ряд можливих "правильних" відповідей, щоб більше учнів мали змогу відповісти [3].

Взагалі виділяють такі режими (форми) роботи учнів та вчителя на уроці:

- Фронтальний (вчитель – клас)
- Індивідуальний
- Парний
- Груповий
- Міжгруповий.

Сучасні науковці довели, що найменших результатів у навчанні можна досягти за умов пасивного навчання (лекція – 5%, читання – 10%), а найбільших – інтерактивного (дискусійні групи – 50%, практика через дію – 75 %, будь – яка робота в групах – 90%). Одним із шляхів удосконалення навчальної діяльності є оптимальне поєднання різних форм роботи учнів на уроці. Це диктується індивідуальними особливостями учнів і бажанням учителя дати можливість усім учням працювати за своїми здібностями, інтересами і нахилами.

При проведенні *фронтальних форм роботи* учні звикають працювати в однаковому темпі. Проте найчастіше активно працюють лише учні, які мають швидку реакцію. Діти з уповільненою реакцією не встигають працювати в заданому темпі. В результаті навички і вміння саме цієї частини учнів розвиваються повільно.

Отже, недоцільно використовувати лише фронтальний режим роботи. На уроках іноземної слід поєднувати різні режими.

Формування вмінь *самостійної роботи* над мовою відбувається спочатку під керівництвом вчителя на уроці, згодом цей процес здійснюється у домашніх умовах. Так зростає автономія учня – здатність суб'єкта самостійно здійснювати діяльність учіння, свідомо і активно керувати нею.

Раціональне використання часу на уроці кожним учнем забезпечує *парна робота*. Слід зазначити, що спочатку спільна діяльність може супроводжуватися пожвавленням, шумом, однак це тимчасове явище. Діти швидко звикають до такої організації їхньої діяльності, працюють захопливо й успішно. Залежно від мети уроку учні можуть працювати в парах над одним завданням, а можуть виконувати різні завдання. Робота в парах не повинна займати багато часу. Вчитель ходить між рядами, допомагає учням, перевіряє їхню роботу, стимулюючи, заохочуючи їх репліками.

Не менш ефективною є *групова робота*, яка формує в учнів уміння порівнювати свою роботу з роботою своїх товаришів, здійснювати самоконтроль.

Лише за допомогою групових форм роботи можна забезпечити активне спілкування іноземною мовою. Колективні форми роботи передбачають співпрацю учнів у парах, тріадах, малих групах, командах тощо. У колективі учень набуває досвіду у розв'язанні комунікативних завдань, а саме: визначення проблеми, ідеї, обговорення плану спільних дій, розподіл відповідальності за їх реалізацію, аналіз досягнутих результатів, повідомлення про здобутки, розповсюдження інформації. За колективних форм роботи учні долають психологічні бар'єри спілкування, у них знижується тривожний стан, страх помилок. Робота у групах підвищує пізнавальну творчу активність учнів, їх статус у колективі, мотивацію, вчить демонструвати власний досвід і загально-навчальні вміння. Учні будують міжособистісні стосунки, керують своєю поведінкою, вчаться бути стриманими, толерантними, оцінюючи чужу думку та поведінку [2, с.72].

При створенні груп потрібно брати до уваги психологічну єдність дітей, бажання учнів, потенціал можливостей для їх успішної спільної діяльності тощо. Тому істотним моментом у створенні груп є їх склад. Групи мають бути гетерогенними за навчальними і психологічними можливостями дітей: у групі повинен бути хоча б один сильний учень. Група формується на основі особистісних переваг учнів, обов'язково розподіляються обов'язки, обирається за товариською згодою консультант – найсильніший учень у групі.

Групова робота на уроці іноземної мови – це реалізація принципу активності в навчанні, один із факторів розвиваючого навчання, інтерактивна форма навчання.

Міжгруповий режим взаємодії учнів дозволяє максимально зосередити сили груп, які співпрацюють. Перевагою є те, що можна залучити всіх учнів одразу, наприклад за необхідності обміну великої кількості інформації за короткий проміжок часу. Але необхідний контроль вчителя, щоб були активними всі учні, а не їх частина або лідери груп.

Для стимулювання продуктивної роботи учнів на уроці доцільно організувати змагання між рядами. Використання елементів гри, змагання дозволяє ефективно організувати роботу учнів протягом уроку, виховувати почуття відповідальності перед товаришами, сприяє розвитку уваги [1].

Література

1. Бідняк Світлана Сергіївна Активні форми роботи на уроках англійської мови. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://klasnaocinka.com.ua/ru/article/---aktivni-formi-roboti-na-urokakh-angliiskoyi-mo.html>.
2. Методика навчання іноземних мов у загальноосвітніх навчальних закладах : підручник / Л. С. Панова, І. Ф. Андрійко, С. В. Тезікова та ін. – К.: ВЦ "Академія", 2010 . – 32 8 с . (Серія "Альма-матер").
3. Penny Ur A Course in Language Teaching. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: https://fileview.fwdcdn.com/?url=https%3A%2F%2Fmail.ukr.net%2Fapi%2Fpublic%2Ffile_view%2Flist%3Ftoken%3Dv12j6qu8i5TX4xobHZ2um5s6_CmNmH7zWEaLCb1HQA01CTIR1j8h8uHiZhI9D9aaqfButE7UwDEJLqkqKxMd3pyX7-fX6AcjO_-C5NtgW4oyeWD%253AeHNI P9XBIVDwwO5B%26%3D1557816505458&default_mode=view&lang=uk#start=0.

УДК 373.5.016:811.111

ЕФЕКТИВНІСТЬ ПАРНОЇ ТА ГРУПОВОЇ РОБОТИ ПРИ НАВЧАННІ ІНШОМОВНОМУ ГОВОРІННЮ СТУДЕНТІВ ПЕРШОГО КУРСУ

Остапенко О. В., магістрантка факультету іноземних мов
Науковий керівник – канд. пед. наук, доц. **Давиденко О.В.**, кафедра германської філології та методики викладання іноземних мов.

Ключові слова: парна робота, групова робота, іноземне говоріння, студенти першокурсники.

Постановка проблеми. Згідно із Загальноєвропейськими рекомендаціями з мовної освіти навчання іноземній мові має бути спрямоване на компетентнісний, культурологічний, комунікативно-діяльнісний й особистісно орієнтований підходи [1]. Говоріння, як нам відомо, є одним із основних видів компетентностей та вважається, що студенти знають мову лише тоді, коли вони можуть реально комунікувати з іноземцями: тобто розуміти мовця та мати можливість висловити свої думки іноземною мовою.

Проблема навчання говорінню студентів початкових курсів завжди була актуальною; її висвітлюють у своїх дослідженнях багато науковців, серед яких І. Ф. Андрійко, Л. Гейхман, Г. Герман, Е. Мейєр, Д. Кавтарадзе, Л. Корнеєва, Е. Коротаєва, Х. Й. Лійметс, Л. С. Панова, Д. О. Погоріла, Г. Розенбуш, Й. Річардз, В. В. Черниш та інші [2,3,4].

Заняття з іноземної мови, як результат, неможливо уявити без роботи в групах, адже саме такі види роботи вважаються найбільш ефективними для навчання говорінню, яке буде вмотивованим та найбільш наближеним до такого, що має місце в реальному житті. Більше того, саме робота в групах готує студентів до більш незалежного від педагога вивчення іноземної мови, та навчання загалом.

Для формування компетентності в говорінні як виду мовленнєвої діяльності використовуються різноманітні форми роботи, а саме парна та групова. Варто відзначити, що робота в малих групах збільшує кількість та тривалість спілкування студентів на заняттях з іноземної мови. Протягом роботи в парах чи в малих групах є можливість не тільки самостійно говорити, а ще й розвивати навички розуміння іншомовного мовлення, беручи активну участь у виконанні завдання. Виникає також можливість взаємодії з більшою кількістю студентів. Контроль викладача майже непомітний, а тому студенти мають змогу допомогати один одному у вивченні мови.

Організацію роботи в малих групах у своїй праці детально описує видатний естонський вчений-методист Х. Лійметс, який виділив наступні етапи групової роботи: 1) клас ділиться на декілька груп від трьох до шести осіб; 2) кожна група отримує своє завдання, яке може бути однаковим для всіх чи відрізнятися для кожної з груп; 3) всередині кожної групи розподіляються ролі залежно від тематики (наприклад, "лідер", "спікер", "аналітики" і т.д.); 4) процес виконання завдання в групі здійснюється на основі обміну думками, оцінками; 5) опрацьовані в групі питання пізніше обговорюються всім класом [2].

Для роботи студентів у малих групах характерна безпосередня взаємодія студентів між собою протягом заняття, їх співробітництво, вчитель мотивує їх, корегує, але участь вчителя не є домінуючою у даному процесі. У такий спосіб це змінює в свідомості учнів сенс і значення навчальної діяльності.

Сучасні науковці-методисти запевняють, що поняття самостійного та незалежного навчання особистості за останні роки почало набагато все більше та більше популяризуватися. На Всесвітньому Економічному Форумі "Професії майбутнього" в 2015 році оприлюднили список десяти найважливіших характеристик особистості, якими варто володіти сучасній людині, аби досягти успіху. До списку входять вміння комплексного вирішення проблем, співробітництва з іншими, управління людьми, вміння критично мислити, вести переговори, швидко вирішувати проблеми, організовувати сервіс, активно слухати та, звісно, креативність. На тому ж форумі 2015 року показали прогнозований список важливих якостей для професіонала в 2020 році: на першому місці так і залишається вміння комплексного вирішення проблем, другим за значення є критичне мислення, далі йдуть креативність, управління людьми та співробітництва з ними, емоційний інтелект, судження та швидке прийняття рішень, ведення переговорів та когнітивна гнучкість людини. Ми бачимо, що більшість характеристик зі списку потребують розвитку протягом навчання, а співробітництву з іншими та будь-якій іншій взаємодії з людьми студенти мають можливість потренуватися та навчитися протягом занять з іноземної мови під час роботи в малих групах та парній роботі. Отже, можемо зробити висновок, що всі вищезгадані якості важливі і в процесі навчання студентів говорінню.

Д. Тейлор, у свою чергу, пропонує такі види організації групової роботи [5]:

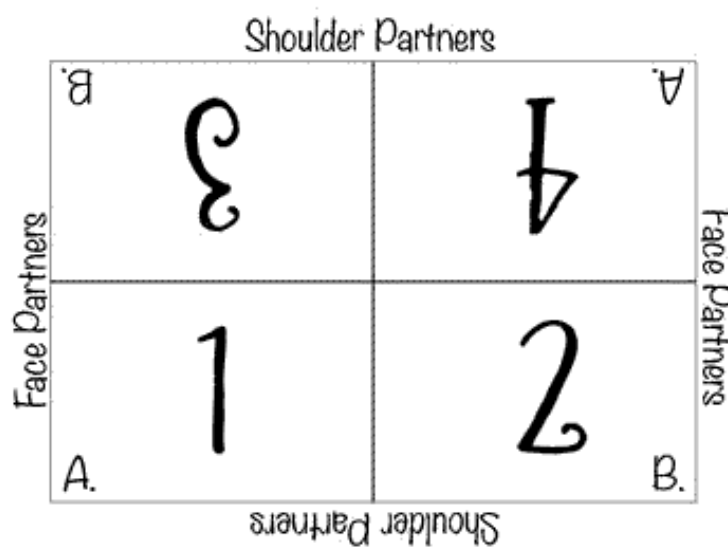
1. Learning routes;
2. Learning roles;
3. Learning stations;
4. Kegan Table Partners.

1. Learning routes, коли кожен студент або група студентів отримує завдання в залежності від кількості інформації, якою вони володіють, або їх здібностей, а далі студенти мають змогу попрацювати зі своїми колегами з інших груп, хто знає більше або володіє іншою інформацією. Таким чином ті, хто знали менше – тепер будуть на рівні з тими, хто знав більше, а інші мали змогу повторити та закріпити матеріал, відповідаючи на запитання учнів, у яких були певні проблеми та обговорюючи інформацію разом.

2. Learning roles. В групі з п'яти учнів у кожного є своя роль: обов'язкого є Leader, який керує процесом та інколи також визначає, хто візьме на себе яку роль; Scribe, що записує всі обговорювані ідеї; Artist пропонує нові ідеї, працює з літературою, опорою; Clarifier, опираючись на ідеї колег, пояснює їх, розширяє та доповнює; Summeriser має змогу слухати все про, що говорить його команда, спостерігати за дискусією, а потім саме він докладає класу або групі та вчителю про об'єктивні висновки, яких вони дійшли разом. Важливим є те, щоб Leader не був доповідачем, адже скоріше за все у лідера не буде тієї об'єктивності, яка властива іншим членам групи. **3. Learning stations.** Кожна станція має відрізнятися від іншої унікальним методом навчання або дослідження притаманному певній дисципліні. Дейв Тейлор пропонує п'ять станцій (англійська мова): 1. Read the article. 2. Conduct the experiment. 3. Discuss ethics. 4. Taught by peer. 5. Feedback to the teacher. Дані станцію допомагають організувати процес групової роботи від початку дослідження до самого кінця, доповіді вчителю.

4. Kegan Table Partners. Група з чотирьох учнів з різними рівнями знань сидять особливим чином (див. Мал. 1) і таким чином мають змогу попрацювати з кожним, так вони навчаються один від одного та з підтримки один одного. Третій номер – це найуспішніший студент, другий – найслабший, четвертий та перший – з середнім рівнем. Вже попрацювавши з колегою навпроти (Face Partners), студенти звертаються до учня поруч (Shoulder Partners). Так знання переходять від найуспішнішого до найслабшого студента, рівень знань всіх чотирьох має бути на одному рівні в кінці даного виду роботи.

Висновки. Проаналізувавши різноманітні джерела, підручники та статті, можемо дійти висновку, що парна та групова діяльність студентів на заняттях з англійської мови дійсно має низку переваг як перед індивідуальною, так і перед іншими формами роботи. Студенти вступають у взаємодію один з одним, набувають досвіду спільних дій. Таким чином реалізується потреба у спілкуванні, в оцінці своєї ролі та підтримці, студенти навчаються один у одного, виникає сприятлива для взаємного навчання та довіра атмосфера в групі. Робота в малих групах дозволяє студентам залучитися в роботу, навчальний процес, перебуваючи більшість часу в іншомовному середовищі.



Література

1. Загальноєвропейські рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання [Електронний ресурс] / – Режим доступу : <http://phil.duan.edu.ua/images/stories/Files/2016/2/29.pdf>
2. Лийметс Х. Групповая работа как эффективная форма организации работы [Електронний ресурс] / Х. Лийметс. – Режим доступу до статті: <http://urok.1sept.ru/%D1%81%D1%82%D0%B0%D1%82%D1%8C%D0%B8/530702/>
3. Погоріла Д. О. Технологія організації роботи в групах на уроках англійської мови в початковій школі [Електронний ресурс] / Д. О. Погоріла . – Режим доступу до статті: https://www.psyh.kiev.ua/Погоріла_Д.О._Технологія_організації_роботи_в_групах_на_уроках_англійської_мови_в_початковій_школі
4. Richards J. Teaching Listening and Speaking: From Theory to Practice [Електронний ресурс] / J. Richards. – Режим доступу до статті: <https://drive.google.com/file/d/18ShSbceBF44dP0iVqyoXuu7GhfMJDzFe/view>
5. Taylor D. A Masterclass in Independent Learning [Електронний ресурс] / D. Taylor. – Режим доступу до статті: <https://uk.linkedin.com/in/dave-taylor-723a5331>

ПРОБЛЕМА МЕТАФОРИ У СУЧАСНІЙ ЛІНГВІСТИЦІ

Сікун Т. А., магістрантка факультету іноземних мов

Науковий керівник – канд. філол. наук, доц. **Ролік А. В.**, кафедра германської філології та методики викладання іноземних мов.

Дана наукова стаття присвячена способам вираження метафори в художніх текстах. У тексті розкривається поняття метафори, звідки бере свій початок вчення про метафору. Крім того, у цій роботі описуються різновиди та способи вираження метафори, які використовуються не лише у художній, але й у інших жанрах літератури.

Ключові слова: метафора, троп, метонімія, параномазія, гіпербола, літота.

Постановка проблеми. Щороку скарбниця як української так і світової літератури поповнюється новими творами, які стають дійсно культовими. Як ми знаємо при написанні творів письменники та поети постійно використовують різні художні засоби. І одним із найцікавіших таких засобів є метафора. І хоча поняття метафори, її різновиди і способи вираження уже давно стали об'єктом досліджень, але ще є питання та нюанси, які вимагають додаткового розгляду.

Аналіз останніх досліджень. Дослідження метафори присутні у працях Г. Кулієва, Н. Арутюнової, І. Арнольда, Дж. Лакоффа, М. Джонсона та ін. У когнітивній лінгвістиці, де метафора розглядається як механізм мислення, уявленням сучасних дослідників найбільш відповідає теорія Дж. Лакоффа і М. Джонсона. У поданій ними класифікації метафор відсутні чіткі формальні ознаки у визначенні кола дії категорій, у результаті порушення яких і виникає метафора.

Мета статті полягає у висвітленні поняття метафори, а також способів її вираження у художніх текстах.

Виклад основного матеріалу дослідження. У мовному спілкуванні людей важливу роль відіграють слова, що вживаються в переносному значенні. Серед них найбільша роль належить метафорі. Ще найвидатніший оратор Давнього Риму Ціцерон відзначав: "Нема тропи більш блискучого, що надає мові найбільшій кількості яскравих образів, ніж метафора". Вчення про метафору бере свій початок з "Поетики" старогрецького філософа Арістотеля. Під метафорою Арістотель розумів не тільки один із засобів прикрасення мови, а й особливість образного мислення людини. З того часу дослідники метафори звертають увагу передусім на естетику слова, розглядають метафору як засіб, що надає художній мові виразності, краси й чарівності. Метафора як мовне явище має свою історію розвитку і свої особливості, що залежать від уживання метафори в різних функціональних стилях мови. При цьому кожна відмінність функціонального навантаження метафори зумовлює й характер її словесної структури. Метафора, в сукупності з іншими образними засобами, сприяє розрізненню як функціональних, так і індивідуальних стилів мови. Нерідко саме метафора робить стиль автора самобутнім, оригінальним [1, с. 75]. Кожний період розвитку літературної мови характеризується певними тенденціями творення метафори, використанням тих чи інших асоціативних зв'язків. Є специфіка і у виборі, продуктивності синтаксичних типів, морфологічної будови слів, що утворюють метафори. Складовими елементами метафори виступають окремі частини мови – іменник, прикметник, дієслово, прислівник та ін. Метафоричні словосполучення спираються на несподіване асоціативне поєднання понять. Відбуваються словесні перетворення, при яких слово то набуває метафоричності, то знову її втрачає. При цьому, як відзначав О. О. Потебня, діє специфічна діалектика людського пізнання, в умовах якої "постійна зміна поетичного і прозаїчного мислення постійно йде назад і вперед": слова з прямим значенням перетворюються в слова із значенням переносним і навпаки. У розкритті зв'язків між прямим і переносним значеннями слів дослідники поняття метафори виходять з переконання, що кожне слово народжується за допомогою образу і таким чином перетворюється у слово-поняття.

У словесній структурі метафори особлива роль належить дієслову. Воно створює динамізм у метафоричному тексті, надає всім переносним ознакам рухливості, активізує їх. За своєю природою дієслово здатне викликати таку експресивність слів у метафорі, яка найбільш вразливо діє на емоції. Не випадково метафоризація дієслів найбільш відчутна в ліричній поезії. При цьому кожен автор метафоризує дієслова по-своєму.

Художня проза, на відміну від ліричної поезії – мистецтво епічного слова. У прозі завдання метафори спрямоване на відображення суті конфлікту, який розкривається у зіткненні персонажів. Не випадково філософ Гегель у своїй "Естетиці" вважав, що метафора, даючи естетичну насолоду, посилюючи почуття, разом з тим гальмує, уповільнює дію. На його думку, коли

персонажі твору в пориві почуттів прагнуть діяти, не варто змушувати їх говорити метафорами. Слід, проте, мати на увазі, що метафоричне мовлення не тільки гальмує дію, воно збільшує емоційну напругу художньої розповіді. Завдяки метафоричності точніше вимальовуються деталі загальної дії. Метафоричність стилю нерідко пов'язується з відображенням напруженості конфлікту. Важливою рисою структури метафори в сучасній художній прозі є широке використання різних шарів лексики. Часто метафори у прозі мають фразеологічний характер. Вони органічно вплітаються в контекст, відтворюючи образність, колорит і яскравість народного мовлення. Фразеологічні метафори вживаються переважно для характеристики негативних персонажів. Для зображення позитивних персонажів більш характерними є індивідуально-авторські метафори. Відомий Український письменник Микола Васильович Гоголь у своїх творах не рідко використовував метафору, аби надати їм фантастичності, або ж містичності. Яскравими прикладами є твори письменника "Вечори на хуторі поблизу Диканьки" та "Вечір проти Івана Купала". Так в останньому, за основу він взяв реальну легенду, і художньо її переосмисливши, створив неповторний мистецький твір [3, с. 245].

Метафора властива також публіцистичному стилю. Але публіцистичний текст значною мірою обмежує вживання метафор. Тут перевага віддається точності, дохідливості слова. Тому способи вираження метафоричного образу в публіцистичному стилі значно простіші, ніж у стилях художніх. Характерною для публіцистики є метафоризація термінів суспільнополітичної лексики і лексики з різних галузей діяльності людини. Наприклад: "Ми вийшли на фінішну пряму дев'ятої п'ятирічки". Є метафори, позначені виразним забарвленням публіцистичності. До них належать метафоризовані терміни, наприклад, з військової лексики: фронт польових робіт; битва за врожай; правохланговий дев'ятої п'ятирічки. У переносному значенні вживається термінологічна і професійна лексика, що виступає як образний засіб спеціального тексту: "Зовні наче непоказні люди, але кожного є щось своє, є своя якась особлива струна. бринить та струна вперто, міцно, творячи свою неповторну ноту в загальній заводській симфонії праці".

За граматичним способом вираження метафор серед них виділяють кілька типів: субстантивні, атрибутивні, дієслівні, комбіновані. Субстантивні поділяються на кілька видів:

1. Загальнономовні одночленні іменникові метафори, образність яких уже стерлася, залишилось переносне значення: вікно (між уроками), пара (дві години занять). За походженням це двочленні метафори, але в процесі згасання образності відпала й потреба в побутовому мовленні іменувати другий член метафори. До цього можна віднести метафори, що стали науковими термінами.

2. Двочленні іменникові метафори, які в лінгвістиці прийнято називати генітивними конструкціями, бо другий член їх виражений формою родового відмінка: голос моря, свято душі, муки творчості, очі смутку, серпанок осені.

3. Тричленні іменникові метафори, в яких образність виникає на нанизуванні лексем: століття – зморшка на чолі Землі (І. Драч).

Атрибутивні метафори мають дві основні граматичні форми вираження – прикметник і дієприкметник: неситі очі, ми серцем голі догола; злії літа, розбите серце, веселе слово не вернеться, ледача воля одурило маленьку душу. Атрибутивні метафори називають ще метафоричними епітетами: вишневий сон, калинова мова, калиновий вітер, чайний жаль. Комбінація субстантивно-генітивних метафор з атрибутивними (її можна назвати перехідним явищем між епітетом і метафорою) дає конкретно-чуттєвий образ: зелені кислички очей, хистка зернина вогню, оброшені хустини вишень, полиновий смуток даліни, заметіль вишневого цвіту.

Атрибутивно-субстантивну семантику мають епітетні структури, що виникли на метафоризації форм орудного відмінка: білою повинню стояли гречки, зіркою розцвіла біла лілея, наспівно струмком жебонить дівочий голос, тополькою затремтіла дівчина, лебідкою проходила, веретеном закрутилась тітка. Семантичним різновидом таких метафор є персоніфіковані: дідом покректує мороз, туман сивим дідом бреде на долину.

Сучасна українська література характеризується високим ступенем метафоричності художньої мови. Метафорична структура може розгортатися ланцюжком від дієприкметника, наприклад: "Викорчувавши з дикого поля душі ще один пень ілюзій, вийнявши з очей незнайомої скалку нерозгаданої туги". Проте не синтаксичною структурою речення зумовлюється метафора, а потребою конкретно-чуттєвої точності у мовному вираженні художнього образу.

Метонімія (від гр. *τεῖονυτία* – перейменування) – це троп, основу якого складає заміна одних назв іншими на ґрунті суміжності їх значень: золото у вухах (замість: золоті сережки чи сережки з золота), кришталь на столі (мають на увазі вироби з кристалю), столове срібло (прибори з срібла), вивчали Шевченка (твори Шевченка), зібралася вся школа (учні й учителі школи). Метонімія справляє враження мовлення "навпростець", є стильовою рисою живої розмовної мови. Як компресована, згорнена номінативна структура метонімія зручна для використання в

усному мовленні, відповідно продуктивна, стилістично експресивна і не виходить за межі стильових норм. Писемна мова рідше послуговується метонімією. У художньому тексті метонімія цікава тим, що ніби вихоплює і висвітлює найважливіше слово, фокусує на ньому увагу. Метонімія і синеєдоха пов'язані функцією заміщення назв на ґрунті суміжності. Проте якщо метонімія заміщає цілим його частини (слухав Шопена), то синеєдоха заміщає частиною ціле, що складається з таких частин, наприклад: "ніхто з нас ще не написав "Реве та стогне...", тобто ніхто ще не може писати так, як писав Шевченко [3, с. 455].

Парономазія – стилістична фігура, що виникає в результаті каламбурного зближення близьких за звучанням, але різних за змістом слів: "талант твій латаний" (Т. Шевченко). Парономазію можна назвати звуковою метафорою, при якій ідея звукового зближення слів поширюється на семантику і веде їх до смислового зближення. Виникають нові, несподівані умовно-асоціативні образи [3, с. 457].

Гіпербола – образне перебільшення, яке виявляється в тому, що якась ознака приписується предмету такою мірою, якою вона реально йому не властива і не може бути властивою. Основне призначення гіперболи – звернути увагу на цей предмет, підкреслити позитивні чи негативні якості. Гіперболізуються такі ознаки, як розмір, колір, сила, кількість тощо. Гіпербола як засіб експресивності поширена в художньому та уснорозмовному стилях: умру зі сміху, збожеволію від роботи.

Мейозис (від гр. теіозіс – зменшення) – протилежна гіперболі фігура, суть якої полягає у применшенні ознак предмета з тим, щоб підкреслити його нікчемність. В усному мовленні це такі стійкі вирази: ні копійки, на макове зерня тощо.

Літота (простота) – різновид мейозису, зумисне применшення якоїсь ознаки шляхом повного чи часткового її заперечення. Літота є виразом погляду на третю істоту між іншими і зневаги до неї (О. Потебня), наприклад: "У цій же річці чаплі по коліно" [3, с. 453].

Висновки і перспективи подальших досліджень. Як бачимо, дослідження поняття метафори є досить популярним серед науковців, і вже є багато інформації та проведених досліджень по даній темі. Але як зазначено вище, метафора використовується не лише у художній літературі, прозі чи поезії, а й в публіцистиці і в багатьох інших жанрах. І хоча вже було багато дослідників, які розглядали поняття метафори і відповіли майже на всі питання, але з кожним роком з'являється все більше нових науковців, які показують зовсім інше бачення чи особливості певних питань, в тому числі і поняття метафори, тому дана тема ще довго буде актуальною для дослідження.

Література

1. Анкерсміт Ф. Р. Історія і тропологія: піднесення і падіння метафори [переклад з англійської М. Кукарцева, Е. Коломоєць, В. Кашаєв] / – Москва: Прогрес-Традиція, 2003. – 496 с.
2. Лакофф Д. Метафори, якими ми живемо / Д. Лакофф, М. Джонсон – М.: Едиторіал УРСС, 2004. – 578 с.
3. Онацький Є. Метафора / Є. Онацький // Українська мала енциклопедія : 16 кн. : у 8 т. – Буенос-Айрес, 1961. – 967 с.
4. Москвин В. П. Російська метафора: Досвід семіотичного написання / В.П. Москвин – М.: ЛЕНАНД, 2019. – 352 с.
5. Haverkamp A. Metapher. Die Ästhetik in der Rhetorik / A. Haverkamp – München: Wilhelm Fink Verlag, 2007. – 424 S.

УДК 37.016:811.111–057.87

ШЛЯХИ РОЗВИТКУ АВТОНОМІЇ УЧНЯ

Тригубенко К. В., магістрантка філологічного факультету
Науковий керівник – канд. пед. наук, доц. **Шевченко С. І.**, кафедра прикладної лінгвістики

Програма Ради Європи акцентує увагу на важливість навчання протягом усього життя (life-long learning) для сучасного спеціаліста, на що саме зорієнтовані навчальні заклади. Для підготовки конкурентоспроможного на ринку праці спеціаліста не вистачить лише знань із своєї галузі, тому відбуваються численні зміни у навчальних закладах. Один із принципів нової української програми – це принцип самостійності, або автономності учня.

Ряд досліджень серед студентів університетів виявили, що до 60% мають проблеми із самостійним вивченням матеріалу. Це пояснюється тотальною керованістю з боку вчителя під час навчання в школі. Тому студенти, які звикли до такої форми навчання, мають нижчі показники успішності.

І. Ветрова, розглядаючи проблему автономії серед студентів, наводить такі невтішні показники: 49% не подобається самостійно опрацьовувати тему наперед, 62% не виявляють зацікавленості до занять з самостійним пошуком. Більш привабливим видом роботи вважають парну чи групову (58%). Щодо контролю та перевірки знань, то відповідальним за це повинен бути викладач (вважають 70% опитуваних). Опитування засвідчує, що рівень мотивації до самостійного вивчення мови є низьким, що зумовлює **актуальність** нашого дослідження.

До питань автономії суб'єктів навчання вчені активно звертаються близько 30 років. Науковці досліджують питання готовності до автономії (Ф. Бенсон, Т. Лемб, С. Котерел), виокремлюють рівні навчальної автономності (І. Задорожна, С. Кожушко, О. Тарнопольський), способи реалізації та розвитку (Ж. Анікіна, С. Бондар, О. Москалець, Л. Дікінсон, В. Літвуд). На сьогодні відсутній єдиний погляд на поняття "автономне навчання". Автори наукових понять також використовують синонімічні дефініції – індивідуальне, самостійне, самоспрямоване, саморегульоване, незалежне навчання [2, 43].

С. Гончаренко у педагогічному словнику дає визначення автономії як встановленню правил для себе. Як особистість (тобто учень), так і група людей (об'єднання кількох учнів, клас) можуть бути суб'єктом автономії. Науковець вважає, що позакласна та позашкільна робота, а також діяльність учнівських організацій сприяють активному розвитку самостійності молодих людей [6, 13].

О. Соловова розглядає автономію як умову для побудови навчальної траєкторії, виходячи із своїх потреб і навчальних можливостей. Автономія – це рівнозначна відповідальність учня і вчителя за результати роботи: учень визначає місце, час, партнера з навчання і форму звітування, а керівник (вчитель, навчальний заклад) надає таку можливість, обмежуючи учня лише терміном і об'ємом виконання роботи [5, 36-37].

Н. Коряковцева визначає автономію як "здатність суб'єкта самостійно здійснювати свою навчальну діяльність, активно й свідомо керувати нею, забезпечувати її рефлексію й корекцію, накопичувати індивідуальний досвід, відповідально та незалежно приймати кваліфіковані рішення щодо навчання у різних навчальних контекстах при певному ступені незалежності від викладача" [4].

За Л. Харві, автономна людина – це та, яка може виконувати різноманітні види роботи без контролю і дозволу з боку іншої людини [1].

В розумінні Х. Холек, автономне навчання не є формою чи методом навчання, а є засобом залучення і організації учнів у самостійну діяльність [1]. Він акцентує на процеси саморегуляції та контролю навчального процесу учнем, його вмінні застосовувати когнітивні та метакогнітивні можливості. Науковець поділяє учнів на автономних і неавтономних, тому процес вивчення мови та процес розвитку автономії у навчанні розглядає окремо [2, 43].

Ф. Вейнерт вважає успішним заняттям таке, на якому руйнується вчителюцентризм і вся увага сконцентрована на учневі. У цьому разі на занятті більше вивчають, а не навчають, тому школяр має можливість набути практичний досвід, навчитися мислити, а також самостійно аналізувати ситуацію. Переваги автономної форми роботи в тому, що допомагає вийти за межі навчальної мети уроку та сприяє реалізації виховного потенціалу – формування соціальних навичок.

Отже, проаналізувавши визначення різних науковців, можемо узагальнити, що сутність автономного навчання полягає в готовності та здатності учня взяти відповідальність за управління процесом навчальної діяльності. Він самостійно вибирає спосіб вивчення матеріалу, приймає рішення і реалізує їх. Проте автономія є не ціллю навчання, а засобом формування самостійної й активної особистості, розвитку розумових можливостей і виховання вмінь вчитися одноосібно.

Учитель у процесі автономного навчання виступає в ролі помічника, який надає необхідну підтримку під час переходу від залежного навчання (домінуючий тип шкільного навчання) до незалежного. Функції викладача обмежуються в рамках спостереження за навчальними успіхами та досягненнями учнів і організації та контролю за виконанням інструкцій технології автономного оволодіння мовою: самоінструкція (self-instruction), самоспрямування (self-direction), програмуване навчання (programmed learning). Перелічені напрямки автономного навчання базуються на провідних позиціях особистісно-орієнтованого навчання [1].

Розвиток автономності учня не є ізольованим процесом, тому вимагає сприятливих умов. До них відносять: можливість саморегуляції навчання, мінімізацію нав'язування цілей і вимог, врахування потенціалу учня, створення позитивної атмосфери, в якій відчувається комфорт та можливість отримання зворотного зв'язку.

Впровадження автономності у процес навчання вимагає поступовості. Д. Нунан виділяє 5 рівнів уведення в діяльність учнів:

- 1) усвідомлення навчальних цілей і змісту матеріалів, ідентифікація власних стратегій та стилів;
- 2) вибір власних стилів із запропонованих альтернатив;
- 3) участь (коректування цілей і змісту);
- 4) створення (становлення особистих цілей);
- 5) вихід за рамки навчальної ситуації та використання набутих навичок у відкритому середовищі [2, 44].

Розпочати просування до автономності Д. Нунан пропонує з із заохоченням використання іноземної мови, встановлення цілей навчання і посилення рівня розуміння навчального процесу.

Щоб спонукати учнів вивчати мову, необхідно викликати інтерес і бажання, тому весь навчальний матеріал повинен містити важливу й нову інформацію, а завдання підібрані різнобічними.

І. Земляна пропонує систематичний підхід до введення автономності і пов'язаний він із рівнями пізнавальної активності. Так, на першому рівні, який характеризується високим рівнем пізнання і відтворення знань, педагог вводить взаємоперевірку домашнього завдання. Кожний урок 3-4 консультанти мають за 7 хвилин опитати всіх однокласників. На другому рівні домінує інтерпретуюча активність: відмовляючись давати готове правило під запис, діти разом з учителем на прикладах намагаються розібратися в граматичному явищі і сформулювати правило. Третій етап – творчий – розпочинається організація самостійної дослідницької або навчальної діяльності учнів: створення презентацій, портфоліо тощо [3].

Автономія у володінні мовою розкривається за допомогою індивідуальних (у центрі – учень зі своїми потребами і бажаннями) та групових форм роботи.

Групова форма роботи допомагає навчити дитину співпрацювати в колективі, виражати та відстоювати власну думку. В залежності від кількості учнів групи можуть формуватися від 2 до 7-8 учнів, що дає можливість реалізувати свій потенціал кожній особистості. Найбільш поширеними формами колективної роботи на уроках англійської мови є виконання завдання, моделювання діалогічного мовлення за запропонованою ситуацією, підготовка проєктів.

Умовою успішної організації групової роботи є дотримання поетапності:

- 1) організація: завчасна підготовка матеріалів педагогом, визначення мети завдання, встановлення часових рамок, ознайомлення з принципами роботи;
- 2) власне виконання завдання: втручання з боку вчителя мінімальне, учні самостійно працюють над завданням;
- 3) заключний етап: підведення підсумків, колективний аналіз результатів, коментування й оцінювання.

Метод проєктів – досить поширений вид роботи, що спрямовує знання учнів з різних предметів на вирішення однієї проблеми, стимулює творчий підхід, практичне закріплення набутих знань, оволодіння культурою і мовою народу, мову якого вивчає учень, і, звичайно, розвиває навички автономного навчання.

С. Бондар виділяє такі проєкти:

- 1) мовні (лінгвістичні);
- 2) культурологічні, які припускають розвиток мовних і мовленнєвих навичок і вмінь на більш просунутому рівні володіння мовою за допомогою організації міжкультурного спілкування з метою ознайомлення з культурою, історією, політикою, мистецтвом, літературою, традиціями і побутом народів і т. ін.;
- 3) ігрові, які поділяються на:
 - а) уявні подорожі – навчають мовних структур, кліше, специфічних термінів, діалогових висловів, описів, міркування, формують уміння і навички з інших галузей знань;
 - б) імітаційно-ділові, що моделюють професійні, комунікативні ситуації, які максимально наближають ігрову ситуацію до реальної;
 - в) драматизовані, націлені на вивчення літературних творів в ігрових ситуаціях, де в ролі персонажів або авторів цих творів виступають учні;
 - г) імітаційно-соціальні – відбувається імітування різних соціальних ролей (політичних лідерів, економістів, журналістів тощо) [1].

С. Бондар також виділяє метод електронного тандему у автономному навчанні. Такий вид навчання поєднує двох учнів, кожний з яких є носієм цільової мови іншого. Учні не окреслені межами і формами спілкування, мають свободу вибору завдань, виду зворотнього зв'язку. Реалізація тандем заняття можлива за використанням електронних месенджерів (skype, email, chat). Проте, у наш час все ще наявна проблема модернізованого забезпечення шкіл, тому таке міжкордонне співробітництво можна перенести на позашкільну активність учня. Інший варіант – організація живого спілкування з носіями мови (програми за обміном, запрошення іноземних гостей і тд) [1].

Дистанційне навчання – нова форма автономізації учнів. Передбачає організацію начального процесу, в основі якої розроблена викладачем програма, що базується на самостійній роботі учня, при цьому вони знаходяться відокремлено один від одного в часі та просторі. On-line навчання забезпечує як особистісну взаємодію (вчитель-учень, учень-учень, учень-експерт), так і неособистісну (учень-комп'ютер). Дистанційне навчання може стати інструментом допомоги вчителя учню в позакласний час чи в період літніх канікул. В такому разі учень буде знаходитись у безперервному вивченні іноземної мови, зможе здійснювати самоконтроль своїх навичок та вмій.

Незважаючи на зручність даної форми навчання, існує головний недолік – відсутність мовного спілкування (втрачається фонетичний аспект вивчення мови). Тому неможливо говорити про заміну традиційної форми навчання дистанційною, а лише тісна співпраця.

Яскравим проявом автономності учня є домашнє читання, яке важливе в навчанні учнів осмисленого читання, закріплення лексичного і граматичного матеріалу, збагачення активного і потенційного словникового запасу і вчить самостійно працювати з матеріалом. Цінність уроків з опрацюванням текстів полягає в тому, що заглиблює читача в атмосферу іноземної мови, демонструє живу іноземну мову (особливо якщо використовувати неадаптовані тексти), провокує на самостійне говоріння без опори на чужі думки та враження.

Створення проблемних ситуацій на уроках англійської мови призводять до глибокого та довготривалого засвоєння матеріалу. Тому ціль таких завдань не лише кінцевий результат, а сам пошук рішень, в якому учень застосовує пізнавальну самостійність.

Розвиток автономності – необхідна умова для створення учня "нового зразка". Розпочинаючи поступове введення елементів самостійності у навчальний процес, учитель реалізує ідеї компетентісно-орієнтованої освіти і стимулює високі результати у вивченні іноземної мови.

Література

1. Боднар С. В. Проблеми автономного навчання іноземної мови у навчальному процесі вищої школи / С. В. Боднар. // Науковий вісник Донбасу. – 2012. – №4. – Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/nvd_2012_4_23.
2. Ветрова І. Проблема розвитку автономності учня як необхідна складова підготовки майбутнього вчителя англійської мови / І. Ветрова // Нова педагогічна думка. – 2017. – № 2. – С. 42-45.
3. Земляна І. М. Підвищення автономності учнів як засіб реалізації ідей компетентісно – орієнтованого підходу [Електронний ресурс] / І. М. Земляна – Режим доступу [http://zw.cit.zp.ua/index.php/Опис_досвіду:_\"Підвищення_автономності_учнів_як_засіб_реалізації_ідей_компетентісно_орієнтованої_освіти\"](http://zw.cit.zp.ua/index.php/Опис_досвіду:_\).
4. Коряковцева Н. Ф. Автономия учащегося в учебной деятельности по овладению иностранным языком как образовательная цель / Н. Ф. Коряковцева // Иностранные языки в школе. – 2001. – № 1. – С. 9-14.
5. Соловова Е. Н. Методика обучения иностранным языкам: продвинутый курс / Е. Н. Соловова. – М.: АСТ: Астрель, 2008. – 272 с.
6. Український педагогічний словник / Уклад. С. У. Гончаренко. – К.: Либідь, 1997. – 376 с.

УДК 811.112.2'42

СТРУКТУРНО-СМИСЛОВА ОРГАНІЗАЦІЯ ТЕКСТІВ НОВИН (НА ПРИКЛАДІ ПОВІДОМЛЕНЬ ПОРТАЛУ TAGESCHAU.DE)

Федорина Ю. О., магістрантка факультету іноземних мов.

Науковий керівник – канд. філол. наук, **Щербак О. М.**, кафедра німецької мови.

У статті розглянуто структурну та смислову організацію німецьких текстів інтернет-новин на прикладі новинних повідомлень порталу tageschau.de, з'ясовано роль висунення у текстах інтернет-новин, досліджено кореляцію заголовних номінативних одиниць з одиницями, що вербалізують події у наступних блоках новинного повідомлення.

Ключові слова: висунення, номінативна одиниця, структурно-смислова організація, текст інтернет-новини.

Постановка проблеми. Дигіталізація медійного світу та стрімке зростання кількості мобільних пристроїв суттєво вплинули на галузь засобів масової інформації та спричинили глибокі структурні зміни у викладенні інформації, зокрема на новинних сайтах. Інтернет-новини – це мережеві або гібридні ЗМІ, що поширюються за допомогою Інтернет [13, с. 254]. Тексти

інтернет-новин відрізняються за своєю структурою від газетних новинних повідомлень завдяки гіпертекстовим заголовкам, а за смисловою – підвищеною інформаційною насиченістю останніх.

Аналіз останніх досліджень. Серед сучасних дослідників структури медійних текстів можна виділити Мосієнко О. В. [5], Потапенка С. І. [7] та Талавіру Н. М. [10], які розглядали побудову англomовних газетних, журнальних текстів та їхніх мережевих аналогів. Дослідження особливостей структурно-сислової організації текстів інтернет-новин на матеріалі текстів німецького новинного інтернет-порталу tagesschau.de є на сьогодні недослідженим, а тому перспективним, оскільки вносить певні корективи у вивчення проблеми структурно-сислової організації текстів німецьких інтернет-новин та поповнює вже існуючий науковий матеріал з цієї тематики.

Метою статті є встановлення структурно-сислових особливостей текстів новин на матеріалі німецького інтернет-порталу tagesschau.de.

Виклад основного матеріалу дослідження. Німеччина володіє багатозаровим медійним простором, до якого належать близько 300 регіональних щоденних газет, 20 тижневиків та 1600 журналів для широкої публіки [1]. Одним з-поміж популярних німецьких інтернет-порталів є tagesschau.de [14] – німецька національна та міжнародна служба телевізійних новин, які подають також у друкованому вигляді стислу інформацію про сучасні події у Німеччині та за її межами у сфері культури, науки, політики, економіки тощо.

Портал tagesschau.de було зосновано у 1996 році в якості майданчика, який мав доповнювати однойменну новинну програму. Згодом tagesschau.de розвинувся у незалежний новинний портал, який належить асоціації німецьких регіональних суспільних телерадіокомпаній ARD [3].

Структурно-сислова спрямованість текстів інтернет-новин є результатом діяльності авторів повідомлення як матеріальне втілення їхніх задумів та інформації. Новини на інтернет-порталі tagesschau.de мають вигляд гіпертекстових заголовків на головній сторінці, які ведуть до новинної інформації, з повним текстом якої можна ознайомитися, перейшовши за гіперпосиланням на окрему сторінку. Заголовки розташовані хронологічно, із зазначенням дати і часу опублікування новини.

Заголовки найважливіших новин виділено жирним шрифтом, марковано іншим кольором, що спрощує процес відбору та читання інформації, оскільки подібна "ієрархія" новин допомагає читачеві зорієнтуватися у великій кількості матеріалу. Засоби привернення уваги актуальні в тому сенсі, що читач інтернет-новини "сканує" сторінку, обираючи текст для прочитання. Тому тексти максимально адаптовані для сприйняття за допомогою виділення ключових слів (кольором, іншим шрифтом, гіперпосиланнями).

Інтернет-новини мають композицію подібну до структури інформаційних жанрів друкованих ЗМІ: заголовок – вступ – основний текст, при цьому смислове навантаження розподіляється за принципом "перевернутої піраміди": спочатку – найбільш значуща інформація, потім – деталі [12, с. 80]. Правило перевернутої піраміди – одне з найстаріших і найуніверсальніших у західній теорії журналістики – сьогодні стало й одним з головних правил онлайн-формування. Інтернет-новини мають власні, специфічні особливості структурної організації, що відрізняють їх від новин у традиційних видах ЗМІ. Саме заголовкам інтернет-новин відведена важлива роль "ай стопера", оскільки час, проведений користувачем на сайті певного ЗМІ, залежить від того, чи зацікавили його заголовки останніх новин [11, с. 15].

Основний текст повідомлення в інтернет-виданні, на відміну від друкованих ЗМІ, подається окремо від заголовка – для того, щоб прочитати весь текст, потрібно перейти за гіперпосиланням на іншу сторінку. Тому заголовки інтернет-новин мають підвищену інформаційну насиченість і, як правило, становлять самостійні завершені короткі повідомлення-хроніки. Такий принцип формування заголовків відбиває загальну тенденцію підвищення інформативності заголовків.

Функціональне призначення вступу – це привернення уваги аудиторії до інформації. З цією метою в одних випадках тільки згадується основна частина події, в інших – дається інтригуюча подробиця, в третіх – використовується яскрава деталь, в четвертих – журналістом ставиться риторичне запитання тощо. Зміст вступу залежить від характеру самого повідомлення і тих цілей, які ставить перед собою журналіст [11, с. 18].

Основний текст повідомлення структурується декількома абзацами, які слугують засобом графічного, пунктуаційного виділення, оформлення композиційно-синтаксичних одиниць тексту, фрагментів [9, с. 231] та характеризуються зв'язністю речень, тематичною, структурною організацією [2, с. 122-123], корелюючи із заголовком та вступом. У семантичних механізмах взаємодії назви, вступу та власне тексту важливу роль відіграють одиниці, що займають ініціальну позицію, адже висунення розглядають як ключі в процесах мовної обробки інформації [4, с. 21].

У композиції тексту новини домінуючу роль відіграє абзац, про що свідчить його структурна кореляція з реченнями [6, с. 202]. Принцип зменшення важливості інформації для повідомлення зберігає свою чинність для абзаців [8, с. 123-125], тобто найважливіша інформація розміщується

на їх початку. Так, наприклад, у статті під заголовком *Tote und Vermisste nach Taifun "Hagibis"* про загиблих та зниклих внаслідок тайфуну у Японії (tagesschau.de, 13.10.2019) інформація про постраждалих уточнюється у вступі через кількість загиблих: *Mindestens zehn Menschen kamen ums Leben*.

Блок головної події складається з трьох абзаців, в яких ініціальна позиція номінативних одиниць демонструє представлення найбільш важливої інформації на початку. Так, перший абзац починається з топоніма *Japan*, вказуючи, де відбувалися події, другий та третій абзац – з загальних іменників *der Taifun* та *die Behörden* відповідно, акцентуючи джерело загрози та установу – метеорологічний центр, що попереджував про небезпеку: *In Japan sind bei dem stärksten Taifun seit Jahrzehnten mindestens zehn Menschen ums Leben gekommen. 16 Menschen werden [...] vermisst, mehr als 120 wurden verletzt, nachdem der Wirbelsturm "Hagibis" auf die Küste der Hauptinsel Honschu traf.*

Der Taifun zog inzwischen aus dem Gebiet der Millionenmetropole Tokio nach Norden weiter. [...]

Die Behörden hatten für Tokio und mehrere andere Regionen erstmals die höchste Warnstufe ausgegeben. [...]

У наведеному прикладі вступ відображує ідею заголовка у розгорнутому вигляді, а номінативні одиниці, зазначені у назві повідомлення, замінюються синонімами більш конкретної семантики протягом блоку головної події. Заголовні загальні іменники *Tote* та *Vermisste* корелюють з квантитативними словосполученнями *mindestens zehn Menschen*, *16 Menschen*, *mehr als 120* у першому абзаці блоку головної події, а одиниці на позначення тайфуну, представлені в заголовку *Taifun "Hagibis"*, повторюються у вступі, та перших двох абзацах блоку головної події, взаємодіючи у першому абзаці з прикметником у вищому ступені порівняння *der stärkste*, та корелюють з загальним іменником *Wirbelsturm* на позначення урагану в останньому абзаці блоку головної події.

Топонім *Japan*, згаданий у вступі, взаємодіє зі словосполученнями *auf die Küste der Hauptinsel Honschu*, *aus dem Gebiet der Millionenmetropole Tokio* та *Tokio und mehrere andere Regionen* у першому, другому та третьому абзацах блоку головної події відповідно, котрі призначені для уточнення регіонів, де сталося лихо.

Наведений приклад тексту інтернет-новини демонструє представлення найбільш важливої інформації за рахунок висунення в ініціальну позицію номінативних одиниць, що дають відповіді на запитання хто / що?, де?, які становлять основу текстів інтернет-новин та відповідь на які є змістово-фактуальною інформацією.

Висновки і перспективи подальших досліджень. Структура текстів інтернет-новин є композиційним утворенням, у якому взаємодіють заголовок, вступ та блок головної події, що характеризуються семантичною зв'язністю. Перспективу подальших досліджень вбачаємо у порівнянні структури текстів українських та німецьких інтернет-новин.

Література

1. Бурхлива зміна ЗМІ. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <https://www.tatsachen-ueber-deutschland.de/uk/kategoriya/kultura-i-mas-media/burhlyva-zmina-zmi>
2. Дейк Т. А. ван. Язык. Познание. Коммуникация / Т. А. ван Дейк. – М. : Прогресс, 1989. – 312 с.
3. Ежедневный обзор европейской прессы. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <https://www.eurotopics.net/ru/148808/tagesschau-de>
4. Лузина Л. Г. Выдвижение / Л. Г. Лузина // Краткий словарь когнитивных терминов. – М. : МГУ им. М. В. Ломоносова, 1996. – С. 21–22.
5. Мосієнко О. В. Номінативна організація американського газетного дискурсу: лінгвокогнітивний і комунікативний аспекти: дис. ... кандидата філол. наук: 10.02.04 / Мосієнко Олена Володимирівна. – Донецьк, 2011. – 231 с.
6. Потапенко С. І. Мовна особистість у просторі медійного дискурсу (досвід лінгвокогнітивного аналізу) / С. І. Потапенко. – К. : Видавничий центр КНЛУ, 2004. – 359 с.
7. Потапенко С. І. Орієнтаційний простір сучасного англомовного медіа-дискурсу : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня доктора. філол. наук: спец. 10.02.04 "Германські мови" / С. І. Потапенко. – К., 2008. – 32 с.
8. Рош Л. В. фон. Вступ до практичної журналістики / Вальтер фон Ла Рош ; під ред. В.Ф. Іванова та А. Коль; пер. В. Климченко, А. Баканов. – К. : Акад. укр. преси, 2005. – 229 с.
9. Солганик Г. Я. Стилистика текста / Г. Я. Солганик. – М. : Флинта, 2001. – 256 с.
10. Талавіра Н. М. Функції прийменникових безартиклєвих зворотів у композиції інформаційно-аналітичних статей англомовних журналів / Н. М. Талавіра // Науковий вісник Чернівецького університету. Серія Германська філологія. – 2014. – Вип. 692–693. – С. 256–259.

11. Тонкіх І. Інтернет-журналістика. Жанри в інтернеті: навчальний посібник / І. Ю. Тонкіх. – Запоріжжя : ЗНТУ, 2017. – 130 с.
12. Цимбаленко Є., Соколова К. Трансформація журналістських жанрів (на прикладі інтернет-медіа) / Є. Цимбаленко, К. Соколова // Інформаційне суспільство. – 2013. – Випуск 17. – С. 80–83.
13. Щербак О. М. Втілення миротворчого етосу у німецькомовних інтернет-новинах : лінгвориторичний аспект / О. М. Щербак // Нова філологія : [зб. наук. пр.] / [гол. ред. С. М. Єнікєєва]. – Запоріжжя : Запорізький національний університет, 2014. – № 66. – С. 253–257.
14. Tagesschau: німецька інформаційна агенція [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <https://www.tagesschau.de/>

УДК 81.255.4=112.2

ОСОБЛИВОСТІ ПЕРЕКЛАДУ НІМЕЦЬКИХ НАРОДНИХ КАЗОК (НА МАТЕРІАЛІ КАЗКИ БРАТІВ ГРІММ "ХОРОБРИЙ КРАВЧИК")

Чорна О.В., магістрантка факультету іноземних мов
Науковий керівник – канд. філол. наук, доц. **Лєпухова Н.І.**, кафедра німецької мови

В статті визначено жанрові особливості казкового твору, розглянуто класифікацію перекладацьких трансформацій, проаналізовано особливості перекладу німецьких народних казок (на матеріалі казки Братів Грімм "Хоробрий кравчик"), виявлено, як перекладацькі трансформації впливають на сприйняття твору українським читачем та яка лексика викликає найбільші труднощі при перекладі.

Ключові слова: переклад, перекладацькі трансформації, казка, німецька мова, лінгвокультура.

Постановка проблеми. Популяризація української мови тісно взаємопов'язана з розвитком україномовного перекладу та відіграє особливу роль для формування молодого покоління тлумачів, готових до творчої та плідної праці задля зближення української культури з культурами світу, й задля розквіту і збагачення української мови. Останнім часом до численних перекладів зарубіжних творів додалися також переклади казок українською мовою. Хоча труднощі, які виникають при перекладі, досліджені науковцями вже достатньо, ще залишилися деякі проблеми, які стосуються деяких трансформацій при перекладі казок з однієї мови іншою.

Аналіз останніх досліджень. Труднощами, які виникають при перекладі казок, займалися такі науковці як О. Швейцер, Я.І. Рецкер, О.В. Федорова. На їх думку, метою перекладу є створення на основі первинного тексту, що підлягає цілеспрямованому (перекладацькому) аналізу, вторинного тексту, що замінює первинний в іншому мовному і культурному середовищі, а сам перекладач, сприймаючи та аналізуючи текст оригіналу, виступає в ролі інтерпретатора. На основі досліджень А. Кребера і К. Клаксона, В.Н. Комісарова, Ю. Найди було визначено, що у процесі перекладу відбувається не тільки зіставлення різних мовних систем, а й зіткнення різних культур та народів. Цей аспект перекладу виступає насамперед при перекладі лінгвокультурологічних одиниць, а саме слів-реалій, фразеологізмів, прислів'їв та приказок, які вміщують у собі народну мудрість, а переклад твору передбачає збереження перекладачем всього набору мовних і стилістичних засобів з дозволом втрати певної частини інформації за умови, що її буде компенсовано для досягнення відповідного прагматичного впливу.

Мета статті полягає в аналізі перекладацьких трансформацій та прийомів, застосованих в україномовному перекладі німецької народної казки "Хоробрий кравчик".

Виклад основного матеріалу дослідження. Досліджуючи праці різних науковців, можна сформулювати наступне визначення казки – це історія з дивовижними сюжетами і подіями, яка спрямована на розвагу, популярна серед дітей. Докладний аналіз казки провів в своїх роботах відомий фольклорист В.Я. Пропп. Дослідник описав твір цього жанру через виділення основних його особливостей. За визначенням В.Я. Проппа, казка – це, по-перше, розповідний жанр з усною формою побутування. По-друге, казка має на меті розвагу і для науки. По-третє, в основі казки лежить незвичайна (фантастична або житейська) подія. І, нарешті, по-четверте, казка має особливу композиційно-стилістичну побудову [10, с. 388].

На сьогодні літературознавці поділяють всі казки на народні та літературні. Літературна казка написана певним автором, а народна, в свою чергу, передавалася від одного покоління до іншого, та часто мандрувала з країни в країну, і люди забували, хто ж саме її створив, тому ми можемо справедливо назвати її колективною роботою. Е.В. Померанцева визначає народну казку як "епічний усний народний твір, переважно прозового, чарівного, авантюрного чи

побутового характеру з установкою на вигадку" [12, с. 83]. Стиль жанру казки – це певна система, створена народною традицією протягом життя багатьох поколінь, тому не дивно, чому Е.М. Печерникова в своїх роботах зазначає, що саме в народній казці найповніше виявляються особливості, які властиві жанру казок в цілому [4, с. 191].

Оскільки народна казка має свої унікальні особливості, перекладач має володіти мовними засобами цього незвичайного жанру, щоб досягти успіху при перекладі, а саме традиційними казковими формулами, певною системою художніх засобів, композиційними прийомами.

Основоположні постулати щодо українського перекладу казкових творів, з погляду аналізу процесу художнього перекладу на різних рівнях мовної організації твору, особливостей тлумачення художніх, композиційних та ритмічних особливостей казкових творів, закладено в наукових працях М.А. Венгренивської, А. Гнатюка. Перекладач може досягти еквівалентності в своєму перекладі, наголошують дослідники, зберігаючи головну рису жанру – казковість, і тільки володіючи мовними засобами жанру, а саме: традиційними казковими формулами, постійними художніми засобами, словосполученнями та ін. [3].

Народна казка має особливу організацію лексичного матеріалу, структурно-композиційну побудову, виявляє оригінальну семантику. Текст народної казки, крім барвистого словарного наповнення, несе інформацію про навколишній світ, моральні установки та іншу інформацію, необхідну для розуміння змісту, тобто текст казки є комбінованим комунікативним інструментом.

Процес перекладу передбачає аналіз вихідного тексту, усвідомлення його як цілого і добір еквівалентів у мові перекладу, що відповідають складовим елементам тексту оригіналу. Теорія перекладу є, по суті, багатогранною проблемою. Поетика народної казки традиційна, в ній використовується обмежений набір зображально-виражальних засобів, але оскільки в фольклорних творах часто зустрічаються лінгвокультуреми, вони можуть викликати труднощі при перекладі [3].

Лінгвокультуреми як елементи художнього тексту в народних казках вимагають від перекладача адекватного та правильного перекладу, оскільки вони є одиницями не тільки мови, а й культури. Для цього перекладач повинен мати добрі знання іншої культури та вміти адаптувати її до культури власної мови. Зазвичай, лінгвокультуреми можуть виражатися не тільки словами чи словосполученнями, а й реченнями. Найчастіше в казках лінгвокультурологічний компонент мають слова-реалії, фразеологізми, прислів'я та приказки, оскільки саме вони несуть в собі національне, історичне, місцеве та побутове забарвлення.

Звернімося до класифікацій перекладацьких трансформацій, щоб краще зрозуміти, які саме прийоми можуть бути застосовані при перекладі. Зазначимо, що в перекладознавстві пропонується безліч таких класифікацій, ми, насамперед, спираємося на класифікацію, які запропонували вчені А.Фітерман та Т. Левицька [11, с. 90]. Вони виділяють три типи перекладацьких трансформацій (див. таб. 1).

На прикладі аналізу перекладу німецької казки спробуємо продемонструвати, які ж перекладацькі трансформації застосовують перекладачі. Почнемо з перекладу заголовку, адже це перше, що ми бачимо, відкриваючи книгу, але найчастіше перекладач перекладає його в останню чергу, щоб правильно передати зміст та ідею твору. Заголовок казки 'Das tapfere Schneiderlein' перекладено як 'Хоробрий кравчик' і можна сказати, що це дослівний переклад. Перекладачі зберегли зменшено-пестливу форму іменника, яка в німецькій мові виражається за допомогою суфікса -lein або -chen. Єдина відмінність – це рід іменника: в українській мові 'кравчик' чоловічого роду, а вищеназвані суфікси вказують на середній рід в мові оригіналу.

Далі бачимо, що перекладач змінює початкову фразу німецької мови, роблячи її традиційною для української казки [8, с. 62]: An einem Sommertag saß ein Schneiderlein auf seinem Tisch am Fenster. – Якось уранці, саме серед літа, сидів молодий, веселий кравчик біля вікна (пер. С.Й. Сакидона та Є.О. Поповича). Теж саме стосується кінцевої фрази: Also war und blieb das Schneiderlein sein Lebtag ein König. – От як вийшло, що наш хоробрий кравчик на все життя до самої смерті залишився королем (пер. В.М. Мосякіна).

Переходячи до методів перекладацьких трансформацій, простежимо випадки, коли автор застосовує опущення при перекладі: Da kam eine Bauersfrau – Йде вулицею жінка (пер. С.Й. Сакидона та Є.О. Поповича). В порівнянні із українським варіантом в оригіналі вказується на те, що це не просто жінка, а селянка, що дещо змінює зміст казки. Die Fliegen aber, die kein Deutsch verstanden, ließen sich nicht abweisen. – Але мухи і не думали тікати (пер. С.Й. Сакидона та Є.О. Поповича). В цьому випадку опущення є доречним, але щоб зберегти структуру речення, можна застосувати прийом компенсації та все ж таки вказати причину, чому мухи не розуміли кравчика (тому що вони не розуміють людську мову).

Типи перекладацьких трансформацій

Тип перекладацької трансформації	Прийоми перекладацьких трансформацій	
Граматичні трансформації	Перестановки	Зміни лінійного розташування членів речення у висловлюванні.
	Опущення	Опущення деяких мовних одиниць
	Заміна	Зміна роду, відмінка іменника, перехід з однини до множини, заміна інфінітивної конструкції, зміна категорії часу.
	Додавання	Поява нових лексичних елементів
	Членування речення	Перетворення складного речення на два чи більше самостійні речення.
	Об'єднання речення	З'єднання кількох речень в одне.
Стилістичні трансформації	Описовий переклад (експлікація)	Лексичні елементи вихідної мови замінюються словосполученням, яке дає пояснення цього значення
	Антонімічний переклад	Зміна заперечної форми у вихідній мові на стверджувальну в перекладі або навпаки
	Компенсація	Елементи змісту оригіналу, втрачені при перекладі, але передаються іншими мовними одиницями.
	Адаптація	Заміна невідомого відомим
Лексичні трансформації	Транскрибування	Відтворення звукової форми іншомовного слова за допомогою літер мови перекладу
	Транслітерація	Відтворення графічної форми іншомовного слова за допомогою літер мови перекладу
	Калькування	Дослівний переклад лексичної одиниці
	Генералізація	Лексична одиниця оригіналу, яка має більш вузьке значення, замінюється одиницею перекладу з більш широким значенням.
	Конкретизація	Мовна одиниця оригіналу, яка має більш широке значення, замінюється одиницею перекладу з більш вузьким значенням.

Приклад компенсації можна знайти в такому уривку: "Hierherauf, hier werden Sie Ihre Ware los". Die Frau stieg die drei Treppen mit ihrem schweren Korbe herauf und musste die Töpfe sämtlich vor ihm auspacken – Жінка й собі зраділа, що швидко спродається, зайшла до кравчика і показала йому свої глечики (пер. С.Й. Сакидона та Є.О. Поповича). Цікаво те, що в оригінальну тексті акцентувалась увага на те, що жінка підіймалася нагору з важкими сумками, в українському перекладі, відсутня інформація, що будинок має декілька поверхів і що жінка мала сама підіймати пакунки з товаром. Автор опускає цю інформацію і робить казку більш позитивною.

Про широке використання методу конкретизації свідчать такі приклади: - Aber nun wollen wir sehen, ob du imstande bist, etwas Ordentliches zu tragen. – А зараз ми подивимось, чи піднесеш ти це дерево на плечах (пер. В.М. Мосякіна). Слово etwas, що в контексті означає 'дещо', передається розмовним українським 'дерево', тобто поняття уточнюється. Während es da lag, kamen die Leute – Під час сну підійшли до нього люди з королівської челяді. Німецьке слово 'die Leute' означає 'люди', але автор українського перекладу уточнює, звідки саме це люди.

Також можна спостерігати в україномовному тексті прийом протилежний конкретизації, а саме генералізації: Der Abgesandte blieb bei dem Schläfer stehen, wartete, bis er seine Glieder streckte und die Augen aufschlug. – Королівський посланець зупинився тихо біля кравчика, який спав, і став чекати, поки той прокинеться (пер. В. М. Мосякіна). Словосполучення 'seine Glieder strecken und die Augen aufschlagen' описують процес, коли людина прокидається (потягується та відкриває очі), але перекладач вирішив замінити це більш загальним поняттям 'прокинутися'.

Граматичні трансформації присутні майже в кожному реченні, але вдалим прикладом є зміна прямої мови на не пряму: Das Schneiderlein jagte die ungebetenen Gäste fort. – Ану летить геть!, - каже їм кравчик. Зміна синтаксичної конструкції вдало використовується для характеристики мовлення персонажа.

Простежимо випадки, коли перекладач додає експресивно забарвлені лексеми в українському варіанті казки, коли вони відсутні в оригінальному тексті: Die Frau, welche gehofft hatte, einen guten Absatz zu finden, gab ihm, was er verlangte, ging aber ganz ärgerlich und brummig fort. – Спересердя жінка так і остовпіла, адже вона сподівалася, що кравчик купить у неї чи не все варення. Та що вдієш, продала йому ложку варення і пішла геть, сердито буркочучи (пер. С.І. Сакидона та Є.О. Поповича). Jeder hatte ein gebratenes Schaf in der Hand und aß davon. – В кожного в руках було по смаженому баранові, яких вони уплітали за обидві щоки (пер. В. М. Мосякіна).

Наступний приклад демонструє вживання фразеологізмів в україномовному перекладі на фоні використання нейтральних лексичних одиниць в тексті вихідної мови: "Sachte, sachte," sprach er, "so geschwind geht das nicht, - Стривай, стривай, - мовив кравчик, - хто спішить, той людей змішить (пер. С.І. Сакидона та Є.О. Поповича). Таке використання фразеологічних одиниць пояснюється лінгвокультурологічною адаптацією, щоб усунути міжкультурні відмінності [7, с. 174].

Перекладач часом використовує прийом компенсації: "Gut Muss feil! Gut Muss feil!" – Сливове варення, сливове варення (пер. В. М. Мосякіна). Лексична одиниця 'Muss' у німецькій мові означає 'мус із фруктів'. Автор замінює це поняття на іменник 'варення', щоб зробити переклад ближчим до українських реалій. Аналогічно в перекладі передану таку ситуацію: Die Kriegsleute wünschten, es wäre tausend Meilen weit weg. – Бажали від душі, щоб він провалився в тридев'яте царство (пер. В. М. Мосякіна); der große Kriegsheld – богатир (пер. В. М. Мосякіна). Українському читачеві вже відомо з інших українських та російських народних казок про тридев'яте царство та богатирів. Хоча оригінал містить інші за значенням лексичні одиниці, але вони доречні в перекладі та наближені до українських традицій.

Фразеологізми належать до лінгвокультури, адже вони завжди опосередковано відтворюють погляди народу. Фразеологізми перекладають зазвичай за допомогою таких методів: метод фразеологічного еквіваленту, пошуку фразеологічного аналогу, калькування та описовий переклад [6, с. 174]. В казці 'Das tapfere Schneiderlein' було застосовано описовий переклад, тобто автор пояснив німецький фразеологізм: Da lief dem Schneiderlein endlich, wie man sagt, die Laus über Leber – Тут у кравчика, як то кажуть, увірвався терпець (пер. С.І. Сакидона та Є.О. Поповича). Хоча в українській мові існує еквівалент цього фразеологізму 'його якась муха вкусила', автор використав описовий метод доречно, щоб уникнути повтору. Метод фразеологічного аналогу можна спостерігати у таких прикладах: Das Schneiderlein zog weiter, immer seiner spitzen Nase nach. – А кравчик пішов собі своєю дорогою, куди очі бачать (пер. В.М. Мосякіна); nähte aus Leibeskräften – працював голкою що було сили (пер. В.М. Мосякіна); Sie liefen, als wenn das wilde Heer hinter ihnen wäre – І вони усі кинулися бігти, ніби то за ними гналася нечиста сила (пер. В.М. Мосякіна). Як бачимо, дотримуючись оригіналу, перекладач знаходить вдалі еквіваленти для німецьких фразеологізмів, що зберігає народну мудрість казки.

В перекладі казки українською мовою спостерігаємо також певні випущені з її німецького варіанту елементи: Sein Herz wackelte ihm vor Freude wie ein Lämmerschwänzchen; Nun, das Mus soll mir Gott gesegnen und soll mir Kraft und Stärke geben; Den Weg zwischen die Beine nehmen. Ці елементи додають певної забарвленості в оригіналі, але на зміст чи ідею твору вони не впливають.

Висновки і перспективи подальших досліджень. Як бачимо, при перекладі казкового твору не застосовується буквальний чи дослівний переклад. В кожному реченні казки спостерігається декілька перекладацьких трансформацій для найкращого передання змісту твору. Під час перекладу німецьких народних казок українською мовою найбільш поширеними є використання таких прийомів: компенсації, конкретизації, генералізації та опущення. Найбільших труднощів при перекладі викликають лексичні одиниці із лінгвокультурологічним змістом (слова-реалії та фразеологізми), оскільки їх потрібно передати схожими відповідниками до мови перекладу.

Всі застосовані прийоми та методи перекладу полегшують сприйняття казки українським читачем, але дещо віддаляють його від німецького епосу: введення нових уточнень, посилення експресивної конотації (найчастіше позитивної) окремих елементів тексту; втрата експресивно забарвленими лексемами додаткового емоційного навантаження чи навпаки набуття; заміна німецьких реалій українськими). А отже, подальше дослідження лінгвокультурної адаптації народних казок є перспективним.

Література

1. Брати Грїмм. Казки [переклад з німецької В.М.Мосякіна] / Брати Грїмм. – Харків: Книжковий Клуб "Клуб Сімейного Дозвілля", 2006. – 351 с.
2. Брати Грїмм. Казки [переклад з німецької С.І. Сакидона та Є.О. Поповича] / Брати Грїмм. – К.: Веселка, 1985. – 156 с.

3. Венгренивська М. Про мову перекладів казки (на матеріалі німецьких та українських народних казок) [Електронний ресурс] / М. Венгренивська, А. Гнатюк – Режим доступу до ресурсу: <http://kulturamovny.univ.kiev.ua/KM/pdfs/Magazine46-47-37.pdf>.
4. Давиденко Г. Мовний аспект вираження німецької ментальності у текстах німецьких народних побутових казок // Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського. Серія: Філологія (мовознавство). – 2013. – Вип. 17. – С. 189-194.
5. Капніна Г. Особливості перекладу казкового твору (на матеріалі казки Братів Грімм "Вовк і семеро козенят") / Г. Капніна // Теоретичні й прикладні проблеми сучасної філології. – 2015. – Вип. 1. – С. 83-89.
6. Лепухова Н. І. Відтворення особливостей німецької літературної романтичної казки в україномовних перекладах : дис. канд. філ. наук : 10.02.16 / Лепухова Наталія Іванівна – Київ, 2015. – 231 с.
7. Лепухова Н. І. Переклад лінгвокультурами (на матеріалі німецьких літературних казок Е.Т.А. Гофмана та В. Гауфа) / Н.І. Лепухова // Актуальні проблеми української лінгвістики: теорія і практика. – 2015. – Вип. 30. – С. 129-142.
8. Літвінова М. М. Відтворення лінгвокультурологічних особливостей німецьких народних казок у російському перекладі / М. М. Літвінова, А. С. Тофтул // Вісник ЛНУ імені Тараса Шевченка. – 2013. – №12. – С. 61-65.
9. Палій Н.В. Лінгвокультурологічні основи вивчення без еквівалентної лексики / Н.В. Палій, Т.В.Стаценко // Наукові записки [Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського]. – 2015. - №44. – С. 77-80.
10. Пропп В.Я. Русская сказка / В.Я.Пропп.-Ленинград: Изд-во ЛГУ, 1984. – 332 с.
11. Сіняговська І. Ю. Визначення та класифікація перекладацьких трансформацій у процесі художнього перекладу тексту / І. Ю. Сіняговська // Наукові праці [Чорноморського державного університету імені Петра Могили комплексу "Києво-Могилянська академія"]. Сер.: Філологія. Мовознавство. – 2014. – Т. 221, Вип. 209. – С. 89-93.
12. Стилистический энциклопедический словарь русского языка / под ред. М. Н. Кожинной; редкол.: Е. А. Баженова, М. П. Котюрова, А. П. Сковородников. М.: Флинта: Наука, 2003. – 696 с.

УДК 811.112.2'373.612.2:821.112.2](092)

МЕТАФОРИЧНІСТЬ КОРОТКИХ ОПОВІДАнь НІМЕЦЬКОЇ ПИСЬМЕННИЦІ ЮДИТ ГЕРМАНН

Шиш О. Ю., магістрантка факультету іноземних мов
Науковий керівник – канд. філол. доц. **Блажко М. І.**, кафедра німецької мови

У статті розглядаються особливості метафори та встановлюється її роль у німецькомовних коротких оповіданнях Юдит Германн. Розглянуто такі структурні типи метафори: ад'єктивна, дієслівна та субстантивна.

Ключові слова: ад'єктивна метафора, дієслівна метафора, метафора, німецькомовні короткі оповідання, субстантивна метафора, Юдит Германн.

Вже здавна метафора привертає увагу багатьох науковців. Дослідження метафори стає все більш інтенсивним, швидко поширюється та охоплює різні галузі знань – філософію, логіку, психологію, герменевтику, літературознавство, літературну критику, семіотику, стилістику, риторіку, різні школи лінгвістики. Такий інтерес до метафори, на думку О. В. Мазепоної, пов'язаний зі "зміною наукової парадигми гуманітарного знання, у центрі якого опинилася діяльність людини, що забезпечує їй орієнтацію у світі, його практичне засвоєння, пізнання і розуміння процесів, що відбуваються у зовнішньому та внутрішньому для неї світі" [5, с. 3].

Вагомий внесок у вивчення цього феномену внесли такі філософи Арістотель, І. Кант та лінгвісти Н. Д. Арутюнова, М. Шварц-Фрізель, Дж. Лакофф, В.В. Віноградов, А. Вежбицька та ін.

Головна проблема теорії метафори полягає у визначенні механізму її утворення. Серед різних поглядів на метафору можна виділити інтеракціоністську, асоціативну, концептуально-антропоцентричну, тричленну механістичну, антропометричну теорії та концепцію "можливих світів" [3, с. 37].

В межах інтеракціоністської концепції виділяють психолінгвістичний та логічний підходи. Американський літературний критик А. Річардс вважав, що психолінгвістичний різновид цієї концепції репрезентує поєднання при метафоризації двох думок про різні речі, на основі якого створюється референція та новий смисл про новий об'єкт. Логічний різновид інтеракціоністської теорії пояснює метафору як взаємодію двох різних референтів, їх гетерогенність і супутні асоціативні комплекси надають можливість виходити за їхні межі і створювати принципово нову інформацію. Такої думки притримувались американські філософи М. Блек та логік Т. Віану.

Асоціативну теорію метафори, автором якої є американський філософ Дж. Серль, розуміють як відсутність алгоритму переносу: метафора виникає через дифузне асоціативне поєднання двох понять, предметів.

Представниками концептуально-антропоцентричної теорії метафори є американські філософи Ф. Мур, Р. Туранго. Вони вважають, що метафора ґрунтується насамперед на інтенції, меті, мотиві суб'єкта.

Прихильники тричленної механістичної теорії інтерпретують метафору як перенесення значення від вихідного слова на результат через суміжне поняття, а прихильник сучасної теорії "можливих світів" Константин Жоль вважає, що при перенесенні відбувається зіткнення смислів як можливих фіктивних понять.

Російська дослідниця Вероніка Телія запропонувала антропометричну концепцію. Від задуму, мети, наміру людини, що створюють допоміжне поняття на основі асоціативних комплексів (ореолів) – енциклопедичного, раціонально-культурного, особистісного знання – виникає припущення щодо подібності, контекст здійснює фокусування, результатом є фільтрація – поєднання нових ознак із старим значенням і формування нового концепту [7, с. 150].

Традиційно метафору визначають як один із тропів, що полягає у вживанні слова на позначення певного класу предметів, явищ тощо для характеристики об'єкта, який входить в інший клас, або найменування іншого класу об'єктів, що є аналогом для цього класу [9].

У сучасній лінгвістиці метафору інтерпретують як когнітивний феномен, інструмент мислення, фундаментальний прийом пізнання та концептуалізації дійсності. Вона є одним з основних засобів пізнання об'єктів дійсності, їх найменування, створення художніх образів та утворення нових значень, що виконує номінативну, когнітивну, художню та смислоутворюючі функції [7, с. 178].

У нашому дослідженні під метафорою розуміємо метафоричні вирази, речення, що використовуються в конкретних комунікативних ситуаціях та відзначаються наявністю мінімум одного виразу, який вживається у переносному значенні.

Предметом цієї наукової розвідки стали метафоричні конструкції, що використовуються у коротких оповіданнях Юдит Германн, сучасної німецької письменниці, жанром якої є короткі оповідання. Як показало наше дослідження, головною ознакою стилю її оповідань є їх метафоричність.

Поряд з відсутністю одностайності щодо визначення метафори існує ще одна проблема: її класифікація.

Найбільш відомою класифікацією метафор є традиційне розмежування "мовної", або як її ще називають стертої, заштампованої, латентної та "мовленнєвої" або оригінальної метафори [4].

Щодо класифікації, запропонованої Н. Д. Арутюновою, вона виділяє чотири типи метафор:

- *номінативна метафора*, що слугує для найменування будь-кого класу предметів, утворюється у випадку заміни одного дескриптивного значення іншим. Метафоричний перенос утворюється за допомогою будь-якої зовнішньої ознаки;

- *образна метафора*, яку використовують у пошуках образу, створенні відповідного настрою з метою індивідуалізації. Основна мета даного виду метафори дати не ім'я, а характеристику, індивідуалізувати предмет;

- *когнітивна метафора*, що утворюється унаслідок уподібнення та присвоєння об'єкту чужих ознак. Мета цієї метафори – гносеологічна, спрямована на формування значень, яких не вистачає. Цей вид метафори використовується для формування лексики абстрактних понять, ідей та процесів;

- *генералізуюча метафора* як кінцевий результат когнітивної метафори, що переносить ознаки від предмету до події, ідеї, думки, факту. Цей різновид метафори дає мові логічні предикати, що позначають послідовність та причинність та призводить до генералізації понять [1, с. 203].

У перекладознавстві виділяють в свою чергу п'ять типів метафор: "*мертві*" метафори, *метафори-кліше*, *лексичні*, *інноваційні та креативні*, так звані авторські метафори [12].

У нашому дослідженні ми спираємося на класифікацію метафори за критерієм "частин мови" німецького філолога Моніки Шварц-Фрізел, яка виокремлює за частиномовним принципом три групи метафор: *субстантивну*, *дієслівну* та *ад'єктивну* [13, с. 20-26].

Особливість метафори полягає в тому, що вона вміє оживляти світ, робить його казковим, магічним. Отже, **мета** цієї статті полягає у встановленні ролі метафор в оповіданнях Юдит Германн.

Жанр короткого оповідання (або нім. Kurzgeschichte) з'явився у західноєвропейській літературі наприкінці XIX сторіччя, але статусу жанру він набув лише на початку XX сторіччя. Цей жанр називають іноді "дитям нашого сторіччя", а також "дитиною післявоєнного часу" [8].

Стрімкий зріст популярності Юдит Германн та неймовірний відгук аудиторії Німеччини спричинив її мінімалістичний стиль, атмосфера стриманої самотності, психологія багатозначного мовчання та спостереження за найдрібнішими коливаннями людських настроїв.

У збірці "Літній дім, згодом" авторка розповідає історії про любов, страх, що шанси втрачені, про мрії, які так і залишилися мріями та про кращі роки молодого життя, що минають. Герої Ю. Германн, як правило, пасивні; вони тільки спостерігають за власним буттям і не готові брати на себе відповідальність за життєві проблеми. Збірка складається з дев'яти оповідань, серед яких "Червоні корали", "Літній дім, згодом", "Ураган", "Соня", "Жінка з острова Балі" та інші [11].

У збірці "Нічого, крім привидів" Юдит Германн надає можливість читачеві додумати минуле та вигадати майбутнє героїв. Ці історії можна порівняти з обривками думок, спогадами, які вирвані із загального контексту життя. Вони ніби не мають ні початку, ні кінця [10].

Прочитавши збірку "Літній дім, згодом", можна зробити висновок, що ознакою стилю кожного оповідання є його неповторність та метафоричність. Метафора, метонімія, порівняння, оригінальні авторські епітети образно відображають картини навколишнього світу персонажів всіх. В оповіданнях Юдит Германн вдало застосовує субстантивні, дієслівні та ад'єктивні метафори для створення різноманітних образів.

Дієслівна метафора характеризує дію, процес або стан за допомогою дієслова, вживання якого у прямому значенні не сприяло б кращому розумінню змісту. У наведеному контексті з оповідання "Червоні корали": "[...] *meine Urgroßmutter verschmolz mit dem Dämmerlicht zu etwas Traurigem, Schönem, Fremdem [...]*" [11, с.14], дієслово *schmelzen*, що перекладається як "танути", вживають для позначення властивостей природних явищ. Людина не може розтанути або розчинятися.

Найбільш поширеними метафорами у цьому оповіданні є ад'єктивні метафори, яким властиві риси експресивності та емоційності. Наприклад, у контексті: "*Sie wärmte ihre kalten Hände am Samowar und ihre fröstelnde Seele an den glühenden Herzen ihrer Liebhaber*" [11, с.14], метафорично описується самотність цієї жінки, яка свою *fröstelnde Seele* "змерзлу душу" гріла об *an den glühenden Herzen* "полум'яні серця" своїх коханців. Ад'єктивна метафора *russisch-deutsches Blut* "російсько-німецька кров" в уривку: "[...] *in seinen dünnen Adern floß russisch-deutsches Blut [...]*" [11, с.19] пояснює походження коханого героїні.

Червоні корали в цій історії сприймаються як зла істота, що демонструє такий уривок: "*Das rote Korallenarmband kam aus Rußland. Es kam, genauer gesagt, aus Petersburg, es war über hundert Jahre alt, meine Urgroßmutter hatte es ums linke Handgelenk getragen, meinen Urgroßvater hatte es ums Leben gebracht*" [11, с. 11]. У наведеному контексті розповідається, як корали позбавили життя людини, на що вказує мовний зворот *ums Leben bringen* "позбавити життя". Метафоричний вираз *das rote Korallenarmband ... hatte meinen Großvater ums Leben gebracht* "кораловий браслет, що позбавив життя мого дідуся" є метафорою-персоніфікацією, оскільки евфемізм позбавляти життя, тобто убивати, умертвляти кого-небудь, позначає дію, яку людина здійснює по відношенню до іншої істоти: людини або тварини. За допомогою ад'єктивної метафори *die wutroten kleinen Korallen* "розгнівані маленькі корали" у наведеному реченні: "[...] *die sechshundertfünfundsiebzig wutroten kleinen Korallen platzten in einer funkelnden Pracht von meinem dünnen und mageren Handgelenk [...]*" [11, с.26], підкреслюються людська злість коралового намиста: тобто коралам приписується негативна риса "червоніти від злості", що може відчувати людина.

Наступні вісім оповідань збірки також відзначаються метафоричністю. В оповіданні "Ураган" жителі острова Коста-Ріка живуть у пасивному очікуванні урагану, про який весь час попереджують по радіо. "*Der Hurrikan streift Costa Rica, zerstört Hotelanlagen und verursacht eine Flutwelle, bei der zwei Fischer ums Leben kommen. Dann zieht er wieder aufs Meer hinaus und bleibt zweihundert Kilometer nördlich der Insel stehen*" [11, с. 50]. У цьому реченні авторка вжила дієслівні метафори, а саме персоніфікацію тому, що всі дієслова *streifen* "торкатися", *zerstören* "руйнувати", *verursachen* "влаштовувати", *hinausziehen* "розтягувати, тягнутися" та *stehen bleiben* "зупинятися" позначають дії урагану, нібито він є істотою. Також персоніфікація простежується і в цьому прикладі: "*Ein Hurrikan ist keine Sensation. Ein Hurrikan ist fürchterlich, du willst, daß er dir alle deine Entscheidungen abnimmt [...]*" [11, с.51]. Ураган під назвою "Hurrikan", що означає руйнівний тропічний циклон, наділяється властивістю істоти, яка наводить на інших почуття жаху та здатна змінювати наміри людини, на що вказують прикметники *fürchterlich* "жахливий" та вираз *jmdm die Entscheidungen abnehmen* "звільняти від необхідності прийняття рішень". Цей вираз набуває метафоричного значення, оскільки саме тут ураган уподібнюється міфічній істоті, яка наганяє жах на жителів острова. Юдит Германн вдало створює складний метафоричний образ чудовиська, яке руйнує мирне, спокійне життя островитян.

Отже, метафора є одним із важливих компонентів короткої прози Юдит Германн, вона робить друковане слово емоційнішим і впливовішим. За допомогою метафори авторка змушує читача зануритись в атмосферу того чи іншого оповідання, пережити всі емоції, перейнятися почуттями, думками персонажів, що зображуються.

Література

1. Арутюнова Н. Д. Функциональные типы языковой метафоры / Н. Д. Арутюнова // Известия Академии наук СССР. Серия литературы и языка. – М., 1978. – Том 37. – № 4. – С. 333-343.
2. Бондар О. В. Зіставлення американського та українського студентських сленгів: перекладацький аспект / О. В. Бондар // Наукові записки [Харківського економіко-правового університету]. - 2011. - № 2(11). - С. 117-124.
3. Жаботинская С.А. Концептуальная модель частеречных систем. – Черкассы, 1998. – С. 54–55.
4. Зозуля М. О. Метафора-персоніфікація в романах У. Голдінга: лінгвокогнітивний аспект / М. О. Зозуля // Центр інформаційних комп'ютерних технологій Донецького національного університету. – 2011. – С. 56-61.
5. Мазепова О.В. Метафора як засіб створення мовної картини світу // Мовні і концептуальні картини світу: Збірник наукових праць. – К., 2004. – Книга 2, № 12. – С.21–27.
6. Селіванова О.О. Актуальні напрями сучасної лінгвістики (аналітичний огляд). – К., 1999. – 148 с.
7. Телия В.Н. Метафоризация и ее роль в создании языковой картины мира // Роль человеческого фактора в языке. Язык и картина мира. – М., 1988. – С. 173–204.
8. Тимошук Л.М. Відмітні ознаки короткого оповідання В. Борхерта // Іноземна філологія. - 1980. - № 59. - С. 44-51.
9. Ярцева В. Н. Лингвистический энциклопедический словарь / В. Н. Ярцева. – Москва: Советская энциклопедия, 1990. – 688 с.
10. Hermann J. Nichts, als Gespenster / Judith Hermann. – Frankfurt am Main: S. Fischer Verlag GmbH, 2004. – 317 с.
11. Hermann J. Sommerhaus, Später / Judith Hermann. – Frankfurt am Main: S. Fischer Verlag GmbH, 1998. – 188 с.
12. Newmark P. Approaches to Translation. – New-York: Prentice Hall, 1988 p. – С. 213.
13. Skirl, H. Metapher / HelgaSkirl, Monika Schwarz-Friesel. – Zweite, aktualisierte Auflage. – Heidelberg: Universitätsverlag WINTER, 2013. – 100 S.

ПСИХОЛОГІЯ, ПЕДАГОГІКА, СОЦІАЛЬНА РОБОТА

УДК 316.624.3:159.922.7]-053.6

ФОРУМ-ТЕАТР ЯК ЗАСІБ ПОПЕРЕДЖЕННЯ БУЛІНГУ У СЕРЕДОВИЩІ СТАРШОКЛАСНИКІВ

Андрусенко Т. Г., магістрантка факультету психології та соціальної роботи
Науковий керівник – канд. пед. наук, доц. **Качалова Т. В.**, кафедра соціальної педагогіки і соціальної роботи

Наукова стаття присвячена аналізу явища булінгу як соціально-педагогічної проблеми. Наведено ознаки, види та наслідки шкільного цькування. Висвітлено методику форум-театру, як дієву технологію попередження булінгу у середовищі старшокласників.

Ключові слова: булінг, учнівське середовище, цькування, жертва, форум-театр, профілактика

Постановка проблеми. Надзвичайно важливу роль у соціалізації кожної дитини відіграє освітнє середовище. Саме у школі відбувається всебічний розвиток її особистості, талантів, здібностей, формування ціннісних орієнтації та високих моральних якостей. Освітній простір надає можливість для спілкування, у процесі якого дитина встановлює відносини з однолітками, навчається презентувати себе, відстоювати власну позицію та співпрацювати. Але, головною умовою позитивної соціалізації дитини в шкільному середовищі є сприятлива атмосфера взаємодії та взаємоповаги між усіма учасниками навчального процесу.

Проте, дуже часто трапляється так, що школа, яка б мала бути місцем в якому панує здоровий психологічний клімат, гармонія, підтримка та повага, для деяких учнів стає місцем нестерпного перебування та дискомфорту.

Це зазвичай пов'язано з явищем булінгу, яке останнім часом надзвичайно поширене в сучасних українських школах.

Дана проблема, привертає увагу нинішнього суспільства і знаходить своє відображення в зарубіжних та вітчизняних дослідженнях.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблемою агресивної та жорстокої поведінки дітей у шкільному середовищі займаються педагоги, психологи, соціальні педагоги, правознавці тощо. Перші публікації з проблем шкільного цькування з'явилися ще у 1905 році.

Значний внесок у теорію подолання булінгу, дослідження його структури, причин виникнення зробили такі зарубіжні дослідники як Д. Ольвеус, Д. Лейн, Е. Роланд, Е. Міллер, Д. Таттум, К. Арора, Д. Томпсон та інші.

В Україні феномен шкільного булінгу, шляхи запобігання й подолання цієї проблеми висвітлювали такі вітчизняні науковці, як М. Алексєєнко, Н. Гордієнко, О. Дроздов, Є. Дубровська, В. Ролінський, Н. Сайко, Г. Чернишева, М. Ясеновська [2].

Перші публікації в Україні з питань булінгу з'явилися у 2005 р. А вже зараз Україна знаходиться серед тих країн, в яких найбільше поширене дане явище.

Мета статті полягає в аналізі та обґрунтуванні методики форум-театру як дієвого засобу попередження булінгу в середовищі старшокласників.

Виклад основного матеріалу. Згідно Закону України "Про внесення змін до деяких законодавчих актів України щодо протидії булінгу (цькуванню)" зазначається, що булінг - це діяння (дії або бездіяльність) учасників освітнього процесу, які полягають у психологічному, фізичному, економічному, сексуальному насильстві, у тому числі із застосуванням засобів електронних комунікацій, що вчиняються стосовно малолітньої чи неповнолітньої особи та (або) такою особою стосовно інших учасників освітнього процесу, внаслідок чого могла бути чи була заподіяна шкода психічному або фізичному здоров'ю потерпілого [1].

Український інститут протидії екстремізму наводить наступне визначення феномену булінгу, та визначає його як здійснення тривалого фізичного або психологічного насилля, яке не має характеру самозахисту, з боку одного індивіда або цілої групи щодо іншого індивіда [5].

Є й інші визначення даного поняття, але всіх їх об'єднує те, що булінг – це агресивна поведінка, повторювані, свідомі, навмисні та обдумані дії з наміром нашкодити, викликати страх. А головною ознакою цього явища є систематичність.

Існують різні його види, які можна об'єднати в групи фізичного, вербального та соціального знуцання.

Найбільш поширеним є вербальне насилля, хоча дуже часто воно буває не виявленим. Воно відбувається у вигляді принизливих образ, висміювань, жартів, критики, зауважень, обвинувачень та пліток.

Що стосується фізичного насилля, то воно є менш поширеним, але більш помітним. Проявляється такий вид булінгу через образливі жести, штовхання, підніжки, зачіпання, бійки, пошкодження речей.

Найскладніше зовні помітити соціальне знуцання. Це ізоляція, уникнення, ігнорування, виключення із групи.

Існує й так званий кібербулінг, який став дуже поширеним із появою нових інформаційних технологій. Сюди відносяться розміщення різних записів у вигляді фото та відео в соціальних мережах, що псують репутацію жертви. Також, це можуть бути принизливі коментарі, імітування чужих профілів на різних сайтах. Крім того, до кібербулінгу відносяться і образи та погрози на телефон, електронну адресу або через інші електронні пристрої.

Хоча всі ці види булінгу є різними за своїм проявом, проте завдають серйозних наслідків як жертвам, так і самим кривдникам.

У дітей, що зазнали насильницьких дій по відношенню до себе, або тих, що застосовують булінг проти інших, існує ризик виникнення чисельних емоційних проблем. Перш за все, учні, які є жертвами, часто страждають від соціального неспокою, самотності, відчуження, фізичних хвороб і низької самооцінки. У них також можуть розвинутися фобії, агресивна поведінка або депресія. Деякі учні пропускають школу, їх успішність падає, або навіть зовсім кидають школу. Крім того, це може підштовхнути жертву до помсти та зведення рахунків.

Що стосується їх кривдників, використовуючи силу й агресію, щоб завдати страждань іншим, вони можуть взагалі перестати бачити різницю між добром і злом. А з часом вони стають жорстокими дорослими. Хоча інколи у дорослому житті вони навпаки можуть відчувати провину та сором за свою поведінку. Саме тому важливо якомога раніше допомогти їм перестати знуцатися над іншими.

Зважаючи на вище сказане, особливого значення набуває питання пошуку ефективних підходів до організації безпечного навчального процесу. З метою подолання булінгу, а також забезпечення гармонійних взаємовідносин та сприятливого психологічного клімату у закладі освіти вчителям, психологам та соціальним педагогам, необхідно володіти технологіями профілактики булінгу.

Профілактика – це комплекс заходів соціально-психологічного, медичного та педагогічного характеру, спрямованих на попередження і нейтралізацію впливу негативних факторів соціального середовища на особистість з метою попередження відхилень у її поведінці.

Особлива роль у профілактиці шкільного цькування відводиться організації ефективної виховної роботи. Тут, важливе місце займає діагностика проявів булінгу в учнівському колективі та застосування цілеспрямованих заходів, що ґрунтуються на принципах системності, комплексності, індивідуального підходу, партнерства школи, сім'ї та інших інституцій, з дотриманням усіх норм чинного законодавства і норм моралі.

Але проблема полягає в тому, що більшість методів по боротьбі з боулінгом в шкільному середовищі є недостатньо дієвими та зовсім не усувають проблему. Саме тому, у зв'язку з загостренням даного явища, постає потреба в пошуку більш інноваційних та ефективних методів.

Одним з таких можна вважати форум-театр. І хоча дана методика, ще мало поширена в Україні, її впровадження як засобу попередження булінгу може дати позитивні результати з подолання даної проблеми.

Особливості його застосування як інтерактивної форми роботи досліджували І. Захарченко, С. Котова-Олійник, Т. Качалова, Р. Новгородський, Д. Сорокін та ін. Проте, форум-театру, як засіб попередження булінгу майже не досліджений.

Форум-театр – це методика інтерактивної роботи серед різних верств суспільства, яка спрямована на розв'язання соціальних проблем. Його суть полягає у пошуку в рамках запропонованого спектаклю разом з учасниками шляхів вирішення проблеми або виходу із складної життєвої ситуації.

Форум-театр використовується як засіб зробити суспільство щасливішим; як спосіб відкриття самого себе і інших, визначення і висловлювання бажань; як засіб змінити обставини, які заподіюють нещастя і біль. Форум-театр є мовою, яка допомагає зрозуміти і розвинути емоційні сфери свідомості (емоційний розум) і виробити креативний підхід до позитивного вирішення проблем.

Головна мета форуму-театру – надання інформації і отримання навичок вирішення існуючої проблеми певною людиною з використанням досвіду інших людей і з підключенням можливостей власного емоційного інтелекту [4]

Цінність форум-театру полягає в тому, що він базується на підставі не конкретного сценарію чи інсценізації конкретного літературного сюжету, а саме на взаємодії акторів і глядачів, що можуть розвивати зміст і власну тему. Завдання форум-театру залежать від групи учасників, з якою ми працюємо в даний момент.

Форум-театр має свої технології та особливості організації. Так ведучий (Джокер) – це головна дійова особа форум-театру. Він веде захід від початку до кінця, і саме від нього залежить успішність форуму-театру. Особливістю форум-театру є те що можливі шляхи поліпшення ситуації пропонують самі глядачі – учасники. В мить, коли при повторному програванні спектаклю з'являється шанс поліпшити (змінити на краще) ситуацію і у учасників є ідея, як саме це зробити, то він або вона говорить "Стоп!", виходить на сцену, змінює протагоніста (персонажа, постраждалого від пригноблення) і показує, як, на його думку, слід поводитися і що говорити [6].

Головна перевага використання методик форум-театру при профілактиці булінгу, полягає у можливості побути в ролі того хто піддається цьому явищу, відчувати на собі ті емоції та почуття. Граючи таку роль, особистість змінює свою модель поведінки, робить відповідні висновки. Оскільки, тільки побувавши на місці пригнобленої людини, кривдник зможе відчувати її страждання [4].

Програвання таких ситуацій дозволить старшокласникам оцінювати їх глибше. Вони зможуть передбачити негативні результати від таких дій та зрозуміти наслідки, що їм слідують.

Висновки. Таким чином, важливе значення дана методика має і для формування моделей соціальної поведінки старшокласників. Використання форум-театру дає можливість дослідити проблеми, які у них існують, осмислити ті питання, які виявляють ставлення до оточуючих людей, соціальних подій, фактів і всього того, що є для підлітків вагомим, значущим, цінним.

Крім того участь у форум-театрі навчить старшокласників конструктивно спілкуватися, глибше бачити і розуміти процеси, які відбуваються у внутрішньому світі іншої людини, розуміти їх, оскільки дана методика втілює в життя такі принципи як співдружність, співпереживання, узгодженість і взаєморозуміння, взаємодопомога, єдність і відповідальність.

Отже, можна зробити висновок, що форум-театр хоча й новий та дуже незвичний вид театру, проте один з найефективніших методів і засобів соціальної роботи зі старшокласниками. Його використання є дієвим способом формування стосунків та установок, а також сприяє позитивному соціальному функціонуванню особистості.

Література

1. Закон України "Про внесення змін до деяких законодавчих актів України щодо протидії булінгу (цькуванню)": прийнятий від 18.12.2018 / Верховна Рада України. – Офіц. вид. – Київ
2. Костюк О. Досвід Канади щодо антибулінгової роботи в середній школі / О. Костюк // Порівняльно-педагогічні студії. - 2015. - № 4. - С. 28-35.
3. Лушпай Л. І. Шкільний булінг як різновид суспільної агресії [Електронний ресурс] / Л. І. Лушпай // Наук. зап. [Нац. ун-ту "Острозька академія"]. Сер. :Філологічна. – 2013. – Вип. 33. – С. 85
4. Новгородський Р. Г. Форум-театр як інтерактивна форма профілактики соціальних проблем / Р. Г. Новгородський: Вісник Чернігівського національного педагогічного університету. Сер. : Педагогічні науки, 2014. С. 168
5. Український інститут дослідження екстремізму. Дослідження "Стоп шкільний терор. Профілактика та протидія булінгу" [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://uire.org.ua/wpcontent/uploads/2017/11/Doslidzhennya-buling.pdf>
6. Чистякова К. І. Форум-театр як групова форма роботи. – Режим доступу: <http://psychology.snauka.ru/2015/03/4538>.

УДК 373.2.015.311

ОСОБЛИВОСТІ ВИХОВАННЯ САМОСТІЙНОСТІ У ДІТЕЙ П'ЯТИ РОКІВ У ЇХНІХ ЗАНЯТТЯХ ХУДОЖНЬОЮ ПРАЦЕЮ

Білошицька С. В., магістрантка факультету психології та соціальної роботи
Науковий керівник – д-р психол. наук, проф. **Кононко О. Л.**, кафедра дошкільної освіти

Автором статті розглянуто деякі з особливостей виховання самостійності як базової якості особистості у дітей п'яти років на початку їх занять художньою працею у закладі дошкільної освіти. Розглянуто, який потенціал визначають такі заняття щодо формування у дітей здатності до самостійності у здійсненні різних видів творчих робіт.

Ключові слова: самостійність, базові якості особистості, художня праця, діти дошкільного віку.

Постановка проблеми. Однією із актуальних проблем дошкільної освіти є розвиток особистості дитини, виховання домірних до віку особистісних якостей, таких: відповідальність, людяність, гідність, креативність, допитливість, сприйнятливність, працелюбність, самостійність тощо. У вирішенні даної проблеми велику роль відіграє дитяча діяльність, яка набуває характеру сом стійності, коли індивід здатний ставити та вирішувати усе нові завдання, які ускладнюються або мають творчий характер, діяти у незнайомих або цікавих для нього ситуаціях без по сторонньої допомоги (М. Данилов, Б. Єсіпов, П. Підкасистий, Н. Ветлугіна).

Дошкільники п'яти років лише розпочинають свої заняття художньою працею, проте даний вид діяльності має великий педагогічний потенціал щодо виховання базових якостей особистості, до яких належить і самостійність. Це вид діяльності, який відповідає інтересам та потребам дітей молодшого та старшого дошкільного віку та за умови правильно скерованої організації може мати самостійний та творчий характер.

М. Савченко характеризує самостійність дітей дошкільного віку як морально-вольову якість, що характеризується свідомим та відповідальним ставленням до діяльності, виявляється в наполегливості, ініціативності та критичності під час розв'язання нового завдання, прагнення діяти без сторонньої допомоги, звернення за допомогою до дорослого лише у разі потреби [6, с. 27].

У більшості наукових робіт вивчалися заняття дітей конструюванням із будівельного матеріалу як основі виховання у них самостійності [1; 2; 8], проте потенціал художньої праці ще не став об'єктом досліджень, чим і визначається **актуальність даної статті**.

Метою статті є визначення педагогічного потенціалу занять художньою працею щодо виховання у дітей п'яти років самостійності.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Аналіз останніх досліджень та публікацій. Проблема виховання самостійності як особистісної якості розглядалася у працях вчених Н. Аксаріної, Л. Божович, А. Валлона, Л. Венгера, Д. Ельконіна, О. Запорожця, В. Крутецького, Я. Неверович, Є. Субботського та ін. Стотно дітей дошкільного віку, виховання самостійності досліджувалося В. Аванесовою, Г. Биховець, Т. Власовою, Ю. Демидовою, О. Кононко, О. Лісовець, С. Марутян, В. Маршицькою, Ш. Амонашвілі, Г. Цекерман та ін.

Роль праці у вихованні у дошкільників самостійності розкрито в працях О. Андрейчик, Г. Беленької, Р. Буре, Л. Кірдоди, Л. Островської, Л. Пісоцької. Специфіка занять дітей художньою працею розглядалася Є. Горунович, Н. Голотою, Т. Єськовою, Л. Калуською, Л. Куцаковою, З. Лиштван, Н. Луцан, С. Матвієнко, О. Образцовою та ін.

Виклад основного матеріалу. Самостійність дошкільника – це завжди продукт його власної ініціативи. Вона не дається від народження, вона формується й досягає певного рівня розвитку в результаті залучення малюка до організованої дорослим діяльності. Провідна роль у розвитку самостійності належить вихованню та навчанню, тобто керівництву з боку дорослого. У той же час дитина – активний суб'єкт, дієвий учасник спілкування. Ми не можемо не рахуватись із нею – з її фізіологічними та психічними особливостями, з її інтересами та бажаннями. Саме дитина визначає межу та стиль цього керівництва відповідно до чого й виховується рівень її самостійності.

О. Сафонова вказувала на те, що заняття дітей складанням поробок із паперу є достатньо складним і специфічним з огляду на властивості самого матеріалу та складність прийомів роботи з нами (на прикладі оригамі, де діти дошкільного віку опановують кілька елементарних прийомів). По-друге, діти, особливо початківці, з пересторогою працюють з папером, оскільки помилки які вони допустили при згинанні або вивертанні паперу вже практично не можна виправити й це наводить їх на думку про марність зробленого [7, с. 7].

Заняття художньою працею розпочинаються для дітей середньої групи (п'ять років). Поява заняття з художньої праці в старшій групі дитячого садка передбачає наявність у дітей до п'яти років досить високого рівня вмінь, пов'язаних з використанням інструментів (ножиці, голка, шило) і матеріалів (папір, картон, пластилін та ін.).

В основі занять дітей художньою працею лежить робота з різними матеріалами (різні види паперу та картону), природним, викидним матеріалом, плетіння з паперових стрічок, з товстих ниток, шиття, художнє конструювання (об'ємно-просторові композиції тощо).

За С. Матвієнко, художня праця є одним з найбільш цікавих, привабливих і доступних для дошкільників видів діяльності. Заняття художньою працею виховують у дітей працелюбність, кмітливість, ініціативу. Художня праця дозволяє формувати в дітей засади конструктивних умінь та навичок і, значною мірою, сприяє їхньому творчому розвитку. Беручи участь у створенні оригінальних, самобутніх виробів з різних матеріалів, дитина не стільки відображає їх структуру, передає зовнішній вигляд, скільки виражає своє ставлення до зробленого. Користуючись кольором, формою, фактурою матеріалу, дитина шукає варіативні, оригінальні способи розв'язання творчого завдання, пов'язаного з виготовленням виробу [4, с. 11].

Н. Пиш'єва зазначає, що в художній праці виражається творча активність дошкільника – в умінні, готовності проявити свою індивідуальність, кмітливість, винахідливість у продуктивному виді діяльності на основі раніше засвоєних знань, умінь і навичок. Це самостійне інтегрування дитиною знань і відомих способів діяльності, у результаті чого створюється новий, що не був у його арсеналі варіант розв'язання практичного завдання [5, с. 63].

Аналіз наукової літератури визначає, що проблема використання основ художньої праці щодо формування у дітей здатності до самостійності у здійсненні різних видів творчих робіт практично не розглядалася. Відома лише робота З. Лиштван, у якій було експериментальним шляхом здійснено спробу добитися певного ступеня самостійності дітей у конструюванні з паперу шляхом використання викрійки з різноманітними позначеннями, які відображають послідовність дій [3].

Така ж думка стосовно виховання у дітей самостійності у роботі з папером була підтримана В. Нечаєвою, яка вважала, що слід навчати дітей конструюванню з паперу за рахунок ускладнення конструкцій за використання зразка. При цьому, зразки, які пропонувалися дітям, зумовлювали використання одних і тих самих прийомів конструювання, що могло б підводити дітей до самостійному їх використанню. На цій основ діти могли виготовляти різноманітні поробки, іграшки, прикраси для свят тощо.

В основі дій дітей у запропонованих методиках було наслідування, яке спрямовувалося на виготовлення конкретних поробок за конкретизованими схемами та проймами роботи, що практично базувалося на репродуктивному запам'ятовуванні технологічної послідовності та виключало творчість як найвищий етап занять дітей продуктивною діяльністю.

Період п'яти років є дуже важливим з огляду на розвиток особистості дитини, формування у неї базовий якостей, закладання основ самооцінки, формування довільності психічних процесів та поведінки. Наприклад, довільність уваги та здатність дитини до керування нею позитивно впливає на здатність до запам'ятовування, що надає малюкові можливість у заняттях дитячим рукодільям тримати у пам'яті основи трудові або технологічні процеси.

Велику роль у організації занять дітей художньою працею є формування у них самостійного художнього мислення відіграє "бачення художнього образу". Це своєрідний елемент втілення дитячих прагнень та бажань, який стосовно дітей п'яти років характеризується тим, що наміри стають більш стійкими, продуманими, отже – підпорядкованими власній волі та власним можливостям. Зазначимо, що недосконалість навичок роботи з різними матеріалами та практична відсутність умінь використовувати інструменти (наприклад, ножиці), позначаються й на рівні самостійності дітей у процесі занять художньою працею. Вони усвідомлюють, що без сторонньої допомоги їм буде важко самостійно впоратися з виконанням поставлених вихователів завдань.

Позитивну роль у вихованні самостійності у дітей 5-ти років на початку їхніх занять художньою працею має зростаюча самооцінка. У цьому віці малюк оцінює себе більш реалістично, ніж у 3-4-річному віці. Його заняття художньо-продуктивною діяльністю великою мірою підпорядковані зауваженням дорослого щодо якості виконаного, тих заохочень, які надає вихователь до роботи дошкільника, похвала – усе слугує чинником зростання самостійності, віри у власні можливості.

Особливістю самостійності у період середнього дошкільного віку є її організованість та керованість: малюк може добре орієнтуватися в тих нескладних завданнях, які ставить перед ним вихователь у процесі роботи з різними матеріалами (наприклад: "складемо цей аркуш вдвоє", "підрівняйте сторони аркуша" тощо). При складанні плану колективної або індивідуальної поробки діти здатні мислити самостійно, висловлюючи своє бачення, а також контролювати власні дії та надавати оцінку виконаному.

Т. Власова розглядає самостійність дошкільників у художній ручній праці (з урахуванням специфіки останньої) як якість особистості, яка виявляється у наявності інтересу до даного виду діяльності, уміння діяти з мінімальною допомогою дорослого в нескладних технологічних діях [1, с. 4].

Багато вчених у визначенні самостійності спиралися на здатність дитини працювати без сторонньої допомоги. Такої думки дотримувався О. Леонтьєв, Н. Аксаріна, Р. Буре, О. Герасимова, М. Лісіна.

Дослідниця О. Удіна вказує на те, що цей вік є важливим періодом для формування самостійності дитини, яке проходить послідовно мотиваційний (самостійність властива лише на рівні наміру), виконавський (здатність здійснювати доцільні дії, які призводять до досягнення поставленої мети) етапи та етап контролю (співвідношення результату діяльності з попереднім наміром) [9].

Попри те, що у п'ятирічному віці основним механізмом розвитку особистості залишається наслідування, його характер змінюється від прямого копіювання дій дорослого, його поведінки, способів комунікації, операційності. Для п'ятирічної дитини наслідуваність переноситься на

спілкування як з дорослими, так і з однолітками. Стосовно занять дітей художньо-продуктивною діяльністю це надає великі можливості щодо створення колективних робіт, таких як колаж або велика за розмірами об'ємно-просторова композиція.

Великого значення щодо правильної організації занять дошкільників художньою працею та конструюванням надавали Т. Власова, Л. Калуська, Н. Тарловская, Л. Топоркова, Л. Парамонова та ін. Щодо цього, важливо забезпечити ефективність самостійної діяльності дітей. Вона має розглядатися не як формальне заняття, коли усі діти за вказівкою вихователя припиняють ігри та сідають за столики для подальших занять художньою працею [8, с. 13]. Сутність таких занять – індивідуальна робота або спільна праця дітей у невеличких підгрупах, коли вони вчаться працювати за власним задумом, погоджувати свої творчі задуми з іншими дітьми та підпорядковувати їх спільній меті тощо.

Як стверджує Н. Щередіна, організацію навчальних вправ слід будувати так, щоб враховувати механізм ускладнення завдань, що висуваються перед дітьми. До самостійного застосування засвоєваних знань, умінь і навичок у роботах творчого характеру важливо готувати дошкільнят поступово, з урахуванням їх вікових можливостей і попередньої підготовленості [10, с. 6]. Так, наприклад, самостійному складанню дітьми розповіді про переваги техніки паперопластики передують попереднє виконання ними численних вправ з папером, в яких елементи їх творчої діяльності поступово зростають.

Систематичні заняття ручною художньою працею підвищують у дітей почуття відповідальності, формують уміння загальної культури праці, збереження і відродження кращих традицій естетичної, екологічної культури, розширюють уявлення про красу навколишнього світу. Почуття моральної відповідальності за доручену справу не дозволяє дитині виготовити чи створити технічно та естетично недосконалі речі, вироби.

Висновки

Залучення дітей 5-ти років до занять художньою працею є дуже важливим напрямом роботи щодо їх творчого та особистісного розвитку, виховання базових якостей особистості, до яких належить і самостійність. Правильно організована, педагогічно доцільно скерована робота (самостійна діяльність дітей у другу половину дня) надає малюкам можливість засвоювати необхідні навички роботи з різними матеріалами та втілювати їх у самостійних заняттях, створювати поробки не тільки за зразком, який надає дорослий, але й за власним задумом. У процесі такої роботи, поряд із розвитком самостійності, у дошкільників формується посидючість, акуратність, наполегливість, працелюбність, старанність, відповідальність тощо. Розвиненість самостійності у період молодшого та середнього дошкільного віку слугує міцною основою розвитку даної якості в більш старшому віці.

Література

1. Власова Т. А. Формирование самостоятельности у детей дошкольного возраста в художественном ручном труде : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.07. Екатеринбург, 2000. 21 с.
2. Демидова Ю. О. Формування першооснов пізнавальної самостійності старших дошкільників у конструктивній діяльності: автореф. дис. ... канд. пед. наук 13.00.08. Київ, 2007. 18 с.
3. Лиштван З. В. Конструирование: пособие для воспит. дет. сада. Москва: Просвещение, 1981. 159 с.
4. Матвієнко С. І. Художня праця та основи дизайну : навч. посібн. Ніжин : Вид-во НДУ ім. М. Гоголя, 2016. 201 с.
5. Пышьева Н. С. Развитие творческой активности старших дошкольников в процессе ручного труда : дисс. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.07 "Дошкольная педагогика". М., 2009. 243 с.
6. Савченко М. В. Виховання самостійності у дітей старшого дошкільного віку в ігровій діяльності: дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.08 / ДВНЗ "Донбас. держ. пед. ун-т". Слов'янськ, 2014. 243 с.
7. Сафонова О. А. Педагогические условия формирования самостоятельного конструирования из бумаги у детей дошкольного возраста: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. Москва, 1991. 21 с.
8. Тарловская Н. Ф. Топоркова Л. А. Обучение детей конструированию и ручному труду в малокомплектном детском саду: кн. для воспитателя дет. сада. Москва: Просвещение, 1992. 159 с.
9. Удіна О. М. Виховання самостійності дошкільників в образотворчій діяльності (на матеріалі аплікації): дисс. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / Інститут проблем виховання АПН України. Київ, 2008. 25 с.
10. Щередина Н. И. Творческие работы в системе обучения детей старшего дошкольного и младшего школьного возраста : автореф. дисс. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.01 "Общая педагогика, история педагогики и образования", 13.00.07 "Дошкольная педагогика". Москва, 1997. 18 с.

МОНІТОРИНГ ЯКОСТІ РОБОТИ ЗАКЛАДУ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ

Бойченко Т. П., магістрантка факультету психології і соціальної роботи

Науковий керівник – канд. пед. наук, доц. **Падун Н. О.**, кафедра педагогіки, початкової освіти та освітнього менеджменту.

Пріоритетним завданням розбудови системи освіти в Україні є підвищення якості освіти, оновлення її змісту та форм організації освітнього процесу. Водночас держава бере на себе функції забезпечення моніторингу роботи закладу загальної середньої освіти шляхом регулярного збору інформації, об'єктивного аналізу та прийняття відповідних рішень. Отже, основним засобом вивчення якості шкільної освіти є моніторинг, це система інструментарію за допомогою якого можна оцінити ефективність освітнього процесу та передбачити подальші кроки до її підвищення. У статті наведено приклади трактування різними вченими поняття "моніторингу", проаналізовано етапи становлення та розвитку моніторингу. Виявлено, рівні моніторингу та умови організації його. Зроблено висновок, що наукова організація моніторингу якості освіти дає можливість приймати відповідні управлінські рішення та прогнозувати освітній процес; оперативно втручатись і вносити відповідні корективи до педагогічного процесу; конкретно планувати роботу закладу та освітнього процесу, зокрема; створювати умови для порівняння власної оцінки діяльності школи з незалежною оцінкою.

Ключові слова. Моніторинг, педагогічний моніторинг, якість загальної середньої освіти.

Постановка проблеми. Проведення педагогічного моніторингу є нагальною потребою сьогодення. На сучасному етапі модернізації освіти моніторинг є тим засобом, який дозволяє отримати об'єктивні дані про функціонування освітньої системи, зробити правильні дії, щодо усунення недоліків виправлення помилок, що були допущені і розробити стратегію подальшого розвитку освітньої галузі.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблему педагогічного моніторингу якості освіти досліджувало чимало вітчизняних та зарубіжних вчених, завдяки чому існує великий науковий доробок.

Як показали дослідження моніторинг активно почали досліджувати в 30-і роки ХХ століття. У кінці минулого століття інтерес до нього значно зріс. Сучасні дослідження включають такі напрями: теоретичні основи моніторингу - досліджують О. Локшина, Т.Лукіна, В.Луначек та ін. Зокрема, Т. Лукіна науково обґрунтувала вітчизняну систему державного управління якістю загальної середньої освіти. Управління якістю освіти досліджують С. Воронцов, Д. Матрос, Н.Мельникова, Д. Полєв та ін.; педагогічний моніторинг освітнього процесу - А. Белкін, Н. Жукова; рівень розвитку моніторингу в межах закладів загальної середньої освіти –А. Вілохін, А. Ісаєва, Г. Сігеєва, В. Кальней, С. Шишов, Дж. Уїлмс та ін. Концептуальні засади моніторингу якості освіти, рівні функціонування цієї системи та етапи проведення моніторингових обстежень визначив О. Ляшенко.

Мета статті – розкрити теоретичні засади моніторингу якості загальної середньої освіти.

Виклад основного матеріалу.

Аналіз вітчизняної та зарубіжної літератури з проблеми дослідження показав, що моніторинг використовується в різних сферах суспільної діяльності і належить до різних галузей наукового знання. Уперше моніторинг було використано у ґрунтознавстві, в екології та інших науках [1].

Проведені дослідження дали змогу виявити різні підходи до трактування поняття "моніторинг". Так, у соціології поняття "моніторинг" розглядається як систематичне спостереження, оцінка та прогнозування стану оточуючого середовища, обумовленого діяльністю людини (І. Бестужев-Лада та ін.); як систему регулярних досліджень, мета яких полягає в науково-інформаційній допомозі та реалізації соціальних програм (А. Толстих та ін.) [1].

Д. Матрос, Д. Полєв, Н. Мельников розглядають моніторинг як механізм контролю й відстеження якості освіти, постійне спостереження за освітнім процесом з метою виявлення його відповідності бажаному результату або першочерговим пропозиціям, що дозволяє виявити тенденції розвитку системи освіти. Обґрунтовано рівні моніторингу – внутрішньошкільний, муніципальний, регіональний і федеральний [1]. О.Ляшенко дослідив, що систему моніторингу освіти в Україні розглядають на різних рівнях її функціонування – індивідуальному, локальному, муніципальному, регіональному та державному.

В. Горб, Є. Заїка, О. Орлова, В. Рєпкіна та ін. (педагогічний моніторинг розглядають як метод систематичного відстеження якості засвоєних знань головними суб'єктами навчально-

виховного процесу, структурними компонентами якого є: визначення мети навчання, добір контрольних завдань, що визначають рівень її досягнення; результати перевірки [5].

На основі аналізу літературних джерел нами виявлено, що у педагогіці моніторинг має свої етапи становлення та розвитку. Інтерес до моніторингу як явища педагогічного процесу вперше виникає у 30-і роки ХХ століття. О. Локшина дослідила шлях становлення та розвитку моніторингу у світовій системі педагогіки. Вона виділила три етапи становлення. Перший припадає на 30-50-і роки, посилаючись на американського вченого Р. Тайлера, дослідниця відмічає як такий, що "уперше акцентував увагу на можливості системного підходу в галузі моніторингу, починаючи від адекватного структурування змісту освіти й закінчуючи ефективними процедурами оцінювання навчальних досягнень учнів з основних дисциплін з урахуванням не лише отриманих знань, а й набутих умінь і навичок". Другий - (60-70-і роки) пов'язаний з діяльністю групи вчених Центру порівняльних досліджень у галузі освіти (США), яка ініціює проведення міждержавних моніторингових досліджень шляхом тестування навчальних досягнень учнів. Третій (80-90-і роки) - це час завершення формування моніторингу як цілісної системи, що включає збір даних на різних рівнях освіти, ураховує контекстуальну інформацію, ресурсний внесок, освітній процес та освітні результати і передбачає інтерпретацію отриманих фактів з метою вироблення плану подальших дій [3]. Кожен із цих етапів має свої особливості, а саме: певні теоретико-методологічні засади, наукове і практичне значення, зміст, підходи до організації та проведення моніторингу діяльності закладів загальної середньої освіти; освітній процес, результати навчання; інтерпретацію отриманих результатів [4].

Моніторинг, залежно від об'єкта дослідження, може бути кількох видів: адміністративний, психолого-педагогічний, учнівський, матеріально-технічний.

Відмітимо, що поняття "моніторинг" вивчається та використовується в межах різних сфер науково-практичної діяльності, у тому числі педагогічної. Моніторинг шкільної освіти має такі етапи: визначення мети, завдання, процес упровадження, організація моніторингу якості освіти. Розглянемо деякі з них.

Етап визначення мети організації моніторингу якості шкільної освіти передбачає формулювання основних завдань: вивчення особливостей педагогічного, учнівського, батьківського колективу напередодні проведення дослідження; збір інформації за напрямками дослідження; визначення об'єктів дослідження; підготовка діагностичного інструментарію; відбір системи показників, на основі яких проводиться моніторинг якості освіти; проведення систематичних досліджень розвитку особистості учнів з метою виявлення динаміки змін; підготовка щорічних звітів з висвітленням результатів моніторингу.

Етап організації підготовки та впровадження моніторингу, передбачає: визначення об'єкта та предмета дослідження; постановка завдання; формування гіпотези; збір інформації, планування, систематизація; отримання, узагальнення й обробка даних; формування наукових прогнозувань і відповідних пояснень [1].

Зазначимо, що у педагогічній практиці нерідко використовуються окремі елементи моніторингу у формі контрольних робіт, іспитів, інспекторських перевірок. Однак вони недостатньо ефективні тому що такий моніторинг має епізодичний характер, залишаючи без уваги сам процес організації навчання та виховання.

Доведено, що питання інформаційного впровадження моніторингу є необхідним при його організації. Важливо визначити: хто розроблятиме та реалізуватиме моніторинг; здійснюватиме репрезентативну вибірку учасників; займатиметься питаннями періодичності проведення вимірів; розробкою та добором відповідного діагностичного інструментарію; аналізом інформації, механізмом обробки, збереження та розповсюдження її; підготовкою відповідних рекомендацій; оцінкою.

Вченими досліджено чинники, що впливають на результати моніторингу і можуть мати позитивний чи негативний наслідок. Серед яких можна виділити:

- чинники, що перевертають істинні оцінки;
- досконалість діагностичного інструментарію;
- професійність і відповідна підготовленість кадрів;
- зміна кадрів у процесі дослідження;
- періодичність проведення діагностування;
- відбір учасників дослідження;
- групова фальсифікація результатів;
- вплив соціально-територіального середовища;
- швидкість протікання періоду адаптації учасників дослідження;
- фактори, що не змінюються з часом, і фактори, що змінюються [1].

Знання чинників, що впливають на результати моніторингу, може бути корисним для керівників закладів загальної середньої освіти.

На основі проведеного дослідження можна зробити висновок, що моніторинг вивчається й використовується в межах різних сфер науково-практичної діяльності, у тому числі педагогічної. Під моніторингом ми розуміємо відповідні механізми контролю й відстеження якості освіти, постійне спостереження за навчально-виховним процесом з метою виявлення його відповідності бажаному результату. Правильно проведений моніторинг дозволяє уникнути проблем, що негативно позначаються на якості освіти.

Література

1. Бабінець С. Моніторинг якості освіти: педагогічний аналіз // Доступний з <http://osvita.ua>
2. Лукіна Т.О. Моніторинг якості освіти: теорія і практика – К.: Вид. дім "Шкільний світ": Вид. Л. Галичина, 2006. – 128 с.
3. Моніторинг якості освіти: світові досягнення та українські перспективи / За заг. ред. О.І. Локшиної. – К.: К.І.С., 2004. – 128 с.
4. С. Одайник Моніторинг якості педагогічної освіти: теоретичний аспект // *Молодь і ринок*.- №9 (68).- 2010
5. Орлов А.А. Мониторинг инновационных процессов в образовании // *Педагогика*. – № 3. – 1996. – С. 18 – 23.

УДК 364.6-053.6

ТЕОРЕТИЧНІ АСПЕКТИ КУЛЬТУРНОЇ КОМУНІКАЦІЇ ТА ЇХ ОСОБЛИВОСТЕЙ У ПІДЛІТКОВОМУ ВІЦІ

Висовень А. В., студентка IV курсу факультету психології та соціальної роботи.

Науковий керівник – канд. пед. наук, доц. **Хлєбїк С. Р.**, кафедра соціальної педагогіки та соціальної роботи

У статті розкрито актуальність та важливість розвитку культурної комунікації підлітків. Проаналізовано зміст поняття "культурна комунікація", охарактеризовано структурні компоненти комунікації та їх особливості в підлітковому віці.

Ключові поняття: комунікація, культурна комунікація, особливості комунікації у підлітковому віці.

Оновлення всіх аспектів життєдіяльності суспільства, вступ системи освіти у новий етап розвитку, пов'язаний із трансформацією соціально - демократичних відносин, зміною менталітету суспільства і особистості, сприяло появі потреби у новому поколінні, яке здатне співпрацювати, налагоджувати стосунки, оптимізувати міжособистісні відносини, долати комунікативні бар'єри, організовувати людей на досягнення спільної мети. Так постає проблема розвитку культурної комунікації, що є особливо актуальною у підлітковому віці. Цей період формування особистості є особливим періодом комунікативного розвитку людини, шліфування комунікативних здібностей, засвоєння зразків поведінки і соціальних ролей, набуття досвіду спілкування та комунікативної культури.

Дану тему досліджували Н.А. Вінніченко, Ж.М. Глозман, Л.В. Засєкіна, С.Д. Максименко, С.Л. Рубінштейн та ін... Комунікативні здібності як чинник успішної самореалізації розглядають О.М. Леонтьєв, К.К. Платонов, Б.М. Теплов, К. Роджер, Н. Кузьміна. Важливе місце спілкування підлітків з ровесниками та дорослими підкреслюють у своїх дослідженнях Г.С. Абрамова, Л.І. Божович, І.С. Булах, Л.С. Виготський, В.С. Мухіна, Л.Ф. Обухова, О.В. Скрипченко, С.І. Яковенко та інші.

Вивчення психолого-педагогічної літератури дало змогу зрозуміти, що проблема комунікативних здібностей підлітків перебуває у центрі уваги не тільки вітчизняних, але і зарубіжних науковців. Це обґрунтовано рядом причин, серед яких: по-перше, це - загальний зростаючий інтерес теоретичного характеру до категорії спілкування, що здійснює великий вплив, зокрема, на вивчення проблеми комунікативних здібностей особистості, по-друге, довгий час шкільна освіта основну увагу приділяла розвитку здібностей предметно-пізнавального характеру, не акцентуючи увагу на важливості міжособистісної взаємодії школярів як під час навчання, так і в загальному процесі шкільної соціалізації.

Так, **метою** нашої наукової статті є проаналізувати теоретичні аспекти культурної комунікації в підлітковому середовищі.

Завданням наукової статті: обґрунтувати важливість культурної комунікації в підлітковому середовищі як засобу формування гармонійної особистості

Виклад основного матеріалу.

Комунікативну культуру визначають як структурно-функціональну єдність комунікативних знань, якостей і вмінь людини, що мають для неї особистісний сенс, сприяючи досягненню життєвих цілей. В загальному вигляді комунікативну культуру можна розглядати як систему сформованих у індивіда в міжособистісній взаємодії якостей, навичок і вмінь, що дає йому змогу (в межах комунікативних здібностей, вікового розвитку і соціального статусу) досягати успішної адаптації в соціальному середовищі, здійснювати ефективну комунікативну і предметну діяльність, забезпечувати психологічно комфортну взаємодію і досягати взаєморозуміння.

Аналіз теоретичний джерел дає підстави щодо тлумачення комунікативної культури як якісної характеристики здатності людини до здійснення діяльності спілкування, стійкої інтегративної властивості особистості. Структура комунікативної культури складається з чотирикомпонентної моделі: мотиваційний компонент, пізнавальний компонент, вольовий компонент і поведінковий (операційний) компонент, що складаються і розвиваються у особистості в ході її діяльності та спілкування з оточенням.

Мотиваційний компонент (в ієрархії належить ключова роль) відіграє роль внутрішньої спонуки особистості до певних форм комунікативної активності [5, с.4]. Мотиваційний – потребово-мотиваційні утворення (потреба у комунікації, самовдосконаленні, самопізнанні тощо). Спрямованість особистості (на власне "Я", на комунікативний контакт). Морально-комунікативні якості (ставлення до інших людей, до комунікативного процесу). І. Шкуратова виділяє наступні групи мотивів, які штовхають особистість до комунікації:

- емоційні – потреба підлітка в підтримці;
- пізнавальні – бажання отримати нову інформацію, мати можливість здобути новий досвід та зацікавленість у дружбі з партнером;
- мотиви самоствердження;
- життєві мотиви, спрямовані на вирішення тих і інших завдань та ін..

Окрім того, автор говорить про наявність негативних мотивів, які спрямовані на те, щоб викликати у людини негативні емоції [15].

Пізнавальний - досвід (знання, уміння, навички); Самопізнання; Орієнтованість на комунікацію. Емоційно-вольовий компонент. Емоційна стійкість. Емпатія. Самоконтроль

Поведінковий - (операційний компонент). Рефлексійність. Автономність. Самопрезентація

У підлітків рівень мотивації на комунікації відрізняється ступенем необхідності взаємодії з оточуючими, яка може проявлятися у частоті комунікативних контактів, довго тривалості тощо.

Ще однією відмінністю комунікативної діяльності підлітків є спрямованість, яка виявляється у меті взаємодії з оточуючими. У підлітковому віці формується мотиваційна, особистісна та ціннісна спрямованість, яка визначає на актуальність спілкування не тільки на цьому етапі, але і в майбутньому. Означені прояви є показниками комунікативної діяльності особистості.

Підлітковий вік - це період, в якому закладаються основи поведінки і від того, якою мірою формується людина сприйме етичні, соціальні, культурні норми на даному етапі дорослішання, залежить його майбутня особистість.

У підлітковому віці відбуваються глибокі зміни в мотиваційній, пізнавальній, комунікативній та емоційно-вольовій сферах особистості під впливом навчально-пізнавальної діяльності та неформального міжособистісного спілкування. В підлітковий період у процесі учіння відбувається подальше засвоєння школярем соціально вироблених способів і засобів діяльності і разом з тим виникає та розвивається особлива діяльність, яка починає займати ключову позицію в його життєдіяльності. За змістом вона являє собою інтимно-особистісне спілкування, тобто неформальну міжособистісну взаємодію. В ході цього спілкування найбільш інтенсивно формуються особистісні смисли життя, мотиви, ставлення до інших людей, подій та дій, засвоюються культурні зразки поведінки, моральні норми відносин з людьми. Відбувається становлення особистості суб'єкта спілкування, його самосвідомості як інтеріоризованої соціальної свідомості. Розвиток операційно-технічних можливостей підлітка здійснюється в тісному зв'язку з розвитком його потребово-мотиваційної сфери, яка виступає рушієм опанування ним способів та засобів пізнання і спілкування [1, с.8].

Однією із головних тенденцій підліткового віку переорієнтування з спілкування з батьками, вчителями й взагалі старшими на спілкування з ровесниками, і це пояснюється багатьма причинами.

По-перше, спілкування з однолітками – це важливе специфічний канал інформації; у ній підлітки обговорюють те що можуть надати батькам. Підліток, вже не дитина, і ще не дорослий, займає іншу позицію у соціальному середовищі, і як новий його член бере активну участь у спілкуванні з іншими представниками. Тут він зустрічає людей різних вікових категорій з різними цінностями, з різним досвідом. І знайти тут гармонію складна річ для підлітка. Це відзначається як у спілкуванні з дорослими, так і у спілкуванні з ровесниками.

Як відомо, підлітки непостійні у своїх інтересах, тому легко можуть змінити свій погляд на ту чи іншу справу. Це, зокрема, виявляється у стосунках з однолітками. В численних ситуаціях підліток поводить відповідно до норм, прийнятих у певному середовищі.

Ровесники можуть дати поштовх до виникнення в нього цікавості в тій сфері, яка раніше не привертала його уваги. Проте спілкування з однолітками може нести за собою і руйнівний характер, тобто, гасити будь який інтерес до того, що раніше приваблювало, захоплювало. Часом підліток може потрапити в колектив, в якому можуть не визнати його поглядів. В такому колективі підліток нездатний буде задовольняти свою потребу у спілкуванні, знайти друзів для обміну цінностями. Це, можливо, стане причиною його пасивності, відмежування від світу.

По-друге, це специфічний вид міжособистісних відносин. Групові ігри, співпраця виробляють навички соціального взаємодії, вміння співвідносити особисті інтереси із суспільно - корисними, громадськими інтересами. Змагальний характер групових взаємовідносин у колі ровесників, якого немає у відносинах батьками, часто служить ціннісною життєвою школою, що визначає спрямованість особистості у дорослому житті на орієнтацію і досягнення тих чи інших життєвих цілей.

По-третє, це специфічний вид емоційного контакту. Свідомість груповий приналежності, солідарності полегшує підлітку автономізацію від дорослих і дає почуття емоційного добробуту. [3; с.84]

Вивчаючи спілкування школярів, А.В.Мудрик прийшов до висновку, що в підлітковому віці воно спрямоване на задоволення потреби в новій інформації, емоційних зв'язках і соціально особистісному ствердженні.

Підлітковий вік це період, коли дитина вчиться спілкуватися, і відповідно до того на скільки вона є комунікативною, залежать її стосунки з іншими людьми.

В зв'язку з цим розрізняють три різних індивідуальних стилі її комунікативної активності.

Підлітки з індивідуальним стилем комунікативної активності більше прагнуть до спілкування, легко знайомляться, для них немає труднощів виступати перед великою кількістю людей. Вони визначаються ініціативністю в знайомленні з людьми, коло їхніх зв'язків широке. Але їхнє спілкування не стійке, зв'язки короточасні. Цей стиль характеризує людей, що прагнуть до напруженої розумової і фізичної праці, з високою працездатністю, яким легко переключатися з одного виду діяльності на інший. Вони не чутливі до поразок у спілкуванні, а впевнені в собі люди. Їм притаманні енергійність, домінантність, рішучість, жорсткість, безпечність, прямолінійність, нестриманість. У класі вони займають середньо статусну позицію. Цей стиль носить назву "жорстко поверхневого".

Підлітки, яким притаманний другий стиль комунікативної активності, вирізняються високою потребою поділитися своїми думками і враженнями з іншими людьми, різноманітним зовнішнього вираження емоцій у спілкуванні: швидкістю змін у міміці, пантоміміці, інтонації голосу. Вони прагнуть до глибоких взаємовідносин з партнерами у спілкуванні. Визначаються відвертістю, схильністю до різноманіття у предметній діяльності і соціальному контакті. Їм властиві свобода і плавність мовлення, а також швидкість сприймання чужої мови. Ці підлітки зберігають спокій і впевненість в собі при виконанні будь якої справи. У них в міру виражена потреба до довіри і визнання з боку інших, прагнення до тісної співпраці, мають високий навчальний статус у класі. Це "мяко довірливий стиль комунікативної активності".

Нарешті, третій стиль комунікативної активності притаманний підліткам, які визначаються нешироким колом зв'язків, емоційною зрілістю, здібністю контролювати свої емоції, врівноваженістю. Вони консервативні, не люблять перемін.[3с.138]

Відзначимо, що підлітковий вік характеризується низкою комунікативних ускладнень. І.С. Кон вважає, що найпоширенішою трудностю спілкування серед підлітків і молодих людей є сором'язливість. Він стверджує, що ті хто вважає себе сором'язливим відрізняються зниженим рівнем екстраверсії, вони менш здатні контролювати і направляти свою соціальну поведінку, більш тривожні, схильні до нейротизму і переживають більше комунікативних труднощів. Крім того, коло спілкування підлітків не обмежується тільки близькими друзями. У них виникає прагнення до об'єднання в неформальні групи або компанії, у яких підлітки досить часто відходять від мовної норми, користуючись сленгом або застосовуючи ненормативну лексику. У підлітків виникає особливий тип спілкування, що неприпустимий у звичному житті. Таким чином реалізується потреба в автономності не тільки територіальній, але й знаковій, що надає особливого змісту їх об'єднанням [2, с.5]. Це свідчить про необхідність формування комунікативної культури дітей підліткового віку, що стане запорукою подальшого гармонійного розвитку особистості.

Висновки

Підлітковий вік це період переходу від дитинства до дорослості, усвідомлення себе як дорослої особи, переосмислення цінностей. Поява почуття дорослості, як специфічного новоутворення самосвідомості, є структурним центром особистості підлітка, тією якістю, в якій

відображається нова життєва позиція у ставленні до себе, людей і світу загалом. Саме воно визначає спрямованість і зміст активності підлітка, його основні прагнення, бажання, переживання й ефективні реакції. Підлітки відкриті для спілкування з людьми однолітками й дорослими, а замкнутість зумовлена відчуттям, що їх не розуміють, переживанням несправедливості чи неповаги до себе.

У цьому віці особливо яскраво виражена залежність від думки чи ставлення оточуючих. Підлітки намагаються демонструвати свої кращі риси, заслужити схвальні відгуки особливо від тих, чия думка для них важлива.

Підлітки схильні обирати друзів, цінності яких подібні на їх власні, тому цінності батьків та однолітків можуть значною мірою збігатися через спільність їх походження, соціально-економічних умов життя, релігії, освіти і навіть місцем проживання.

Центральне місце в житті підлітка посідає спілкування з ровесниками. Привабливість тих чи інших стосунків визначається, передусім, їхніми можливостями для спілкування з однолітками. Спілкування дедалі все більше виходить за межі шкільного життя, охоплюючи нові соціалізуючі, види діяльності, стосунки, виділяються в окрему, самостійну і надзвичайно важливу для підлітка сферу життя. Це пояснює, з одного боку, підвищений конформізм підлітків щодо компаній однолітків, а, з іншого, їх недисциплінованість і навіть правопорушення через невміння реалізації бажаних очікувань в середовищі однолітків.

Проаналізувавши літературу можна дійти висновку, що комунікативна культура спілкування з товаришами в цьому віці набуває такої цінності, що нерідко витісняє на задній план і навчання, і навіть, стосунки з рідними. Навчання привертає увагу не стільки своїм змістом, скільки можливостями спілкування з однолітками. Потреба в спілкуванні з дорослими у підлітковому віці знижується, поступаючись місцем потребі в спілкуванні з однолітками, що вимагає формування певної культури спілкування, яка б відповідала вимогам і потребам підліткового середовища і сприяла повноцінному соціальному розвитку особистості дитини підліткового віку.

Література

1. Колупаєва К.О. Особливості комунікативної культури особистості
2. В. У. Кузьменко Г. Міськова Теоретичний аналіз проблеми розвитку комунікативних здібностей підлітків
3. Корніяка О.М. Психологія комунікативної культури школяра. – Київ: Міленіум, 2006.
3. Шакурова М.В. Соціальне виховання в школі. / Под ред. А.В. Мудрика. - М.: Академія, 2004. - 272 с.
5. Соціолого-педагогічний словник: навч. посіб. для студ. вищ. навч. закл. / за ред. В.В. Радула. – Київ: ЕКСОб. – 2004

УДК 364-786.64-056.26

ПІДВИЩЕННЯ РІВНЯ ЖИТТЄВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ОСІБ З ІНВАЛІДНІСТЮ

Вольховська О. О., магістрантка факультету психології та соціальної роботи

Науковий керівник – д-р пед. наук, доц. **Лісовець О. В.**, кафедра соціальної педагогіки і соціальної роботи

У статті розкривається та обґрунтовується поняття "життєва компетентність осіб з інвалідністю", визначені його характерні ознаки, структурні компоненти та функції. Розглядається питання формування життєвої компетентності осіб з інвалідністю як необхідної умови їх успішної соціальної адаптації.

***Ключові слова:** компетентність, життєва компетентність, особа з інвалідністю, соціальна адаптація, якість життя, інвалідність.*

Постановка проблеми. За останніми даними соціологічних досліджень у нашій державі спостерігається тенденція до зростання численності народження дітей з психофізичними вадами у наслідок зниження рівня якості медичного обслуговування, росту захворюваності, залежностей від наркотичних засобів, алкоголізму та підвищення екологічної небезпеки.

Результати педагогічних спостережень та практика свідчать про те, що будь-яка особа, яка має вроджений чи набутий дефект розвитку, може, при відповідних умовах і кваліфікованій підтримці, стати повноцінним членом суспільства і самодостатньою особистістю. Життєва компетентність осіб з інвалідністю має свою специфіку і має формуватися протягом усього життя. Основним критерієм розвитку компетентності визначається достатність у людини знань, вмінь та

навичок для того, щоб зрозуміти ситуацію та діяти відповідно, як у конкретній ситуації, так і в наступних подібних.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Дослідженням питань соціального захисту дітей та молоді з обмеженими можливостями присвячені роботи багатьох науковців, серед яких: М. Зварник, Р. Кравченко, О. Палій, Т. Семигіна, Б. Сташків, В. Троцинський та ін. О. Безпалько, О. Дікова-Фаворська, В. Ільїн, Н. Софій, Г. Першко, М. Чайковський розглядали питання інтеграції осіб з інвалідністю в суспільство за допомогою навчання, освіти. Окремі аспекти підтримки даної категорії вивчалися М. Гладиш, І. Івановою, В. Ляшенко, О. Молчан та ін. Утім, незважаючи на численні напрацювання в означеній сфері, низка питань залишається поза увагою науковців. Серед них – формування життєвої компетентності осіб з інвалідністю. У той же час набуття особами з інвалідністю такої компетентності – одна з ключових умов її інтеграції у соціум та максимально незалежного життя. А це, у свою чергу, є одним із пріоритетних напрямів політики кожної розвиненої країни.

Мета статті полягає в розкритті сутності поняття "життєва компетентність осіб з інвалідністю", визначенні його характерних ознак, структурних компонентів та функцій.

Виклад основного матеріалу дослідження. Життєва компетентність особистості є складним та багатоаспектним явищем. У загальному вигляді її можна трактувати як здатність особистості розв'язувати життєві проблеми [6]. Наприкінці ХХ ст. практика суспільства показала наявність проблемної ситуації: попередні соціокультурні та психологічні установки більше не забезпечують ефективне пристосування людини до умов життя. Соціокультурна адаптація особистості у сучасному світі забезпечується не тільки і не стільки родовим досвідом, скільки здатністю швидко та ефективно реагувати на постійні зміни умов життя, виявляти гнучкість та творчий підхід до вирішення нагальних проблем.

Розглянемо детальніше складові частини поняття "життєва компетентність": "життєва", "життя" та "компетентність". У нашому випадку під "життєвим" або "життям" розуміємо звичайні життєві ситуації, які вимагають від людини постійного вирішення поточних проблем, пов'язаних із повсякденним буттям. Згідно словника іншомовних слів "компетентність" (від лат. *competens* (*competentis*) – належний, відповідний) означає поінформованість, обізнаність, авторитетність. Компетентність означає коло питань, у яких людина добре обізнана, має знання та досвід. Компетентність також визначається як набута у процесі навчання інтегрована здатність особистості, яка складається зі знань, досвіду, цінностей і ставлення, що можуть цілісно реалізовуватися на практиці. Академічний тлумачний словник української мови визначає компетентність через властивість "компетентний", тобто: 1) той, який має достатні знання в якій-небудь галузі; який із чим-небудь добре обізнаний; тямущий; 2) той, хто має певні повноваження, повноправний, повновладний. Звичайно, це лише базові визначення, а власне компетентність – це більш широке поняття.

Коли йдеться про таку специфічну категорію, як люди з інвалідністю, поняття "компетентність" набуває нового значення. Об'єктивні та суб'єктивні обмеження життя людини з інвалідністю в разі ускладнюють процеси її адаптації та соціалізації.

Розглянемо окремі погляди на проблему формування компетентності особистості. Так, І. Бех у своїх роботах розкриває структуру формування компетентності особистості. На думку вченого, компетентність формується і проявляється на двох рівнях, пов'язаних із віком. На першому рівні вікового розвитку суб'єкт шляхом проб і помилок або ж за допомогою механізму наслідування опановує низку різних практичних способів дій. Визначальними характеристиками цього рівня компетентності автор виокремлює недостатню узагальненість і обмеження перенесення засвоєваних практичних способів дій на інші об'єкти. Центральним мотивом цього рівня компетентності виступає необхідність суб'єкта жити у соціумі, пристосовуватися до вимог, які ставить життя. Для другого рівня характерним є сформованість у суб'єкта наукового поняття "компетентність" як єдності, де науково орієнтовна основа дії визначає логіку її практичного виконання, яка полягає в інтелектуально-моральній саморегуляції, спрямованій на ефективне вирішення суб'єктом певних життєвих проблем [1, с. 6].

Формування компетентності першого рівня є провідним завданням у роботі з особами з інвалідністю. У той час як компетентність другого, або вищого рівня залишається недосяжною для багатьох людей, у тому числі і великої частини людей з інвалідністю. У першу чергу йдеться про людей з інвалідністю з дитинства, особливо тих, які мають порушення інтелектуального розвитку.

Дещо по-іншому розглядає дане питання В. Вербицький. За його визначенням [3, с. 33], компетентність – здатність (потенціал) здійснювати складні види діяльності. Автор розрізняє компетентності за видами: ключові, базові і функціональні. Особливий інтерес для нас становлять ключові компетентності, які необхідні для життєдіяльності людини і пов'язані з її успіхом у швидкозмінному суспільстві. Автор зауважує, що діяльність людини, зокрема й засвоєння будь-яких знань, умінь і навичок, складається з конкретних дій, операцій, що їх виконує людина. Виконуючи

ці дії, розмірковуючи над їх виконанням, усвідомлюючи потребу в них та оцінюючи їх важливість для себе або для суспільства, людина тим самим розвиває компетентність у тій чи іншій життєвій сфері. Якщо сфера життя, в якій людина відчуває себе здатною ефективно функціонувати (тобто компетентною), є достатньо широкою, йдеться про так звані "ключові", чи життєві компетентності.

Наведемо декілька визначень різних науковців щодо життєвої компетентності. Так, В. Дячук пропонує визначення життєвої компетентності як оволодіння комплексом компетенцій, які передбачають здатність людини до вирішення життєвих завдань, продуктивного здійснення життя як індивідуального проекту, стійкої життєдіяльності в умовах сучасного динамічного простору. Автор також уточнює поняття з точки зору системного підходу та розглядає її як сукупність структурних елементів, функціональних зв'язків та відносин, що зумовлюють певну цілісність, стійкість та внутрішню організацію.

Г. Короткова та А. Верховцев визначають компетентність як актуальну здатність людини "до вирішення питань у даній сфері діяльності, в умовах реальної дійсності". На думку авторів, під компетентністю необхідно розуміти глибинне психологічне утворення, яке пов'язане з розвитком ментального особистісного досвіду людини, що проявляється в її загальній здатності і готовності до певної діяльності, основа якої – знання і досвід, набуті в процесі навчання і соціалізації і орієнтовані на самостійну і успішну участь у певній діяльності.

У своєму дисертаційному дослідженні І. Дікун [4] обґрунтовує поняття "життєва компетентність" як систему компонентів життєдіяльності особистості, яка визначає успішність її взаємодії із соціумом у сутнісних людських сферах з опорою на внутрішні ресурси особистості. І хоча дослідження автора стосується вихованців інтернатних закладів, на нашу думку, визначення автора є цінним для нас, через те, що підкреслює соціальну складову частину цього поняття – успішність взаємодії із соціумом.

Життєву компетентність у підлітків із помірним та важким ступенем розумової відсталості у спеціальній освіті характеризує Л. Сафонова [8]. Автор розглядає компетентність як здатність і готовність діяти в життєво важливих ситуаціях. Наголошується, що це не тільки здатність робити що-небудь добре, ефективно, але і готовність до діяльності, заснованої на знаннях і досвіді, орієнтованих на самостійність і поведінкову зрілість. Компетентнісний підхід, на думку автора, забезпечує зв'язок отриманих знань із життям, без чого неможлива активна соціальна адаптація в суспільстві людей з інтелектуальними порушеннями.

Н. Буланова, розглядаючи питання життєвої компетентності для осіб з інтелектуальними порушеннями, говорить, що "життєва компетентність" відноситься до ключових видів компетентності, яка проявляється через здатність вирішувати життєві проблеми різного характеру в контексті конкретної ситуації життєдіяльності людини на основі використання інформації, комунікації, соціально-правових основ поведінки особистості в громадянському суспільстві" [2]. Ми згодні з автором у тому, що ідеологія навчання та виховання означених осіб має будуватися на двох взаємодоповнюючих компонентах: академічних результатах та життєвих компетенціях. І чим важче порушення інтелектуального розвитку, тим вагомішим стає саме другий компонент.

Теоретичний аналіз визначень, поданих у сучасній науковій літературі, дає змогу зробити висновок про те, що, незважаючи на певні розбіжності, ключова ідея у визначенні життєвої компетентності зберігається і полягає в тому, що компетентність передбачає певну цілісну характеристику особистості. Це не лише комплекс знань, вмінь та навичок, а якісне утворення, яке забезпечує людині можливість адаптуватися у сучасному житті. На відміну від комплексу знань, вмінь і навичок, компетентність передбачає здатність використовувати та поповнювати наявний досвід для вирішення нових завдань у нових умовах.

Отже, спираючись на напрацювання науковців у даній сфері, спробуємо визначити сутність поняття життєвої компетентності стосовно осіб з інвалідністю. Звичайно, коли йдеться про цю категорію, йдеться про дуже велику та різноманітну групу людей. По-перше, вважаємо доречним поділення цієї групи на осіб, які мають вроджені порушення розвитку (інвалідність з дитинства) та осіб, які отримали інвалідність у результаті травми або хронічного захворювання. Таке розділення вважається важливим через те, що соціально-психологічні характеристики цих двох груп, за даними науковців і практиків, суттєво відрізняються. Крім того, існує декілька класифікацій за типом порушення. З невеликими відмінностями розрізняють сенсорні порушення, порушення інтелектуальної сфери, опорно-рухової, емоційно-вольової, комплексні множинні порушення та ін. Також важливим є визначення ступеня порушення (за британською тризірковою шкалою – недуга, обмежені можливості, недієздатність) та ступеня виразності функціональних розладів (помірно виражені, виражені або значно виражені).

Особливої уваги заслуговує той факт, що у чистому вигляді, тобто ізольовано, достатньо рідко спостерігаються порушення тільки в одній сфері. Часті випадки, коли порушення мають комплексний характер [14]. Іноді це результат вторинних відхилень, іноді – від самого початку інвалідність передбачає поєднання декількох порушень. На думку науковців, будь-яке порушення

обов'язково тягне за собою й інші. Так, порушення слуху тягне за собою проблеми формування або розвитку мовлення, порушення інтелектуальної сфери, опорно-рухового апарату або зору суттєво впливають на сприйняття оточуючого світу і т. ін. Отже, людина, яка має інвалідність, безумовно потребує профілактики та корекції вторинних відхилень. Іноді у цьому і полягає сутність реабілітації взагалі.

На нашу думку, класифікація порушень безумовно важлива, і індивідуально-психологічні характеристики різних представників осіб з інвалідністю будуть відрізнятися. Утім, останнім часом, коли в суспільстві активно впроваджується соціальна модель інвалідності, означені характеристики набувають дещо іншого сенсу. На думку Л. Сердюк, "на перший план усе частіше висуваються загальнопсихологічні та соціально-психологічні проблеми, а саме порушення виступає не стільки як поле для корекційної роботи психолога, скільки в якості умов чи системи умов для неї; сфера уваги психологічних досліджень спрямована на вивчення та розвиток ресурсів адаптації та самореалізації осіб з інвалідністю та переважно перестає бути нозоспецифічною" [9, с. 3]. Тобто інвалідність поступово починає розглядатися не як явище в рамках патології або відхилень від норми суто в спеціальній (корекційній) сфері, а з позиції індивідуальних психологічних відмінностей, варіацій норми, особливостей розвитку та наявності у суспільстві певних бар'єрів.

Питання бар'єрів щодо людей з інвалідністю наразі стає все більш популярним, а усунення цих бар'єрів – однією з найважливіших умов переходу від медичної моделі інвалідності, яка панує в Україні, до більш гуманної та прогресивної соціальної моделі. У межах останньої інвалідність розглядається не як проблема кожної окремої людини чи сім'ї, а як проблема всього суспільства. Бар'єри "виключають" людину з порушеннями із суспільства, і саме вони, а не інвалідність, перешкоджають нормальному існуванню людини. Також додамо, що означена точка зору не тільки наголошує на необхідності повного включення людини з інвалідністю у суспільство, а й підкреслює важливість та необхідність цього включення для всього суспільства. Тобто, виключаючи людину з інвалідністю із суспільства, суспільство втрачає безліч можливостей. І вже звичайна людина виявляється неспроможною спілкуватися та/або взаємодіяти з людиною з інвалідністю. І чим складніші бар'єри, тим ширше коло непорозуміння з обох боків (двостороння соціалізація).

Повертаючись до життєвої компетентності осіб з інвалідністю, необхідно враховувати, що успішність її формування прямо залежить від наявності чи відсутності цих самих бар'єрів у суспільстві. Однобічний підхід у цьому питанні унеможлиблює опанування людиною з порушеннями розвитку ключових складників життєвої компетентності. Отже, теоретичний аналіз даного питання дозволив визначити життєву компетентність осіб з інвалідністю як динамічну особистісну характеристику, що передбачає її здатність та готовність самостійно вирішувати питання, пов'язані з повсякденною життєдіяльністю, і включає комплекс ключових компетентностей у побутовій, санітарно-гігієнічній, економічній, культурно-правовій та соціальній сферах, необхідних для успішної соціальної адаптації та оптимальної організації власного життя. Звернемо увагу, що сучасні наукові дослідження підтверджують, що недостатнім виявляється формування конкретних знань, вмінь та навичок у певних сферах життєдіяльності. Світ, який постійно змінюється, вимагає від людини опанування все нових і нових компетентностей. І саме компетентнісний підхід пов'язує отримані знання з реальним життям і, відповідно, стає підґрунтям успішної соціальної адаптації. Ми поділяємо думку дослідників, які стверджують, що як сукупність певного досвіду особистості життєва компетентність не може бути сталою, – це динамічне явище, яке постійно розвивається і ускладнюється.

У своїх дослідження Т. Лісовська також зазначає, що, на відміну від академічних знань, вмінь та навичок, які спрямовані, в першу чергу, на забезпечення майбутньої реалізації людини, – життєва компетентність передбачає розвиток взаємовідносин з оточенням у теперішньому [7, с. 197]. Отже, життєва компетентність осіб з інвалідністю має формуватись "тут і тепер", і для сьогоденного життя, і як основа для розвитку такої компетентності в майбутньому. Основним критерієм розвитку компетентності в будь якій сфері вважаємо достатність у людини знань, вмінь та навичок для того, щоб зрозуміти ситуацію та діяти відповідно – як у конкретній ситуації, так і в наступних подібних.

Дещо різні бачення спостерігаємо в науковців, які розглядають структуру життєвої компетентності.

Так, О. Цільмак [12] пропонує розуміння компетентнісного механізму на базовій та діяльнісній основі. Базовою основою науковець називає певні підстави (темперамент, вікові, статеві властивості психіки, здібності, індивідуальні риси та ін.), завдяки яким розвиваються і формуються в особистості певні компетентності. Діяльнісна основа – це когнітивні, афективні, вольові якості, досвід та мотивація.

Л. Сохань пропонує розглядати структуру життєвої компетентності як систему, що складається з основних підсистем, таких як: знання; уміння і навички; життєтворчі здібності; життєвий

досвід; життєві досягнення [6]. Означені підсистеми, у свою чергу, мають свої компоненти та підкомпоненти.

Деякі складові частини виявляються більш важливими для формування життєвої компетентності. Так, відсутність санітарно-гігієнічної чи культурної складової частин унеможливить або значно знизить шанси людини встановити соціальні зв'язки, ефективно взаємодіяти з оточенням. А відтак ці два складники багато у чому визначатимуть формування соціальної складової. Отже, розглядаємо життєву компетентність як комплексне утворення, яке, безумовно, має ознаки системи, але не зводиться до неї. У деяких випадках для розвитку життєвої компетентності буває достатньо лише соціальної складової частини, і навпаки. Відсутність або недостатній розвиток одних складників може компенсуватись за рахунок добре розвинутих інших. А отже, незважаючи на труднощі, пов'язані з об'єктивними умовами життя людини, бар'єрами в суспільстві і власне типом порушення, розвиток життєвої компетентності осіб з інвалідністю залишається можливим і необхідним.

Сутність життєвої компетентності осіб з інвалідністю виявляється через її функції. Так, Д. Пузіков та інші науковці виокремлюють такі функції життєвої компетентності особистості: захисну; функцію життєпізнання і самопізнання; життєвого передбачення; життєвого самовизначення; самореалізації; організації і вдосконалення життєдіяльності. Аналіз напрацювань зарубіжних дослідників [15; 16] дозволив виокремити такі функції життєвої компетентності: адаптивну, профілактичну, соціалізуючу. Підсумовуючи функціональний потенціал життєвої компетентності осіб з інвалідністю, зазначимо, що врешті-решт життєва компетентність людини багато в чому визначає якість життя. На нашу думку, до основних функцій життєвої компетентності молоді з інвалідністю можна віднести такі:

захисна функція – захист від життєвих ризиків, допомога у складних життєвих обставинах; прогностична та профілактична функція – можливість передбачати наслідки дій (як власних, так і дій оточуючих);

функція життєпізнання та самопізнання – формування адекватних уявлень про власне життя, життєві перспективи; розуміння власних можливостей та призначення [5];

функція самовизначення та самореалізації – забезпечення оптимальних умов для визначення життєвого шляху та умов для його реалізації;

функція оптимальної організації власного життя – організація життя відповідно до життєвих планів, з урахуванням конкретних обмежень та можливостей;

адаптивна функція – забезпечення пристосування до постійних змін та розвиток власної життєвої компетентності.

Рівень життєвої компетентності залежить від багатьох факторів (вік, тип та ступінь порушення, соціальні умови, бар'єри тощо) і прямо визначає якість життя людини.

Висновки. Таким чином, питання життєвої компетентності осіб з інвалідністю є актуальним, а її формування – однією з головних умов інтеграції осіб з інвалідністю у соціум. Визначено, що існує кілька підходів до розуміння цього поняття відповідно до галузі дослідження та категорії. Уточнено сутність поняття життєвої компетентності осіб з інвалідністю, під якою розуміємо динамічну особистісну характеристику, що передбачає здатність та готовність осіб з інвалідністю самостійно вирішувати питання, пов'язані з повсякденною життєдіяльністю, і включає комплекс певних компетентностей, необхідних для успішної соціальної адаптації та оптимальної організації власного життя. Компетентність вказує на достатність знань та навичок, що дозволяють людині діяти в різних життєвих ситуаціях. Серед факторів, які особливо впливають на формування життєвої компетентності осіб з інвалідністю, – бар'єри у суспільстві, тип і складність порушення (об'єктивні можливості та обмеження), умови повсякденного життя тощо. Виокремлено структурні елементи життєвої компетентності осіб з інвалідністю, які включають побутову, санітарно-гігієнічну, економічну, культурно-правову та соціальну складові частини. Серед функцій життєвої компетентності можна виокремити захисну, прогностично-профілактичну, функцію життєпізнання, самопізнання, самовизначення, самореалізації та адаптивну. Життєва компетентність належить до складних духовно-практичних утворень особистості, охоплює у собі декілька складових (загальні та спеціальні), має такі ознаки, як трансформативний, різнорівневий, індивідуальний, послідовний та ступеневий характер, можливості вікової видозміни, залежить від внутрішніх та зовнішніх чинників впливу.

Література

1. Бех І.Д. Теоретико-прикладний сенс компетентнісного підходу у педагогіці. *Виховання і культура*. 2009. № 1-2. С. 5-7.
2. Буланова Н.О. Понятіе "жизненная компетентность" для лиц с интеллектуальными нарушениями. *Молодой ученый*. 2017. № 25. С. 278-280.
3. Вербицкий В.В. Формування ключових компетентностей учнів – основне завдання навчального закладу. *Теоретичні основи компетентнісно орієнтованої освіти*.

4. Дикун И. В. Формирование жизненной компетентности у воспитанников интернатных учреждений как средство их подготовки к самостоятельной жизни : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01. Санкт-Петербург, 2005. 22 с.
5. Єрмаков І.Г., Пузіков Д.О. Життєтворчі компетенції особистості. *Актуальні проблеми навчання та виховання людей з особливими потребами. Збірник наукових праць*. 2007. № 3(5).
6. Життєва компетентність особистості: наук.-метод. посіб. / За ред. Л.В. Сохань, І.Г. Єрмакова, Г.М. Несен. Київ : Богдана, 2003. 520 с.
7. Лисовская Т.В. Жизненные компетенции детей с тяжелыми множественными психофизическими нарушениями: содержание и критерии сформированности. *Специальное образование*. 2014. № 10.
8. Сафонова Л.М. Определение жизненной компетентности у подростков с умеренной и тяжелой степенью умственной отсталости. *Педагогическое образование в России*. 2011. № 5.
9. Сердюк Л.З. Психологічні особливості студентів з інвалідністю. *Актуальні проблеми навчання та виховання людей з особливими потребами. Зб. наук. праць*. № 11(13). Київ : Університет "Україна", 2014. С. 238-251.
10. Соловйова Т., Лещенко О. Трудотерапія як засіб соціально-педагогічної реабілітації людей з інвалідністю. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*. 2019. № 2(86). С. 216-229.
11. Степаненко І., Степаненко Н. Філософія мистецтва жити: концептуальні контури і освітні імплікації у суспільстві ризику. *Парадигмальні розвідки філософії освіти. Філософія освіти*. 2013. № 1(12). С. 140-161.
12. Цільмак О.М. Складові структури компетентностей. *Наука і освіта: Науково-практичний журнал Південного наукового Центру АПН України*. 2009. № 12. С.128-134.

УДК 364.6-053.67

ТЕОРЕТИЧНІ АСПЕКТИ ПОНЯТТЯ МОЛОДІЖНИЙ ПРАЦІВНИК: СУТЬ ТА ЗМІСТ

Ворона М. П., магістрантка факультету психології та соціальної роботи

Науковий керівник – канд. пед. наук, доц. **Володченко Ж. М.**, кафедра соціальної педагогіки та соціальної роботи

Стаття присвячена розгляду напрямків молодіжної роботи та ролі молодіжного працівника у наданні основних послуг для молоді, що сприятиме формуванню в них активної життєвої позиції.

Ключові слова: молодіжна робота, молодіжний працівник, молодіжна політика, молодіжні об'єднання, неформальні молодіжні спільноти, держава.

Постановка проблеми. Одним з основних завдань у вихованні підростаючого покоління є створити таку особистість, яка нестиме в собі не лише теоретичні знання, а й вмітиме їх застосовувати на практиці і буде повністю адаптована до життя в суспільстві. Це можливо здійснити в поєднанні з роботою школи та різних молодіжних організацій, бо саме така молодь зможе зайняти гідне місце в суспільстві і принести користь для його розвитку.

Мета. Визначити роль, напрямки роботи та функції молодіжного працівника у проведенні ефективної молодіжної роботи.

Виклад основного матеріалу. Молодіжна робота – комплексна (багатопланова та міжсекторальна) робота з молоддю службового або добровільного характеру, спрямована на формування активної життєвої, економічної, політичної і громадянської позиції молоді та на сприяння інтеграції молодих людей у суспільство.

Молодіжна робота може здійснюватися в молодіжних організаціях, інших групах молоді на місцевому і регіональному рівні, зокрема реалізуватися шляхом надання або фінансування молодіжних послуг. Якість молодіжної роботи можна підвищити за рахунок належної освіти, підготовки та перепідготовки молодіжних працівників.

Основна мета молодіжної роботи – надання можливості молодим людям самим будувати своє майбутнє. Молодіжна робота є поєднанням і концентрацією заходів економічного, політичного, законодавчого, соціального, культурного, освітнього характеру, що здійснюються з молоддю і для молоді. Все частіше молодіжна робота включає також спортивні заходи та надання послуг для молоді.

Молодіжна робота відноситься до сфери "позашкільного" навчання та діяльності, найчастіше пов'язується з неформальним або інформальним навчанням. Загальні цілі молодіжної роботи – це інтеграція та включення молодих людей у суспільство.

Вона також може спрямовуватися на сприяння особистій автономії та соціальній зрілості молоді людини. Молодіжна робота пов'язана як із системою соціального забезпечення, так і з освітою.

У значній частині країн світу вона регулюється законодавством та управляється державними службовцями на загальнодержавному і місцевому рівні.

Форми роботи з молоддю, що склалися у різних країнах, відрізняються одна від одної. Так, хоча, з одного боку, ця робота й визнається, підтримується і фінансується органами державної влади багатьох європейських країн, з іншого боку, в інших країнах вона має невизначений статус, де залишається абсолютно волонтерською діяльністю. Те, що в одних країнах реалізується у вигляді роботи традиційних молодіжних працівників – будь то професіонали чи добровольці, – у інших може здійснюватися консультантами, громадою чи родиною, а в багатьох місцях взагалі не здійснюватися.

Сьогоднішні труднощі державних систем забезпечення доступу до освіти і ринку праці призвели до переорієнтації молодіжної роботи на подолання наслідків безробіття, недоступності освіти, маргіналізації та соціальної ізоляції молоді. Все частіше діяльність молодіжних працівників перетинається зі сферою соціальних послуг, виконує функції, які раніше виконувала державна система соціального забезпечення. Таким чином, сьогодні молодіжна робота спрямовується у таких напрямках як освіта, працевлаштування, соціальна допомога, проживання, мобільність, кримінальне правосуддя, охорона здоров'я, а також на більш традиційні сфери – залученість молоді, культурна діяльність, дозвілля та спорт.

Найчастіше молодіжну роботу спрямовано не на всю молодь, а на конкретні групи молоді, такі, наприклад, як молодь із соціально неблагополучних районів, молоді мігранти, включаючи біженців та осіб, які шукають притулку, молодь певної релігійної конфесії.

Молодіжна робота може здійснюватися в молодіжних організаціях, інших групах молоді на місцевому і регіональному рівні, зокрема реалізуватися шляхом надання або фінансування молодіжних послуг. Якість молодіжної роботи можна підвищити за рахунок належної освіти, підготовки та перепідготовки молодіжних працівників.

Україна не має нормативно зафіксованого визначення молодіжної роботи. Поняття "молодіжний працівник" або "людина, яка працює з молоддю" мають лише описове визначення і використовуються неурядовими організаціями.

Практичну роботу з молоддю в Україні здійснюють багато фахівців (в тому числі, спеціалісти відділів молоді та спорту, тренери), але офіційно визнаними професіоналами, які працюють з молоддю (тобто людьми, які мають спеціальну освіту) наразі є лише шкільні вчителі, педагоги позашкільних установ, психологи навчальних закладів, соціальні педагоги і соціальні працівники.

Педагогів та соціальних працівників готують на кваліфікаційному рівні бакалаврів і магістрів у педагогічних ліцеях або університетах..

Молодіжним працівниками можуть стати:

- ✓ лідери та активісти громадських та благодійних організацій, які працюють з молоддю;
- ✓ державні службовці, відповідальні за реалізацію молодіжної політики на місцевому та регіональному рівні;
- ✓ працівники інших організацій, залучених до роботи з молоддю незалежно від форми власності.

Метою діяльності молодіжного працівника є формування регіональної політики та створення умов для всебічної самореалізації молоді в різних сферах суспільного життя, розкриття її потенціалу, захист інтересів та прав молоді.

Напрямами діяльності молодіжного працівника є:

- реалізація державної молодіжної політики на регіональному та місцевому рівнях;
- забезпечення взаємозв'язку державних органів регіонального і місцевого рівнів у процесі реалізації державної молодіжної політики;
- забезпечення і розвиток взаємозв'язку державних органів, молодіжних об'єднань та неформальних молодіжних спільнот на регіональному і місцевому рівнях;
- сприяння координації роботи молодіжних колективів та об'єднань;
- участь у розробці й реалізації молодіжних проектів та програм;
- надання консультаційної допомоги підліткам, молоді, молодим сім'ям (профорієнтаційної, правової, соціальної, психологічної, оздоровчої та ін.);
- моніторинг інформації про становище молоді в регіонах (формування "соціальних паспортів" різних груп молоді).

Основні функції та компетенції молодіжного працівника:

Функція 1. Враховувати потреби та прагнення молодих людей .

1.1. Будувати позитивні, неупереджені стосунки з молодими людьми.

- 1.2. Розуміти соціальний контекст життя молодих людей.
 - 1.3. Залучати молодь до планування, здійснення та оцінки молодіжної роботи.
 - 1.4. Ставитися до молодих людей як до рівних.
 - 1.5. Демонструвати відкритість в обговоренні особистих емоційних проблем молодих людей у контексті молодіжної роботи.
- Функція 2. Забезпечувати можливості для навчання молоді.
- 2.1. Підтримувати молодих людей у визначенні їхніх освітніх потреб, побажань і стилів, беручи до уваги будь-які спеціальні потреби.
 - 2.2. Створювати безпечні, мотивуючі та інклюзивні освітні середовища для окремих осіб і груп.
 - 2.3. Використовувати різні освітні методи, зокрема й ті, що розвивають креативність і стимулюють мотивацію до навчання.
 - 2.4. Надавати молодим людям можливість керувати та одержувати зворотний зв'язок.
 - 2.5. Інформувати молодих людей про можливості навчання та підтримувати в їх ефективному використанні.
- Функція 3. Підтримувати та розширювати можливості молоді в осмисленні суспільства, у якому вони живуть, і у взаємодії з ним.
- 3.1. Допомогати молодим людям визначати та формувати відповідальність за ролі, які вони хочуть виконувати в їхній громаді й суспільстві.
 - 3.2. Підтримувати молодих людей у визначенні їхніх цілей, розвитку стратегій та організації індивідуальних і колективних дій заради соціальних змін.
 - 3.3. Підтримувати молодих людей у розвитку критичного мислення й розуміння суспільства та влади, устрою соціальних і політичних систем та можливостей впливу на них.
 - 3.4. Підтримувати розвиток компетенцій та впевненості в молодих людей.
- Функція 4. Підтримувати молодих людей в активному й конструктивному освоєнні міжкультурних відносин.
- 4.1. Підтримувати молодих людей у здобутті міжкультурних компетенцій.
 - 4.2. Забезпечувати взаємодію між молодими людьми різного походження вдома й за кордоном для того, щоб вони могли дізнаватися про інші країни, культурні контексти, політичні погляди, релігії тощо.
 - 4.3. Творчо працювати з конфліктами з погляду їх конструктивної трансформації.
 - 4.4. Активно залучати молодих людей різного походження та ідентичностей у заходи молодіжної роботи.
- Функція 5. Активне практикування оцінювання з метою покращення якості здійснюваної молодіжної роботи.
- 5.1. Залучати молодих людей до планування й організації оцінювання .
 - 5.2. Планувати та застосовувати різні методи оцінювання.
 - 5.3. Використовувати результати оцінювання для покращення практичної діяльності.
 - 5.4. Бути поінформованим щодо новітніх молодіжних досліджень ситуацій і потреб молоді.
- Функція 6. Підтримка колективного навчання в командах.
- 6.1. Активно оцінювати командну роботу з колегами та використовувати результати для покращення її ефективності.
 - 6.2. Просити та надавати зворотний зв'язок щодо командної роботи
 - 6.3. Ділитися інформацією та практиками молодіжної роботи з колегами.
- Функція 7. Робити внесок у розвиток організації та політики/програм, кращих для молоді.
- 7.1. Активно залучати молодь до формування політики та програм організації.
 - 7.2. Співпрацювати з іншими у формуванні молодіжної політики.
- Функція 8. Розробляти, упроваджувати та оцінювати проекти.
- 8.1. Використовувати підходи проектного менеджменту.
 - 8.2. Шукати та управляти ресурсами.
 - 8.3. Візуалізувати проекти, писати звіти та робити презентації для різноманітних аудиторій.
 - 8.4. Використовувати за необхідності інструменти інформаційних і комунікаційних технологій.

Література:

1. Головенько В.А. Молоде покоління України в алгоритмі суспільних процесів / В.А. Головенько // Український соціум. – 2006. - №2. – с 20-30.
2. Ильинский И.М. Молодежь и молодежная политика / И.М. Ильинский // Философия. История. Теория. – М., 2001. – с.327.

УДК 378.14

ДОСЛІДНИЦЬКА КОМПЕТЕНТНІСТЬ МАЙБУТНІХ КЕРІВНИКІВ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ

Даниленко А. В., магістрантка факультету психології та соціальної роботи.

Науковий керівник – канд. пед. наук, доц. **Демченко Н. М.**, кафедра педагогіки, початкової освіти та освітнього менеджменту

У статті визначається необхідність впровадження компетентнісного підходу під час підготовки майбутніх керівників навчальних закладів, досліджуються основні підходи щодо визначення категорії дослідницької компетентності.

Ключові слова: компетентнісний підхід, компетентність, професійна компетентність, дослідницька компетентність.

Постановка проблеми. Вхідження України до європейського та світового соціокультурного й освітнього простору, розширення міжнародних зв'язків у різних сферах життєдіяльності суспільства потребують ефективного удосконалення підготовки менеджерів освітніх навчальних закладів, які мають відповідати вимогам сучасності, взаєморозуміння і активної співпраці в галузі освіти, культури та освіти. Таким чином, нагального вирішення вимагає проблема професійної підготовки майбутніх керівників і безпосередньо їх дослідницької компетентності як складової професійної компетентності управління.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Системний аналіз сучасних наукових праць дає можливість стверджувати, що дослідженням означеної проблеми займалися ряд вчених. Так, М. Михайліченко визначає необхідність переорієнтації змісту професійної підготовки майбутніх управлінців згідно з компетентнісним підходом. А. Мазаракі та Т. Ткаченко пропонують компетентнісну модель керівника навчальних закладів на основі галузевих стандартів вищої освіти України. А. Шевченко досліджує практику побудови навчального процесу й організаційні умови підготовки магістрів управлінців до науково-дослідницької діяльності; аналізує застосування комплексного, проектного, ситуаційного та рефлексивного методів з метою розвитку їх дослідницьких якостей. І. Фролова досліджує проблему науково-дослідницької діяльності майбутніх спеціалістів як передумови випереджувального саморозвитку. Т. Ваколя розглядає проблему визначення основних критеріїв готовності майбутніх педагогів до дослідницької діяльності й обґрунтовує механізми діагностики рівнів сформованості дослідницької компетентності студентів вищих педагогічних навчальних закладів.

Метою статті є дослідження основних підходів щодо визначення категорії дослідницької компетентності майбутніх керівників навчальних закладів.

Основний матеріал. Сучасні дослідники пов'язують компетентнісний із особистісно орієнтованим та діяльнісним підходами до навчання [2]. Перехід до компетентнісного підходу вони визначають як переорієнтацію з процесу на результат освіти в діяльнісному вимірі, зміщення акценту з накопичування нормативно визначених знань, умінь та навичок на формування й розвиток здатностей практично діяти, застосовувати досвід успішних дій у конкретних ситуаціях.

Міжнародною комісією Ради Європи у понятті “компетентності” визначено їх перелік з використанням логічно визначеного ряду: вивчати – шукати – думати – співпрацювати – діяти – адаптуватися [1, с. 65-75].

Вітчизняними науковцями компетентність визначається як “інтегрована характеристика якостей особистості, результат підготовки випускника ВНЗ для виконання діяльності у певних професійних та соціально-особистісних предметних сферах (компетенцій), що визначається необхідним обсягом і рівнем знань та досвіду у певному виді економічної і функціональної діяльності” [4, с. 3].

Особливий інтерес для дослідників викликає проблема необхідності формування теоретичних і практичних умінь дослідницьких умінь як складових дослідницької компетентності, що здатні розвиватися в процесі професійної підготовки та забезпечувати саморозвиток майбутніх керівників навчальних закладів.

Так, Н. Литовченко поділяє дослідницькі вміння на чотири групи, а саме:

- *операційні дослідницькі вміння*, до яких відносить розумові прийоми і операції, які застосовуються в дослідницькій діяльності; порівняння, аналіз і синтез, абстрагування та узагальнення, висунення гіпотези, співставлення та узагальнення та інші розумові операції;

- *організаційні дослідницькі вміння*, що охоплюють застосування прийомів самоорганізації в науково-дослідній діяльності, планування науково-дослідної роботи, проведення самоаналізу та самоконтролю, регуляції своїх дій в процесі дослідницької діяльності;

- *практичні дослідницькі вміння*: опрацювання літературних джерел, проведення експериментальних досліджень, спостереження фактів, подій та обробка даних спостережень, впровадження результатів в практичну діяльність;

- *комунікативні дослідницькі вміння*, необхідні для застосування прийомів співробітництва в процесі дослідницької діяльності, для здійснення взаємодопомоги, взаємоконтролю обговорення результатів [3].

Ю. Соляникова звертає увагу на природу функціонування дослідницької діяльності і визначає наявність двох її сторін. Перша сторона, це саме навчання, оскільки кожна форма одержує свій зміст за тим місцем, яке вона займає в системі навчання, друга сторона, активізується функції, що мають вихід на особистісний розвиток магістрантів у різних формах дослідницької діяльності, такі як: культурологічна, функція соціалізації, інтегративна, прогностична, програмуєча [7].

О. Самосудова-Грозова визначає дослідницьку компетентність як складну категорію, яка має певну будову і складається з таких структурних елементів як:

1) *проектувальна компетентність* для якої характерна здатність застосовувати науково-дослідницькі підходи до аналізу, планування, прогнозування діяльності особистісної та керованого управлінням підрозділу;

2) *конструктивна компетентність* якій притаманна здатність приймати рішення на основі науково обґрунтованих проектів;

3) *мобілізаційна компетентність* характеризується здатністю до мотивації і стимулювання діяльності членів керованого управлінням колективу;

4) *комунікативна компетентність* це здатність конструювання ділових взаємин, організація зв'язку з зовнішнім світом;

5) *організаційна компетентність* це здатність організувати, координувати, контролювати діяльність [5].

Комплексний аналіз сучасних наукових джерел надав можливість О. Самосудовій-Грозівій визначити принципи функціонування науково-дослідницької роботи майбутніх фахівців, таких як науковості, професійної спрямованості, різноманітності, творчості, креативності, свободи вибору, співтворчості та співпраці викладачів та студентів, відкритості, перспективності, гуманізму та демократизму.

Водночас вона охарактеризувала комплекс педагогічних умов, що повинні сприяти ефективній організації науково-дослідницької роботи магістрів:

1) *організаційно-наукові умови*:

а) послідовне впровадження елементів науково-дослідницької роботи у період усього навчання в університеті;

б) запровадження різноманітних організаційних форм та методів виконання науково-дослідницьких робіт;

в) забезпечення зв'язку з практикою;

г) запровадження дослідницького навчання для кращих студентів;

д) забезпечення внутрішніх і міжнародних наукових комунікацій;

2) *організаційно-методичні умови*:

а) організація суб'єкт-суб'єктної взаємодії в системі "студент-викладач", посилення функції педагога в ролі консультанта і наукового консультанта;

б) побудова навчального процесу у навчальному закладі на міждисциплінарній основі;

в) поглиблення науково-методичної освіти магістрів;

3) *психолого-педагогічні умови*:

а) врахування індивідуально-особистісних особливостей, схильностей, потреб, здібностей, рівня знань студентів;

б) створення сприятливого для формування у майбутніх фахівців мотивації до виконання науково-дослідницьких робіт середовища;

в) використання комплексу дослідницьких завдань для самостійної роботи, які мають сформувати самоосвітню компетентність студентів.

Вчена доводить, що зміст науково-дослідницької роботи є відображенням раціонального співвідношення фундаментальних знань і практичних умінь майбутніх фахівців, він сприяє формуванню в студентів пошукової та евристичної активності, активізує прагнення до знаходження

конкретного результату дослідження. Отже, на думку автора, науково-дослідницька діяльність є методом формування дослідницької компетентності майбутніх працівників.

Ваколя Т. на основі аналізу й узагальнення одержаних матеріалів обґрунтовує систему діагностики рівнів сформованості дослідницьких компетентностей майбутніх фахівців. Вона визначає такі критерії, як: 1) мотивація до дослідницької діяльності; 2) наявність дослідницьких особистісних якостей і сформованість системи дослідницьких знань та вмій; 3) якість виконання дослідження; 4) розвиненість рефлексії.

Відповідно вчена розробляє рівні сформованості дослідницьких компетентностей майбутніх фахівців. Останній визначається автором в якості інтегративної властивості майбутнього фахівця, що включає необхідні характеристики, набутий професійний досвід і поєднує професійний інтерес, виробничий обов'язок, умотивовану оцінку і спрямованість на оволодіння необхідними компетентностями.

Проблемою визначення основних функцій дослідницької компетентності переймаються А. Абакумова та З. Сазонова, до яких відносять:

– *особистісно-розвивальна* (розвиток пізнавальних процесів, емоційно-вольової сфери, засвоєння способів інтелектуального саморозвитку та самовдосконалення);

– *науково-методологічна* (формування цілісного уявлення про сучасну наукову картину світу, оволодіння методами наукового пізнання; формування науково-педагогічного стилю мислення);

– *культурологічна* (входження до світу культури через культуру та традиції наукового співтовариства, залучення до культури наукових шкіл, дослідницької діяльності);

– *ціннісно-орієнтаційна* (здатність усвідомлювати цінність власної дослідницької діяльності як умови реалізації особистісного смислу в навчанні).

В. Прошкін переконує, що формування дослідницької компетентності здійснюється у процесі цілеспрямованого впливу на майбутніх фахівців освітньої сфери через активізацію мотивів науково-дослідної діяльності, опанування системою знань про науково-дослідну роботу студентів, формування необхідних умінь і навичок науково-дослідної роботи студентів за допомогою різноманітних видів навчальної діяльності в процесі професійної підготовки у вищому навчальному закладі.

Учений доходить висновку, що дослідницька компетентність є потужним чинником підвищення професійної компетентності майбутніх фахівців. Цьому мають сприяти такі умови, як формування дослідницької мотивації, яка забезпечується вільним вибором проблем дослідження за власним інтересом студента; організація проблемного кола досліджень, яке відповідає запитам життєвого простору сучасного суспільства; наступність етапів наукового зростання майбутніх фахівців від "малої" до "великої" науки; єдність теорії і практики; творчо-професійне та особистісно зорієнтоване наукове керівництво; взаємозв'язок індивідуальних та колективних форм дослідницької діяльності та створення рефлексивно-діалогічного простору наукового пошуку.

Висновки. Таким чином, ми вважаємо, що сформована дослідницька компетентність майбутніх керівників навчальних закладів є однією із складових професійної підготовки до діяльності у освітній та науковій сфері, що має складну структуру, презентовану освітнім, когнітивним, особистісним, діяльним та креативним компонентами.

Література

1. Арх. Віктор (Бедь В. В.) Упровадження нових освітніх систем та інноваційне оновлення змісту вищої освіти при підготовці фахівців у контексті компетентнісного підходу / Арх. Віктор (В. В. Бедь), М. Г. Артьомова // Науково-методичні підходи до викладання управлінських дисциплін в контексті вимог ринку праці : матеріали Всеукр. наук.-практ. конф., Дніпропетровськ, 11-12 квіт. 2013 р.: у 2 т. / Департамент освіти і науки Дніпропетр. облдержадмін. [та ін.]. – Д. : Біла К. О. [вид.], 2013. Т. 1: Взаємодія вищої освіти та ринку праці. – 2013. – С. 65–75.

2. Компетентністний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи: Бібліотека з освітньої політики / За заг. ред. О. В. Овчарук. – К. : К.І.С., 2004. – 112 с.

3. Литовченко В. Н. Формирование исследовательских умений студентов педагогических специальностей университетов средствами НИР : автореф. дисс. на соискание уч. степени канд. пед. наук / В. Н. Литовченко. – Минск, 1990. – 26 с.

4. Мазаракі А. А. Компетентнісна модель менеджера в галузевих стандартах вищої освіти України / А. А. Мазаракі, Т. І. Ткаченко // Науково-методичні підходи до викладання управлінських дисциплін в контексті вимог ринку праці: матеріали Всеукр. наук.-практ. конф., 11-12 квіт. 2013 р.: у 2 т. – Дніпропетровськ : Біла К. О., 2013. – Т. 1. – С. 3–5.

5. Самосудова-Грозова О. Б. Дослідницька компетентність як складова професійної компетентності майбутніх економістів / О. Б. Самосудова-Грозова // Збірник наукових праць

[Херсонського державного університету]. Педагогічні науки. – 2015. – Вип. 68. – С. 180-185. – Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/znppn_2015_68_34.

6. Семенов О. М. Формування дослідницьких умінь у майбутніх учителів словесників: теорія і практика : монографія / О.М. Семенов, О.І. Земка. – Суми : Ніко, 2014. – 254 с.

7. Соляников Ю. В. Обеспечение качества подготовки магистрантов педагогического университета УК научно-исследовательской деятельности: дисс. ... канд. пед. наук: 13.00.08/ Соляников Юрий Владимирович. – С.-Петербург, 2003. – 169 с.

8. Сомбаманія Г. М. Формування науково-дослідницької культури майбутніх магістрів в умовах ступеневої освіти: автореф. дис... канд. пед. наук: 13.00.04 / Г. М. Сомбаманія. – Ялта: Б.в., 2010. – 20 с. – На укр. яз.

УДК 159.9:005

КОМУНІКАТИВНИЙ ПОТЕНЦІАЛ ЯК ЧИННИК УСПІШНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ МЕНЕДЖЕРА

Десятник А. О., магістрантка факультету психології та соціальної роботи
Науковий керівник – канд. психол. наук, доц. **Горяньська А. М.**, кафедра психології.

Стаття містить теоретичний аналіз складової діяльності менеджера, а саме комунікативного потенціалу у діяльності менеджера як ключовий чинник. Опрацьовано теоретико-методологічну літературу в аспекті комунікативних здібностей успішного менеджера. Визначено основні поняття та структуру управлінської діяльності. Охарактеризовано психологічну сторону та роль комунікативних здібностей у діяльності менеджера. Виокремили особистісні риси менеджера, які сприятимуть успішній управлінській діяльності. Запропоновано соціально-психологічний тренінг як шлях удосконалення комунікативних здібностей менеджерів.

Ключові слова: менеджер, комунікативний потенціал, комунікативні вміння, комунікативний процес, управлінська діяльність, соціально-психологічний тренінг.

Розвиток комунікативних вмінь особистості менеджера є актуальною соціально-економічною проблемою, вирішення якої має важливе значення як для кожної конкретної людини, так і для суспільства в цілому.

Мета дослідження полягає у теоретичному аналізі комунікативних здібностей менеджерів, розкритті психологічних особливостей процесу комунікації, вивченні соціально-психологічних чинників розвитку комунікативних вмінь менеджера.

Теоретико-методологічну основу роботи склали: сучасна парадигма в менеджменті XXI ст. (Яцура В. В., Хоронжий А. Г., Мицик Б. І.); погляд на спілкування як один із найважливіших факторів формування особистості (Ананьєв В. Г., Бодалєв А. А., Виготський Л. С., Ломов Б. Ф.); системно-діяльнісна парадигма в спілкуванні (Ананьєв В. Г., Кон І. С., Леонтьєв О. О.); дослідження комунікативних здібностей (Ложкін Г. В., Пашукова Т. І., Цимбалюк І. М.).

У сучасному розумінні управлінське мистецтво – це систематизовані теоретичні узагальнення про кращі зразки (еталони), прийоми, методи та засоби успішної керівної діяльності; розвинуте вміння, з одного боку, ефективно використовувати теоретичні знання, а з іншого – діяти в тих ситуаціях, для яких наука управління ще не виробила необхідних рекомендацій. За такого трактування мистецтво управління охоплює широке коло питань оперативної роботи; розвитку службових зв'язків та ділових контактів; мотивації підлеглих до високопродуктивної праці; підтримки високої дисципліни праці; мистецтва розв'язання конфліктних ситуацій; переконання; логіки доказу; ораторського мистецтва; ефективності стилю управління на різних ієрархічних рівнях та ін.

Комунікативна компетентність розглядається як система внутрішніх ресурсів, необхідних для побудови ефективної комунікативної дії у визначеному колі ситуацій міжособистісної взаємодії. Тому професійну компетентність менеджера можна назвати стрижневим компонентом вибраного ним виду діяльності, а комунікативну компетенцію – необхідною умовою її ефективності. Життєвий досвід (досвід міжособистісного спілкування), загальна ерудиція, мистецтво і спеціальні методи навчання є основними джерелами комунікативної компетентності. Тому комунікативну компетентність менеджера необхідно розглядати як складну інтегративну якість особистості, яка визначає професійно-педагогічну діяльність.

Розглядаючи комунікативний потенціал особистості з точки зору психології управління, Л. Орбан-Лембрик визначає поняття "комунікативний потенціал менеджера" так: "Комунікативний

потенціал менеджера – притаманні менеджеру комунікативні можливості, які є внутрішнім резервом особистості, реалізуються як свідомо, так і стихійно" [5, с. 393].

Складові та характеристики комунікативного потенціалу менеджера за Л. Орбан-Лембрикце – потенційні комунікативні можливості, потенції менеджера, які можуть бути задіяні та використані в управлінні; психологічні властивості й можливості особистості менеджера, набуті в управлінському спілкуванні й взаємодії з іншими людьми; комунікативні можливості професійного розвитку, саморозвитку власної особистості; динамічність комунікативного потенціалу, яка сприяє розвиткові комунікативних властивостей та здібностей, що пред'являє особистості підвищені вимоги за використання внутрішніх комунікативних резервів, переведення їх із потенційних в актуальні. Комунікативний потенціал менеджера базується на психологічній та соціальній (соціокультурний та етнопсихологічний контексти спілкування) основах. Закцентуємо увагу на соціальній основі комунікативного потенціалу менеджера. Важливими для менеджера є соціокультурний та етнопсихологічний контексти спілкування.

Особистісні якості успішного менеджера. До фундаментальних особистісних рис, що закладають основу особистості менеджера, слід віднести:

- впевненість у собі;
- енергійність;
- творчий підхід до справ;
- здатність розуміти і впливати на людей;
- управлінські здібності;
- чесність;
- емоційна стійкість;
- інтелект.

Комунікативна здібність менеджера є інтегральною якістю його особистості, яка синтезує в собі загальну культуру спілкування та специфічні прояви в професійній управлінській діяльності, що дає підстави позначити її як особистісно-професійну комунікативну здібність. Вона вимагає чіткого орієнтування в професійній ситуації на основі ситуативної рефлексії і вибору саме тих засобів спілкування, які є для її розв'язання найбільш ефективними.

Критеріями діагностування рівня сформованості особистісно-професійної комунікативної компетентності менеджера є:

- особливості професійно-комунікативного самовизначення;
- схильність до обраної професії та наявність професійно-важливих комунікативних якостей;
- володіння вербальними та невербальними засобами спілкування та наявність професійно-управлінських комунікативних задатків.

На шляху комунікативного процесу можуть виникнути чинники, які здатні перервати або ж стати бар'єрами ефективних комунікацій. Такі "гальмівні чинники" розділяють на два класи: індивідуальні бар'єри та організаційні бар'єри.

Ефективне вміння слухати є життєвоважливою частиною комунікацій. Погане вміння слухати працівників в організації визначене кількома чинниками. Однак, люди можуть навчитися удосконалювати навички слухання.

Крім уміння слухати, є ще кілька індивідуальних навичок, які стимулюють ефективні комунікації. Передусім це зворотній зв'язок, забезпечений двонапрямленими комунікаціями, які дають змогу запитувати, пояснити, з'ясувати результат комунікації. Підвищенню ефективності комунікацій для менеджера сприяють три організаційні навички – домагання мети, регулювання інформаційних потоків та розуміння цінності різних засобів комунікації.

Програма тренінгу розвитку комунікативних вмінь. Комунікативні та здібності є необхідним компонентом і передумовою розвитку здібностей у тих видах діяльності, які пов'язані зі спілкуванням між людьми, з організацією менеджерської діяльності. Найефективніший метод для покращення комунікативних вмінь і для набуття навичок міжособистісного спілкування є соціально-психологічний тренінг.

Соціально-психологічний тренінг складається з трьох частин: розминка ("розігрівання"), основний зміст заняття, завершення (рефлексія заняття).

Перший етап тренінгової роботи – знайомство, розминка, "розігрівання", спрямований на створення дружньої, теплої атмосфери в групі. Розминка може стати ритуалом і тоді з неї буде розпочинатимуть кожен день тренінгу. Це даватиме змогу учасникам швидко зануритися в робочу атмосферу. На першому етапі використовують такі вправи: "Взаємна презентація", "Побажання", "Дискусія за правилами", "Сигнал", "Посмішка по колу". Наведемо кілька прикладів:

Вправа "Сигнал". Учасники стоять достатньооблизько у колі і тримаються за руки. Хтось, легко стискаючи руку, посилає сигнал у вигляді послідовних швидких або більш довгих стискань. Сигнал передається по колу поки не дійде до автора.

Вправа "Посмішка по колу". Цією вправою добре починати або закінчувати заняття. Учасники сидять у колі, беруться за руки. Перший учасник повертається до свого сусіда справа або зліва і посміхається йому. При цьому можна "взяти" посмішку в долоні і обережно передати її іншому. Використовуючи ритуальні початки занять ми мали на меті знизити збентеженість, активізуватись, зануритись у ситуацію "тут і тепер".

Другий етап тренінгу налічує два блоки вправ, спрямованих на: самопізнання, самоусвідомлення та формування адекватної самооцінки; розвиток комунікативних вмінь. На цьому етапі ми використали такі вправи: "Хто більше?", "Покажи емоцію", "Наші страхи", "Хто ти?", "Частини мого Я", "Я – реальне" і "Я – ідеальне", "Чи вміємо ми слухати?", "Загальна увага", "Спостережливість" тощо.

Вправа "Частинимого Я". Ведучий пропонує учасникам згадати, якими вони бувають у різних ситуаціях, залежно від обставин. Після цього він пропонує намалювати ці різні частини "Я". Це може бути символічний малюнок.

Вправа "Я – реальне" і "Я – ідеальне". Ведучий пропонує учасникам намалювати себе такими, якими вони є насправді. І такими, якими б вони хотіли бути. Малюнки обговорюють.

Вправа "Сіамські близнюки". Кожна пара уявляє себе сіамськими близнюками, які зрослися будь-якими частинами тіла. Ведучий говорить, що вони повинні діяти як одне ціле і спробувати рухатись по кімнаті. Після цього треба показати групі епізод з їх спільного життя: як вони одягаються, снідають та ін. Ця вправа тренує навички єдиної взаємодії.

Вміти будувати правильні взаємовідносини, долати перепони, мати адекватне уявлення про себе, керувати своїм емоційним станом – запорука успіху менеджера. Запропонована нами програма тренінгу розвитку комунікативних вмінь включає також наступні вправи: Вправи на вміння слухати: Вправа "Чи вміємо ми слухати?", Вправа "Плечима до плечей", Вправа "Загальна увага", Вправа "Від чого залежить відповідь?", Вправа "Розмова через скло". Вправи для опрацювання стилів спілкування: Вправа "Обмін", Вправа "Поділися зі мною своїми турботами". Вправи на розвиток вміння взаємодіяти в парі: Вправа "Спостережливість", Вправа "Сіамські близнюки", Вправа "Тінь". Вправи на встановлення і збереження довір'я: Вправа "Визначення довір'я", Вправа "Встановлення довір'я між людьми".

Третій етап був інтеграційний. Він налічує техніки на закріплення здобутих вмінь і підбиття підсумків. На цьому етапі роботи тренінгу не тільки підбивають підсумки у цілому, а також окреслюються шляхи подальшої роботи над собою і кожного члена групи зокрема. Тут учасники висловлюють своє ставлення до тренінгу, як активного методу розвитку комунікативних здібностей менеджерів. На кінцевому етапі використано вправи на підбиття підсумків тренінгу: Вправа "Валіза", Вправа "Комплімент".

Отже, комунікативний потенціал менеджера – це беззаперечний чинник його успішної діяльності. Соціально-психологічний тренінг покликаний розвивати комунікативні здібності менеджера.

Література

1. Вердербер Р., Вердербер К. Психологія общення. – СПб.: Прайм-ЕВРОЗНАК, 2003. – 320с.
2. Гріфін Р., Яцура В. Основи менеджменту: Підручник / Наук. ред. В. Яцура, Д. Олесевич. – Львів: БаК, 2001. – 624 с.
3. Лозниця В. С. Психологія менеджменту: Навч. посібник. – К.: КНЕУ. 1997. – 248 с.
4. Мицик Б.І., Яцура В.В. Основи менеджменту. – Львів, 2000. – 160с.
5. Орбан-Лембрик Л.Е. Психологія управління: Посібник.- К.: Академвидав, 2003.- 568с.
6. Пачковський Ю.Ф. Психологія підприємництва: Навч. посібник. 3-є вид.-К.: Каравела, 2007.- 408 с.
7. Салига С. Я. Основи менеджменту: Навч. посібник. – К.: "ОКО", 1994. – 140с.
8. Тарнавська Н.П., Пушкар Р.М. Менеджмент: теорія і практика: Підручник для вузів. Тернопіль: Карт-бланш, 1997. – 287 с.
9. Хоронжий А.Г. Психологія управління: Курс лекцій.-Львів.-2005.-118с.
10. Цимбалюк І.М. Психологія спілкування: Навчальний посібник. - К.: ВД "Професіонал", 2004.- 304с.
11. Щокін Г.В. Практична психологія менеджменту: Науково-практичний посібник. – К.: Україна, 1994. – 399 с.

РОЗВИТОК ПІЗНАВАЛЬНОЇ АКТИВНОСТІ У ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ ШЛЯХОМ ІГРОВОЇ ТА МОВЛЕННЕВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

Довгаль О. Г., магістрантка факультету психології та соціальної роботи
Науковий керівник – канд. пед. наук, проф. **Коваленко Є. І.**, кафедра педагогіки, початкової освіти та освітнього менеджменту

Стаття різнобічно висвітлює аспекти проблеми розвитку пізнавальної активності дітей старшого дошкільного віку шляхом ігрової та мовленнєвої діяльності. На основі теоретичного аналізу, узагальнення та систематизації наукових джерел проаналізовано поняття "пізнавальна діяльність" та шляхи її розвитку в ігровій та мовленнєвій діяльності.

Ключові слова: Старший дошкільний вік, пізнавальна активність, мовленнєва діяльність, ігрова діяльність, дидактична гра, мовні ігри та вправи.

Постановка проблеми. Проблема розвитку пізнавальної активності у дітей старшого дошкільного віку існувала завжди. Адже від її розв'язання залежить ефективність подальшого навчання дітей у школі, формування власної самостійної думки у дитини, підготовка до самостійного життя. Основою будь-якої діяльності, а особливо навчальної, є пізнавальна активність. Для педагогів не секрет, що низький рівень пізнавальної активності є вагомим аргументом у неефективності організації освітнього процесу, як в дитсадку, так і в початковій школі.

Дошкільна освіта є основною ланкою, на якій формуються основні навички та вміння, що будуть необхідні у подальшому житті. Зміст навчального матеріалу, який повинна засвоїти дитина, росте швидкими темпами, що диктує свої вимоги до підбору різноманітних методів навчання та виховання. Донедавна ці методи були спрямовані на засвоєння знань, а не на їх якість. Це не сприяло засвоєнню навчального матеріалу програм розвитку дитини старшого дошкільного віку та не підвищувало рівень її знань. Матеріал діти засвоювали погано, і він не міг бути у подальшому опорою для наукових знань. Тому цю проблему можна було вирішити лише використанням різних методів навчання та виховання дитини старшого дошкільного віку. У наш час педагогіка звертається до дитини як до суб'єкта навчальної діяльності, що прагне до самореалізації та самовизначення.

Суб'єкт – це свідомо дійова особа, що в своїх діяннях, діях не тільки виявляється, вона у них твориться і визначається. І тим, що вона робить, можна визначити, хто вона є. І саме ми, вихователі, допомагаємо дитині усвідомити своє "Я", стати справжньою Людиною з великої літери.

Відходять у небуття диктаторські манери подання нового матеріалу, дитині дається більше можливостей до самопізнання, до самостійних умовиводів, самостійного пошуку подолання труднощів. Дитяче бажання пізнати нове, заглибитись у сутність предметів, пояснити незрозуміле може свідчити про наявність пізнавальних інтересів у дитини. Актуальність вибраної проблеми полягає у тому, що саме з дошкільного віку потрібно розпочинати формування пізнавальних інтересів, так як вони активно взаємодіють з системою ціннісних організацій, з метою та результатами діяльності, формують інтелект, волю, почуття особистості, а також є передумовою готовності дитини старшого дошкільного віку до навчання у школі.

Аналіз досліджень. Проблема пізнавальної активності досліджували О.Брежнева, Д.Годовикова, Б.Єсіпов, А. Зражевська, П.Зубкова, Є.Коваленко, О. Кульчицька, І.Лернер, М. Лисіна, В.Оконь, В. Суржанська, К. Щербакова, Г.Щукіна та ін. Так, Щукіна Г.І. визначає пізнавальну активність як якість особистості, яка включає прагнення особистості до пізнання, інтелектуальний відгук на процес пізнання. На її думку, у структурі пізнавальної активності як особистісної якості дитини є потреби та інтереси. Саме вони становлять змістовну характеристику якості пізнавальної активності особистості. Пізнавальна активність включає в себе певний інтерес старших дошкільників до отримання нових умінь і навичок, знань, внутрішню цілеспрямованість та постійну потребу до накопичення, розширення знань про навколишній світ та використання в дії різних способів пізнання навколишнього світу.

П.І. Зубкова визначає пізнавальну активність як цілеспрямовану діяльність, що спрямована на становлення суб'єктивних характеристик у навчально-пізнавальній роботі. Згідно до теорії Д.Б.Ельконіна саме шляхом накопичення позитивного навчально-пізнавального досвіду здійснюється активний розвиток пізнавальної активності. Розвиток пізнавальної активності дітей старшого дошкільного віку і є той ідеальний варіант, коли поступово, рівномірно, відповідно до логіки пізнання предметів навколишнього світу і логікою самовизначення особистості у навколишньому середовищі відбувається її становлення.

Інформаційними у контексті нашого дослідження є роботи психологів, які визначають сутність, особливості розвитку, різноманітність активності людини протягом усього життя. Широкого висвітлення у педагогічній літературі набуло питання сутності активності та її виявлення у пізнанні у дітей дошкільного віку. Найбільш відомі трактування науковців можна згрупувати у такий спосіб:

- активність розглядається як умова самостійності (Б.Єсіпов, І.Лернер);
- мимовільне бажання дії (В.Оконь);
- ставлення суб'єкта до об'єкта, що виявляється у системі опосередкування одного іншим (Л.Арістова);
- активність, в тому числі і пізнавальна, визначається як широка категорія, що включає в себе діяльність (А.Дьомін, В.Лозова, М.Матюшкін, М.Махмутов, О.Проскура, І.Харламов);
- пізнавальна активність як риса особистості, максимальний прояв індивідуальності (Л.Арістова, М.Данилов, В.Лозова Л.Проколієнко);
- пізнавальна активність, як одна з форм соціальної активності, - це жива, енергійна діяльність, спрямована на виконання отриманого завдання (З.Абасов).

Однак питання розвитку пізнавальної активності у дітей старшого дошкільного віку у мовленнєвій та ігровій діяльності вимагають подальшої розробки.

Постановка мети дослідження: Метою даної статті є висвітлення позитивного впливу методів розвитку пізнавальної активності у дітей старшого дошкільного віку в ігровій та мовленнєвій діяльності.

Виклад основного матеріалу: Пізнавальна мовленнєва активність є основою практично будь-якої діяльності і її низький рівень стає на перешкоді ефективної організації навчально-виховного процесу. Знання, які дитина отримує в готовому вигляді, у подальшому викликають труднощі при мовленнєвому поясненні явищ, які дитина спостерігала, вирішенні проблемних, конкретних завдань. Мовленнєва активність дитини старшого дошкільного віку не дозволяє їй "топтатися" на місці, бути залежною від допомоги інших. Активність допомагає дитині, підштовхує її до нових запитань, суджень, самостійного пошуку інформації з інших джерел, доведення розпочатих розшуків до кінця. Недаремно активні діти відрізняються і більшою самостійністю, як під час навчання, так і в подальшому самостійному житті.

Організація пізнавальної активності у дітей старшого дошкільного віку має спиратися на вже розвинуті потреби у дитини: потребу у спілкуванні з дорослими, потребу у пізнанні навколишнього світу, потребу у схвальній оцінці дорослого, потребу у судженнях, у формуванні і висловленні думок. Розвиток творчого мислення не забезпечується відтворенням дитиною відомих зразків, а формуванням у неї здатності комбінувати, перегруповувати, асоціювати, бачити предмет з різних точок зору. І тим вільніше відчуває себе дитина, чим багатіша асоціація, тим вища її пізнавальна активність. Безперечно, що використання дитиною даних зразків полегшує дорослим керівництво процесом оволодіння знань, створює сприятливі умови для контролю, корекції та оцінки її діяльності. Але такий метод знижує самостійність та пізнавальну активність дітей старшого дошкільного віку, привчає їх бути слухняними та "сліпими" виконавцями завдань. Дитина повинна сама розв'язувати поставлені завдання, вибирати способи виконання завдання і оцінювати зроблене як вдале чи ні.

Навчально-мовленнєва діяльність в ДНЗ – це організована специфічна діяльність, яка протікає на мовленнєвому рівні в ході організованих навчальних завдань, у мовленнєво-ігрових ситуаціях, в дидактичних іграх.

Види навчально-мовленнєвої діяльності в ДНЗ виділяють такі:

- **Слухання** – включає в себе слухання мовлення вихователя, слухання мовлення однолітків.
- **Говоріння** – включає в себе запитання, відповіді, розповіді, описи, переказ, читання віршів тощо.

Під час навчально-виховної діяльності необхідно створювати умови, які сприятимуть навчанню дитини слухати, думати, вміти дати відповідь, вміти сформулювати власне запитання до інших.

- **Запитання** – один з прийомів навчання дітей рідної мови, це словесне звертання, що вимагає відповіді.

Спонукаючи розвиток пізнавальної активності дітей старшого дошкільного віку можна, використавши деякі прийоми активізації :

- використання дидактичних прийомів (порівняння, узагальнення, протиставлення, уподібнення)
- пробудження у дітей власного чуттєвого досвіду, опора на знання дитини;
- пробудження у дітей позитивного ставлення до навчання, інтересу, захоплення діями;

- активізація мовленнєвої діяльності дітей;
- творчий характер завдань для дітей.

Діти старшого дошкільного віку реалізують свою активність через діяльність, головною з яких є мовленнєва. Вихователі завжди повинні підтримувати такі бажання дітей, як "Хочу дізнатися про це..", "А чому це так?", "Розкажи...." Слід залучати дітей до прогнозування своєї пізнавальної активності "А що буде, якщо...?", "Що б ти зробив у такому випадку?", "Що б сталося, якби...?". Діти мають бачити проблему, і самостійно розв'язувати її, і обов'язково з декількох дитячих відповідей одна буде правильною, що і свідчитиме про розвиток активності, пам'яті, уяви. Обов'язково діти повинні йти до мети власним шляхом, долаючи труднощі, виконуючи завдання різними способами. Бачачи підбадьорюючий погляд вихователя, схвальну оцінку, діти завжди будуть проявляти активність у мовленнєвій діяльності. Створюючи проблемні ситуації, під час яких діти самостійно, а то з частковою допомогою дорослого, будуть відшукувати факти, відомості про об'єкти природи, цікавитися подіями (чому пташки відлетіли в теплі країни? куди поділися комахи? чому сніг тане? та інше) діти цілеспрямовано будуть займатися пізнавальною діяльністю, і це автоматично буде задоволенням їхньої пізнавальної активності як у мовленнєвій так і в інших видах діяльності. За допомогою проблемних ситуацій діти можуть встановлювати залежності й закономірності, використовуючи власний, хоч і ще маленький, життєвий досвід. Вони роблять висновки, мовно аргументуючи та аналізуючи їх. Особливого значення задля задоволення цих потреб надають дидактичним мовним іграм. Вони розроблені задля збагачення лексики (словникового складу мовлення) дітей, формування граматично правильної мови, звуковимови. Під час дидактичної гри "Що можна зробити?", де діти придумували, шукали дій, які можна зробити з заданим предметом. (Наприклад – папір – малювати, писати, клеїти, робити різні поробки, накрити тварину від дощу, закритися від сонця, купити, подарувати, запакувати, порвати тощо). Дидактична гра "Що було б, якби..." спонукає дітей міркувати, логічно формулювати власну думку, висловлювати, аргументувати її, відстоювати.

Ігрова діяльність - один із видів активної діяльності дітей, під час якого вони оволодівають суспільними функціями, відносинами та рідною мовою як засобом спілкування. Це своєрідне моделювання соціальних відносин. Ігрова діяльність розвиває уяву, мислення, формує інтелектуальну, моральну та емоційну сферу дитини, сприяє фізичному розвитку.

Найбільша цінність гри полягає у тому, що вихователь, керуючи процесом гри, правилами гри, уміло, непомітно для дітей керує процесом формування та розвитку необхідних якостей, стимулює дитячу ініціативу, формує та розвиває самостійність гравців в ході виконання ігрових завдань та вправ. Різні види ігор, які використовуються в дитячому садку, мають на меті навчальні, розвивальні та виховні завдання, тобто виконують певні функції у розвитку дитини :

- сприяють активізації розумової діяльності, викликають у дітей інтерес і допомагають їм у пізнанні навколишнього світу;
- навчають спостереженню, порівнянню, співставленню, класифікації предметів за різними ознаками, навчають проводити доступні дитячому віку синтез, аналіз, робити узагальнення;
- формують такі психічні процеси як пам'ять, мислення, уяву, увагу;
- розвивають комунікативні здібності дитини, вміння працювати у колективі;
- формують пізнавальну активність дитини (збуджують пізнавальні інтереси)
- виховують позитивне відношення до оточуючої дійсності;

Дидактична гра є засобом відтворення навколишньої дійсності дитиною, за допомогою гри освоюється діяльність, взаємовідносини між дорослими та дітьми у формі, яка доступна дитині, тобто гри. Дидактична гра створена для того, щоб навчати і розвивати дітей через ігровий задум. У грі діти перевіряють свої можливості у подоланні труднощів, вона викликає у них радість, задоволення, у грі формуються здібності та вміння, які необхідні для подальшого життя дітей у суспільстві. У дітей виробляється звичка зосереджуватися, концентрувати власну увагу, розробляти план дій.

Головною метою дидактичної гри є – вироблення у дітей вміння органічно поєднувати теоретичні знання з практичною діяльністю. Процесом оволодіння необхідними вміннями, звичками та знаннями дитина зможе опанувати тоді, коли вона сама виявлятиме інтерес до нього, коли вихователь зможе зацікавити дітей. Тому дидактичні ігри розроблено так, що їх зміст передбачає формування не лише певних уявлень, а й розвиває та корегує розвиток пізнавальних інтересів. Під час вибору гри потрібно поєднувати пізнавальний та ігровий елементи гри. Вихователь чітко сплановує діяльність дітей, спрямовує її на досягнення кінцевої мети під час створення ігрової ситуації. Якщо завдання гри визначене, потрібно надати йому ігрового задуму, що буде спонукати дітей до гри, окреслити ігрові дії. Ігровий задум і є основою ігрової ситуації і саме через нього виникає інтерес до гри. А коли з'являється особиста зацікавленість, то й виникає і активність.

Пізнавальні дидактичні ігри - спеціально створені ситуації, що моделюють реальне життя, з яких дитині пропонується знайти вихід. Це найкращий спосіб ознайомити дитину з навколишнім через гру. Дитина вчиться логічно мислити, аналізувати, систематизувати, порівнювати, використовувати так званий метод спроб і помилок, якого не можна використати у реальному житті.

Дошкільна практика та результати проведених досліджень показали, що дидактичні ігри відіграють позитивну роль у навчанні дітей старшого дошкільного віку лише тоді, коли вони використовуються як узагальнювальний фактор традиційних методів та прийомів, а не як їх заміник. Ігрова діяльність включається в процес заняття під час вивчення нового матеріалу, при закріпленні та узагальненні викладеного попередньо навчального матеріалу. Дидактичні ігри є унікальним методом навчання дітей усіх вікових категорій. Вона дозволяє зробити навчання цікавим, захоплюючим, змістовним. На жодному занятті дитина не ознайомиться так масштабно, наочно, комплексно та змістовно з навколишнім світом, світом природи, світом культури, сенсорними еталонами без участі дидактичної гри. Поєднання ігрової та мовленнєвої діяльності забезпечує бажання пізнавати нове, активізує пізнавальну активність, стимулює дитину до дій, пошуків, встановлення причин та наслідків.

Нижче наводимо приклади дидактичних ігор та мовленнєвих, логічних вправ:

Дидактична гра "Пригоди Булкіна"

Мета: за допомогою серії картинок скласти зв'язну розповідь про пригоди хлопчика Булкіна.

Дитині пропонується серія картинок, об'єднаних однією подією. Одна картинка не додається – кінцева. Дитина повинна скласти розповідь, придумуючи логічне завершення події.

Дидактична гра "Зачакловані слова"

Мета: за допомогою першої букви у слові – картинці, визначити слово-відгадку.

Дитині пропонується за допомогою ряду картинок-предметів визначити в них першу букву. та поєднуючи їх у слово, прочитати картинку-відгадку..

Логічна вправа "Склади дрова"

Дітям пропонувалося скласти аркуш кольорового картону, який був розрізаний на частини різної товщини (від найтовщого до найтоншого). Але перед цим поставлено завдання "скласти дрова", але так, щоб вони не розсипалися від найтовщого до найтоншого. Не наголошувалося, що потрібно складати товщим аркушем донизу, тоді споруда буде стійка. У процесі виконання практичної частини, декілька разів запитати, чи буде споруда стійкою, як краще скласти "дрова", чому потрібно брати саме цю полосу картону. При вирішенні завдання зафіксувала, не тільки результат діяльності, а як виконується завдання, чи може дитина аналізувати майбутню споруду і передбачати кінцевий результат.

Для розвитку допитливості у дітей старшого дошкільного віку використовувалася гра "Чарівний мішечок", під час якої діти засовують руку у мішечок, та не бачачи предмет, на дотик відгадують його. Після закінчення гри, дітям було запропоновано пригадати, хто що дістав, та проведено гру "Чого не стало?", під час якої діти пригадували всю кількість речей та виділяли, чого не стало.

Окрему групу завдань, спрямовану на розвиток мислительного процесу, становлять проблемні ситуації, включення дітей у процес розв'язування проблеми. Для розвитку пізнавальної активності важливе вміння виробляти власні гіпотези (припущення) розв'язку, і чим їх буде більше, тим краще, навіть самі найфантастичніші гіпотези мають право на існування. Для цієї мети використовувалися логічні завдання, як мовленнєвого характеру так і в продуктивній діяльності (малюванні).

Мовленнєво-логічне завдання №1.

Йшли собі стежкою два хлопчики Миколка та Сашко. Аж раптом побачили, що на молоденькій берізці зламана гілочка. Що зробили Сашко та Миколка? Обґрунтувати свою відповідь.

Мовленнєво-логічне завдання №2.

Мета - розвивати у дітей вміння визначати наслідки проблемної ситуації, знаходити різні виходи з неї.

Дітям пропонується поміркувати, що потрібно робити, коли:

- Вдома зникли всі іграшки ?
- Під час виступу дітей на новорічному святі зникло світло?
- Коли навколо зникла вся їжа?
- Коли б вихователі не прийшли в дитячий садок?

Мовленнєво-логічне завдання №3. Дерево життя.

Дітям пропонувалося виконати малюнок дерева свого життя за такою схемою:

- КОРІНЬ – мета вашого життя;
- СТОББУР – ваші уявлення про себе – який я?

- ПІЛКИ – якості, які ви б хотіли мати, ваші мрії і бажання;
- ПЛОДИ – якості, які ви маєте, ваші мрії і бажання, які вже здійснилися.

Після виконання роботи, з дітьми проводилася бесіда про їхні малюнки.

Мовленнєво-логічне завдання №4. Мудра сова.

З поміж дітей вибирається мудра сова, всі інші – лісові мешканці.

Одного разу з кожним з них трапилася якась пригода, вони потребують поради мудрої сови. Кожна дитина повинна придумати пригоду (конфлікт), який стався між звірятами, а мудра сова вирішити, порадити як діяти.

Висновок: Отже, з метою формування пізнавальної активності дітей старшого дошкільного віку в мовленнєвій та ігровій діяльності, нами було сформульовано висновок, що використання мовних ігор та вправ, дидактичних ігор підвищує дитячу пізнавальну активність, допитливість, підвищує дитячу цікавість, тому їх використання під час занять та у повсякденному житті має велике значення для формування активної, допитливої, мовленнєво грамотної особистості

Література

- 1.Брежнєва О.Г. Формування пізнавальної активності дошкільнят [на прикладі математики] / Дошкільне виховання. 1998. № 2. С. 12.
- 2.Годовикова Д.Б. Формирование познавательной активности / Вопросы психологии. 1987. № 1. С. 56-59.
- 3.Кульчицька О.І. Дізнаємося про вікові особливості дітей дошкільного віку [текст] / Обдарована дитина. 2002. № 1. С. 37-41; № 2. С. 24-30; № 3. С. 44-54.
- 4.Кульчицька О.І. Творча обдарованість. Специфіка дитячої обдарованості [текст] / Обдарована дитина. 2001. № 1. С. 3-10.
- 5.Лисина М.И. Развитие познавательной активности в ходе общения со взрослыми и сверстниками / Вопросы психологии. 1982. №4. С. 18-35.
- 6.Мухацька Б. Стимулювання пізнавальної активності дітей у дитячому садку: автореф. дис. ... доктора пед. наук: 13.00.08 / Національний педагогічний університет ім. М.П.Драгоманова. К., 2001. - 41 с.
- 7.Суржанська В.А. Творчі завдання і проблема розвитку пізнавальної активності старших дошкільників (збірник наукових праць) / За заг. ред. проф. В.І.Євдокимова та проф. О.М. Микитюка // Засоби навчальної та науково-дослідної роботи - Х.: ХДПУ, 1998. - Вип. 6. - С. 197-199.

УДК 364-781:616.98

ВІЛ-ІНФІКОВАНІ ОСОБИ ЯК ОБ'ЄКТ СОЦІАЛЬНОЇ ПІДТРИМКИ В УКРАЇНІ

Журавльова А. Ю. магістрантка факультету психології та соціальної роботи

Науковий керівник – канд. пед. наук. доц. **Конончук А. І.**, кафедра соціальної педагогіки і соціальної роботи

У статті проаналізовано наукові дослідження і практики роботи з людьми, які живуть з ВІЛ, узагальнено теоретичні дані щодо їх проблем і потреб. Розкрито основні аспекти, які обумовлюють уразливість таких осіб. На основі вищезазначених даних виокремлено завдання фахівців соціальної роботи щодо соціальної підтримки ВІЛ-інфікованих осіб.

***Ключові слова:** ВІЛ-інфіковані, соціальна підтримка, фахівці соціальної роботи, стигматизація, дискримінація, соціальна адаптація.*

Постановка проблеми. Сучасний розвиток нашої держави характеризується змінами соціально-економічних умов. Відповідно ці зміни висувають підвищені вимоги до здійснення високо конкурентної професіоналізації спеціалістів соціальної сфери. Цим самим підвищується роль соціального працівника як професіонала у роботі з різними категоріями клієнтів серед яких особливої актуального значення набуває соціальна підтримка осіб, які мають ВІЛ. Спостерігається тривала чітка тенденція до поширення ВІЛ-інфекції та зростання захворюваності на СНІД. Останні дослідження дають підстави стверджувати про поступовий вихід ВІЛ-інфекції за межі основних груп ризику. Значущість цієї проблеми зростає тому, що найбільшого розповсюдження ВІЛ-інфекція набуває серед молоді віком до 30 років. Уже сьогодні понад 18% усіх ВІЛ-інфікованих – діти [10].

ВІЛ-позитивні особи мають багато проблем та труднощів, які стосується стигматизації та самостигматизації, що у свою чергу зумовлює низький опір стресу, а також спостерігається виражене переважання дезадаптації над адаптивними процесами. Доведено, що на зниження

соціально - психологічної адаптації людей, що живуть з ВІЛ, впливають особистісно-психологічні особливості, а саме: психо-емоційний стан, підвищення ситуативної та особистісної тривожності, життєва позиція, низький самоконтроль, зниження стресостійкості, невпевненість в собі. У ряді досліджень відзначається, що психотравмуючий характер захворювання і його соціальні наслідки здатні посилювати порушення, викликані ВІЛ-інфекцією. Емоційні переживання при цьому виступають на перший план. Крім цього виникають проблеми, пов'язані з підвищеною соціальною вразливістю цих людей, що може збільшити ризик розвитку суїцидальної поведінки.

На сьогодні в Україні створена нормативно-правова база, здатна забезпечити скоординований, заснований на широкій участі, гласності та відповідальності, підхід до проблеми ВІЛ / СНІД, яка об'єднує політику і програми реагування на звернення ВІЛ-інфікованих осіб за допомогою. Ключовими нормативно-правовими документами в сфері ВІЛ / СНІД в Україні є: Конституція України (ст. 3, 49, 59), Закони України: "Про охорону дитинства", "Про протидію поширенню хвороб, зумовлених вірусом імунодефіциту людини (ВІЛ)", та правовий, соціальний захист людей, які живуть з ВІЛ", "Про соціальні послуги", "Про соціальну роботу з дітьми та молоддю", "Про державну допомогу сім'ям з дітьми", Указ Президента України "Про першочергові заходи щодо захисту прав дітей" та ін.

Постійне збільшення кількості осіб, які живуть з ВІЛ в Україні, актуалізує необхідність пошуку ефективних форм та методів роботи з соціальної підтримки ВІЛ-інфікованих осіб, а також підготовки компетентних фахівців соціальної роботи для здійснення такої підтримки.

Метою статті є теоретичне дослідження актуальності соціальної підтримки ВІЛ-інфікованих в Україні як напряму професійної діяльності фахівців соціальної роботи.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Теоретичну основу проблеми соціальної підтримки осіб з ВІЛ та сімей, які виховують ВІЛ-інфікованих дітей, становлять сучасні дослідження М. Бризгіна, Є.Сфремова, О. Кольцова, В. Кременя, Л. Кудрич, С. Левчук, Т. Лях та ін..

Чимало наукових праць присвячено підтримці та догляду за хворими на ВІЛ-інфекцію, зокрема роботи: М. Аряєвої, В. Бикової, Г. Говоруна, Л. Гриценюка, В.Покровського та ін.. Методичні аспекти роботи з ВІЛ-інфікованими в різних закладах освіти та організаціях досліджували такі науковці як О. Баханов, Б.Ворник, А. Герніченко, О. Голоцван, О. Голубов, І. Зайнишева, Е. Пурик, В. Колкова, В. Рудий, І. Ткачук, І. Цушка. ВІЛ/СНІД як соціальне явище в Україні у своїх дослідженнях розкривають: Л. Фндіряш, Г. Барнетт, Ю. Куглов, М. Комаров, Б. Лазаренко, В. Степанко, П. Шатц, А. Щербинська, О. Яременко.

Проблема формування готовності майбутніх соціальних працівників до соціальної підтримки ВІЛ - позитивних людей та організаційного процесу профілактики висвітлена в наукових роботах С. Андріяш, О. Балакірева, О. Березок, О. Ганюкова, Н. Заверико, С.Колосовського, В. Лютого, Т. Лях, Н. Максимова, В. Оржеховської, В. Петровича та ін..

Неякісні соціальні послуги, неефективна соціально-психологічна підтримка призводять до ускладнення життєвої ситуації ВІЛ - позитивних осіб, загострення існуючих проблем та як наслідок – нелікування, маргіналізації, подальшого поширення ВІЛ-інфекції. Уразливість таких осіб і сімей також зумовлюють: психологічні проблеми (внутрішньоособистісні й міжособистісні конфлікти, стреси, депресії, апатія, підвищений рівень тривожності тощо); неготовність до зміни способу життя через ВІЛ-інфекцію та відсутність прихильності до лікування; високий рівень стигми (навішування ярликів) та дискримінації (порушення прав, які виникають через стигму) з боку оточуючих; самостигматизація, що виникає на основі стигми та дискримінації – людина навішує "ярлик" безпорадності, безвиході, нікчемності сама на себе; інші складні життєві обставини сім'ї чи її членів: алко- чи наркозалежність, насильство в сім'ї, конфлікт із законом, складні економічні умови (бідність), відсутність постійного місця проживання тощо [2; 4; 5].

Соціальна підтримка є одним з пріоритетних напрямків соціальної та соціально-педагогічної роботи, спрямованої на надання допомоги, особам, які потрапили в складну життєву ситуацію, шляхом діагностування їхніх численних проблем, прогнозування, посередництва, інформаційно-консультативної діяльності, прямої педагогічної і психологічної підтримки особи з ВІЛ в різних видах її життєдіяльності і формування здатності самостійно долати труднощі.

Найбільш точно визначення поняття "соціальна підтримка" відобразили у своїх наукових працях С. Прилипко та Л. Шумна. На їх думку, **соціальна підтримка** – це система заходів матеріального та нематеріального характеру, які відповідно до норм чинного законодавства України можуть здійснювати органи державної влади та їх посадові особи, задля забезпечення відповідної підтримки тим категоріям осіб, які потребують соціальної допомоги та через різні причини не мають можливості самостійно вийти зі скрутного становища. Соціальна підтримка може фінансуватись за рахунок як державного, так і місцевих бюджетів. Слід також відзначити, що головна особливість соціальної підтримки полягає в тому, що вона спрямовується не на конкретну особу, а на певну соціальну групу людей, які потребують відповідної допомоги[8,9].

Соціальна підтримка покликана виконувати такі важливі функції, як:

а) економічна функція соціальної підтримки спрямована на налагодження соціальної та економічної стабільності в державі, а також сприяє підвищенню ефективності конкретних форм людської діяльності в системі суспільного розподілу праці;

б) соціально-ціннісна функція соціальної підтримки громадян України полягає в розвитку соціальних відносин в нашій країні, підвищенні довіри населення до держави, а також у збільшенні ролі цінностей взаємодопомоги та довіри у свідомості людини;

в) психологічна функція соціальної підтримки спрямована на підвищення внутрішньої впевненості людини, її соціальної захищеності, тим самим справляючи позитивний вплив на розвиток соціальної психології. Крім того, зазначена функція стимулює особу до використання нею всіх своїх психологічних резервів;

г) інтегральна (полягає у створенні умов для ініціативної діяльності інноваційного характеру).

Незалежно від виду соціальної підтримки (допомога малозабезпеченим сім'ям на виховання дітей, підтримка непрацевдатних громадян, підтримка з безробіття після закінчення терміну виплати допомоги з безробіття, – соціальна підтримка та обслуговування громадян похилого віку та інвалідів, соціальне обслуговування окремих категорій громадян, соціальна підтримка біженців), вона може надаватись у вигляді: матеріальної допомоги, пільг, певних послуг. Підтримка надається найменш захищеним категоріям населення після перевірки наявності в них засобів для існування. Також слід зазначити, що вид, форма, а також і розмір соціальної підтримки залежать від конкретної ситуації.

На основі аналізу досвіду та діяльності ВБО "Всеукраїнська мережа людей, які живуть з ВІЛ", було умовно виокремлено типові проблеми та труднощі людей, які живуть з ВІЛ:

1. Низький рівень соціально-психологічної готовності до прийняття свого статусу та протидії стигматизації та дискримінації з боку суспільства, піклування про себе й дітей (зокрема, розкриття їм статусу, надання якісної підтримки, забезпечення реалізації всіх прав та інтересів тощо).

2. Формування прихильності до лікування ВІЛ-інфекції та диспансерного спостереження (регулярного відвідування лікаря).

3. Обмежений доступ для людей, які живуть з ВІЛ (ЛЖВ) із віддалених міст/сіл до медичних послуг (часто навіть через значні для сім'ї кошти на проїзд до медичного закладу); для ЛЖВ, які не мають документів – до АРВ-лікування. Тому, вкрай важливим завданням для фахівців соціальної сфери є сприяння в поновленні документів, а також пошук додаткових ресурсів, джерел благодійної допомоги для такої сім'ї.

4. Обмежений доступ до госпіталізації, паліативної або хоспісної допомоги тих осіб, які її потребують (відсутність відповідних закладів або належної кількості місць у закладах такого типу). Тому, важливими для таких осіб та їх сімей є індивідуальний захист права пацієнта з ВІЛ на отримання необхідних медичних послуг та юридичний супровід за потребою, психосоціальна підтримка, немедичний догляд вдома.

5. Найчастіше ВІЛ-інфікований зіштовхується зі стигмою та дискримінацією, що не тільки обмежують права ВІЛ-інфікованих, а й стають на заваді їх адаптації у суспільне життя. Саме стигма, пов'язана з ВІЛ/СНІДом, заважає відкритому обговоренню причин епідемії та вжиттю ефективних заходів щодо протидії епідемії цих захворювань.

Одним із шляхів подолання стигми та дискримінації є відкрите визнання існування цієї проблеми. Це є передумовою для успішної мобілізації держави, суспільства та окремих людей для протидії епідемії ВІЛ/СНІДу, інтегруванню в суспільне життя людей з ВІЛ/СНІДом. Адже замовчування цієї проблеми може призвести до заперечення її існування і гальмує прийняття невідкладних заходів для її розв'язання. Також подолати стигму та дискримінацію в українському суспільстві можливо за допомогою освіти, яка змушує людей побороти страхи. При цьому важливо, щоб люди отримували знання не тільки про ризики, шляхи інфікування, а й про права людей, які живуть з ВІЛ, про стигму та дискримінацію, пов'язану з ВІЛ/СНІДом.

Аналізуючи вищезазначені труднощі, також вказуємо основні причини, через які ВІЛ-позитивні особи та їх сім'ї можуть уникати соціальної підтримки та навіть медичної допомоги з боку державних і недержавних служб, а саме: страх розголошення інформації про їхній ВІЛ-статус; прояви стигми та дискримінації з боку соціального оточення, зокрема, представників різних соціальних установ, організацій і відомств, які мали б надавати послуги для таких родин (наприклад, сім'я вже має досвід відмови в наданні послуг через ВІЛ-статус); низький рівень обізнаності про ВІЛ-інфекцію в цілому, про особливості перебігу інфекції, механізм дії АРТ та наслідки відмови від лікування, а також про те, як, коли та за яких умов потрібно розкривати ВІЛ-статус дитині.

У той же час такі особи та їх сім'ї гостро потребують:

- моніторингу (відслідковування) прихильності до лікування, вчасного проходження необхідних медичних обстежень і реагування у випадку зміни стану здоров'я дитини та/або дорослих;
- виявлення та лікування опортуністичних інфекцій у дітей та/або дорослих (зокрема туберкульозу); підвищення обізнаності щодо репродуктивного здоров'я та планування сім'ї;
- підготовки дорослих осіб, які здійснюють нагляд за дитиною, до початку прийому АРТ: психологічна готовність, навчання розрахунку точної дози препарату, навчання дитини ковтанню таблеток, вироблення навичок вчасного прийому препаратів тощо; підвищення обізнаності батьків/опікунів щодо догляду та підтримки ВІЛ-позитивних дітей;
- сприяння в доступі дітей до освітніх закладів (дитячі садки, школи тощо), адже через високий рівень стигми та дискримінації у разі, коли про ВІЛ-позитивний статус дитини/її батьків відомо, дітей можуть не приймати до освітніх закладів. Навіть сім'ї, де батьки мають ВІЛ-позитивний статус, а дитина – ні, можуть зустрітися з такою проблемою (зокрема, в невеликих населених пунктах);
- захисту від усіх форм дискримінації в разі її існування (юридична підтримка, адвокатування прав на вільний доступ до лікування, навчання, працевлаштування незалежно від ВІЛ-статусу тощо);
- психосоціальної підтримки щодо прийняття статусу, адаптації до життя з ВІЛ, подолання самостигматизації, повідомлення ВІЛ-статусу членам родини/статевим партнерам;
- допомоги в отриманні всіх гарантованих соціальних виплат (часто родини можуть не знати про те, що через наявність ВІЛ-статусу вони мають право на певні виплати та пільги) тощо [1; 2; 5; 6].

Отже, враховуючи вищезазначене, можемо сформулювати основні завдання успішної реалізації соціальної підтримки осіб з ВІЛ, які має вирішувати соціальний працівник: забезпечити гідний рівень життя особам з ВІЛ, пом'якшити негативні наслідки бідності; підвищити ефективність соціального обслуговування населення, у тому числі шляхом активного залучення недержавних організацій; чітко розмежувати й за необхідності перерозподілити повноваження між різними рівнями влади у сфері соціальної підтримки населення; знизити рівень соціальної нерівності та запобігти соціальному утриманству; підвищити ефективність соціальної допомоги мало-забезпеченим сім'ям на основі принципу адресності; забезпечити та розширити свободи вибору громадян, що користуються безкоштовними або субсидійованими соціальними послугами.

Фахівець соціальної роботи для здійснення соціальної підтримки даних категорій клієнтів повинен вміти: застосовувати отримані знання з теорії і методів роботи в організації взаємодії з ВІЛ-інфікованими особами; проводити оцінку потреб клієнта; планувати втручання і складати план в здійсненні догляду за ВІЛ-позитивними особами; застосовувати на практиці навички до- та післятестового консультування; створювати мережу підтримки ВІЛ-інфікованих; проводити індивідуальні та групові форми роботи з ВІЛ-інфікованими; взаємодіяти з різними фахівцями в межах мультидисциплінарної команди [4].

Сучасний стан проблеми ВІЛ/СНІДу свідчить про недосконалість державної політики в частині протидії стигматизації та дискримінації, пов'язаної з ВІЛ/СНІДом, що вимагає впровадження соціальної підтримки осіб з ВІЛ серед населення, у медичних установах, в освітніх закладах. Це не тільки буде впливати на подолання стигматизації та дискримінації ВІЛ-інфікованих, а й сприятиме адаптації та інтеграції в суспільство людей, постраждалих унаслідок ВІЛ/СНІДу.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Таким чином, для ефективного здійснення соціальної підтримки осіб з ВІЛ соціальному працівнику необхідно, перш за все, забезпечити дану категорію клієнтів якісною, доступною інформацією з проблеми ВІЛ, озброїти молодь життєвим навичкам безпечної поведінки, навчити застосовувати знання на практиці, розвивати добровільне і конфіденційне тестування на ВІЛ і консультування з питань ВІЛ/СНІД для підлітків та молоді, зміцнювати співробітництво щодо профілактичної роботи усіх державних та недержавних організацій, постійно стежити за успіхами, здійснювати моніторинг і оцінку ефективності діяльності. Саме з цими аспектами даної проблеми ми пов'яжемо наші подальші наукові пошуки.

Література

1. Бацура Г. В., Виноградова О. А., Жилка Н. Я. та ін. Ведення пацієнта з ВІЛ-інфекцією/СНІДом сімейним лікарем: [навч.-метод. Посібн. для викладачів; за заг. ред. Журавель Т. В., Служинської М. Б. – К. : Агентство "Україна". – 2015. –520 с.
2. Бикова В.М. Основи знань з проблеми ВІЛ / СНІД :спецкурс / В.М. Бикова - Томськ : Підручники і посібники, 2002. - 136 с.

3. Зозуляк-Случик Р. Формування професійної етики майбутніх соціальних працівників в університетах: методичний аспект /Social Work and education, 2018, Vol.5, No. 1., pp.57-66. DOI: 10. 25128/2520-6230.18.1.6
4. Капська А.Й. Технології соціально-педагогічної роботи з сім'ями : [навч.-метод. посібник] / А.Й. Капська, І.В. Псша, О.Ю. Міхеєва, М.Г. Соляник. – К. : Видавничий дім "Слово", 2015. – 328 с.
5. Конончук А. Підготовка майбутніх соціальних працівників в умовах вищого навчального закладу до запобігання торгівлі людьми / Social Work and education, 2017, Vol.4, No. 1., pp.48-59. ORCID iD 0000-0001-9986-00374
6. Кривачук Л.Ф. Система державної соціальної підтримки сімей з дітьми в Україні / Л.Ф. Кривачук // Державне управління та місцеве самоврядування. – 2011. – Вип. 4 (11). – С. 136–145.
7. Прилипко С.М. Предмет права соціального забезпечення : дис. ... докт. юрид. наук : спец. 12.00.05 / С.М. Прилипко ; Національна академія України ім. Ярослава Мудрого. – Х., 2007. – 382 с.
8. Сорока О. Діагностика соціальної активності майбутніх соціальних працівників /Social Work and education, 2018, Vol.5, No. 2., pp. 66-76.DOI:10.25128/2520-6230.18.2.7
9. Шумна Л. Соціальна підтримка як організаційно-правова форма соціального забезпечення : автореф. дис. ... д-ра юрид. наук : 12.00.05 / Л. П. Шумна, Чернігів. держ. технолог. ун-т. – Харків, 2014. – 39 с.
10. <https://www.narodnaosvita.kiev.ua/>

УДК 364-781

ОСОБЛИВОСТІ ВПРОВАДЖЕННЯ ТА ПРОБЛЕМИ РОЗВИТКУ ПАЛІАТИВНОЇ ТА ХОСПІСНОЇ ДОПОМОГИ В УКРАЇНІ

Кулешова Т. А., магістрантка факультету психології та соціальної роботи
Науковий керівник – канд. пед. наук, доц. **Новгородський Р. Г.**, кафедра соціальної педагогіки та соціальної роботи

В даній статті проаналізовано проблеми паліативно-хоспісної допомоги в Україні. Зокрема, представлено стан проблеми, перспективи становлення та розвиток даної системи на теренах сучасної соціально-педагогічної науки.

Ключові слова: паліативна допомога, хоспісна допомога, паліативні пацієнти, хоспіс.

Вступ. В Україні, як і в більшості розвинутих держав світу, з кожним роком все актуальнішою стає проблема медико-соціальної опіки та паліативної допомоги, оскільки все більше людей у фінальному періоді життя страждають від тяжких захворювань, що супроводжуються різними соціальними проблемами, фізичними болями, психологічними проблемами. Оскільки Україна задекларувала свою європейську орієнтацію та побудову соціально-орієнтованої держави, то в центрі уваги постають різні вразливі групи населення. До таких груп належать особи у процесі старіння та ті, що мають тяжкі та невиліковні хвороби, як онкологічні захворювання, туберкульоз, ВІЛ/СНІД, цукровий діабет, гепатит С, гематоонкологічні проблеми, особливо у дітей, стабільно високий рівень інсультів, інфарктів та їх тяжких ускладнень, промисловий та побутовий травматизм тощо [1; 2; 5; 9]. Дана категорія осіб потребують довготривалого догляду. І перед Україною постали важливі та нелегкі питання впровадження в медико-соціальну роботу паліативно-хоспісної допомоги вже давно, практично з перших днів отримання нею своєї незалежності.

На даний час окремі елементи паліативної допомоги прослідковуються і в діяльності установ соціального обслуговування системи соціального захисту населення – будинках-інтернатах для громадян похилого віку та інвалідів, територіальних центрах соціального обслуговування (надання соціальних послуг), яких на сьогодні в Україні понад 900 установ. Цими установами обслуговується близько 1,5 млн осіб, серед яких більше 40 тис. осіб ліжково хворих. Це - паліативні пацієнти, які страждають на важкі прогресуючі захворювання у термінальній стадії захворювання або за умови обмеженого прогнозу життя, які не можуть бути виліковані сучасними та доступними методами та засобами і супроводжуються вираженим хронічним больовим синдромом, тяжкими розладами функцій органів та систем, потребують кваліфікованої медичної допомоги та догляду, психологічної, соціальної, духовної та моральної підтримки.

Згідно з даними різноманітних досліджень національних та міжнародних експертів, в Україні щороку близько 500 тис. осіб потребують паліативної та хоспісної допомоги та, додатково, психологічна та соціальна допомога потрібна їхнім сім'ям та близьким. Загалом це може становити від 1 до 2 млн. людей, які разом будуть задіяні в подоланні труднощів боротьби з невиліковною хворобою, фізичним та духовним болем [1; 5; 9].

На сьогодні держава впроваджує паліативний догляд, як соціальну послугу, що потребує величезним фінансових витрат на лікування та догляд за цими пацієнтами. Соціальні компенсаторні витрати лягають невід'ємним тягарем як для нашої держави, так і на плечі сім'ей. В цій ситуації актуальне нелегке для вирішення питання якнайшвидшого та масштабного впровадження в соціальне та медичне сьогодні країни питання організації та розвитку повноцінної мультидисциплінарної паліативно-хоспісної допомоги.

Відповідно до сучасних міжнародних підходів і концепцій та згідно з закликами ВООЗ, паліативна медицина повинна бути невід'ємною, інтегрованою складовою медичного обслуговування та соціальної опіки і входити в структуру національних систем охорони здоров'я [2; 9; 11].

Метою статті є висвітлення ретроспективи та сучасного стану паліативно-хоспісної допомоги в Україні.

В останні десятиріччя в країні діяла застаріла пострадянська модель опікування людьми похилого та старечого віку з невиліковними хворобами. Для старших людей, які з віком вже мали цілий "букет" хронічних хвороб, функціонували спеціальні інтернати та так звані "будинки пристарілих", в яких вони доживали життя та помирали під наглядом команди соціальних та медичних працівників.

Хворими на туберкульоз опікувалися проти туберкульозні диспансери місцевого, обласного та республіканського рівнів. Також була своя специфіка лікування та нагляду за хронічно та тяжкохворими пацієнтами в онкологічних, ендокринологічних, психоневрологічних та інших диспансерах різного рівня підпорядкування. Найтяжчі пацієнти помирали або в спеціально відведених палатах спеціалізованих відділень, або найчастіше, вдома, на руках у рідних та близьких, в стражданнях та болю.

В країні, на відміну від більшості держав Європи та світу, практично не існувало закладів із надання паліативно-хоспісної допомоги, перші з них почали створюватися лише в 90-х роках ХХ сторіччя і то, тільки за ініціативою закордонних благодійних організацій та деяких релігійних організацій [6, с.103-106].

Паліативна допомога – це комплекс заходів, спрямованих на поліпшення якості життя Пацієнта і членів їхніх родин, запобігання та полегшення фізичних та емоційних страждань Пацієнта, шляхом раннього виявлення і діагностування симптомів болю та розладів життєдіяльності, проведення адекватних лікувальних заходів, симптоматичної терапії та догляду, надання психологічної, соціальної, духовної підтримки або медико-психологічної реабілітації, незалежно від захворювання, віку, соціального статусу, національності, релігійних та політичних переконань, місця проживання Пацієнта тощо [8].

Проблеми паліативної і хоспісної допомоги відображені у наукових доробках Л.Глушко, Н.Позур, О.Сарапук, О.Вольф та ін. Актуальні питання паліативної допомоги та аналізу розвитку в Україні висвітлено у наукових публікаціях Інституту паліативної і хоспісної медицини МОЗ України, авторами яких є Ю.Губський, А.Царенко, Л.Андрішин, Т.Злотник, Н.Панько, В.Сердюк, В.Чайковська та ін..

В Україні за останні роки відбулися значні зміни в організації та функціонуванні паліативно-хоспісної допомоги. Створені та функціонують близько 40 закладів, що надають паліативну допомогу та діють на різних засадах – державних, комунальних, благодійних. Це такі заклади, як Волинська обласна лікарня "Хоспіс", м. Луцьк; Херсонська обласна лікарня "Хоспіс"; Івано-Франківська обласна лікарня "Хоспіс"; "Хоспіс Святої Олени", м. Коростень; Харківський обласний центр паліативної медицини "Хоспіс"; Львівська міська лікарня "Хоспіс"; Благодійний заклад Хоспіс "Архангела Михаїла", м. Запоріжжя; відділення паліативної допомоги (на базі міської лікарні № 4), м. Львів; відділення паліативної допомоги (на базі обласної психоневрологічної лікарні), м. Чернівці; відділення паліативної допомоги (на базі обласного туберкульозного диспансеру), Миколаївська область, с. Надбугське-2; відділення паліативної допомоги (на базі центральної районної лікарні), м. Мукачеве, Закарпатська область; паліативне відділення на базі Шпиталю імені Митрополита Шептицького, м. Львів; відділення паліативної допомоги (при Київському міському онкоцентрі); відділення паліативної допомоги (при Київській міській клінічній лікарні № 2); відділення паліативної допомоги (при Київській міській клінічній лікарні № 10); Харківський міський "Хоспіс"; відділення паліативної допомоги (на базі районної Виноградівської лікарні), Закарпатська область; відділення паліативного і медсестринського догляду (на базі міської лікарні № 10), м. Маріуполь, Донецька область; Дубенський хоспіс (на базі Дубенського міжрайонного онкодиспансеру та інші заклади України [1; 5; 9]. Практично в кожній області

України планується відкриття хоспісів чи центрів із надання паліативно-хоспісної допомоги невиліковно хворим громадянам України.

На думку сучасних дослідників та експертів щодо паліативної допомоги, стаціонарне відділення спеціалізованої паліативної допомоги має знаходитися у центрі регіональної мережі паліативної допомоги і має бути принаймні одне стаціонарне відділення у кожній місцевості, охопленій послугами охорони здоров'я. За попередніми експертними оцінками, в Україні повинно бути не менше 3 тис. стаціонарних ліжок для паліативної і хоспісної допомоги. За підрахунками експертів ВООЗ, потреба в паліативній допомозі становить на 100 тис. населення в середньому 7 ліжок у стаціонарах і 10 хворих, які потребують паліативної допомоги вдома. Виходячи з цього, в Україні повинно бути не менше 3,7 тис. паліативних ліжок. Крім цього, близько 85 тис. хворих щоденно потребують паліативної допомоги вдома [1; 4; 5].

Про те можемо сказати, що розвиток мережі закладів паліативної допомоги в Україні, на жаль, суттєво відстає від потреб українського суспільства. Діючі в Україні паліативні та хоспісні відділення лікувально-профілактичних закладів вкрай обмежені в ресурсах і не мають можливості забезпечити хворих навіть найнеобхіднішим: медичним обладнанням, противолижневими матрацами та іншими засобами медичного призначення. Також відсутні затверджені проектні, технічні, соціальні, побутові та інші стандарти щодо вимог до закладів паліативної допомоги [1, с. 63-75].

Через брак коштів, на жаль, матеріально-технічна база багатьох діючих хоспісів та відділень паліативної допомоги ще не відповідає стандартам, а умови перебування хворих у цих закладах є незадовільними, що можна розглядати як порушення прав пацієнтів. Слід зауважити, що пацієнти, які знаходяться вдома, особливо у сільській місцевості, практично не отримують підтримки та належного піклування за місцем проживання і змушені розраховувати на людське милосердя та підтримку родичів, що негативно впливає на їх загальне самопочуття й моральний стан.

З точки зору світової практики впровадження паліативної допомоги, то в Україні слід розглянути можливість створення паліативних відділень на базі не тільки медичних, але й соціальних закладів, які підпорядковані Міністерству соціальної політики.

Координація надання паліативної допомоги має здійснюватися міждисциплінарною групою експертів (командою) – центральним компонентом паліативної допомоги. Команда має складатися з представників різноманітних фахівців (медичних та немедичних професій), які працюють разом для надання та вдосконалення допомоги пацієнтам відповідно до їхнього стану. На сьогоднішній день є проблема відсутності необхідної кількості спеціально навченого та підготовленого кадрового забезпечення – медичних працівників, психологів, соціальних працівників, представників релігійних організацій та волонтерів.

Важливим елементом розвитку паліативно-хоспісної допомоги Україні є розробка її нормативно-правового забезпечення, що в останні роки помітно змінювалося. За останні роки в Україні було прийнято низку нових законів з питань паліативно-хоспісної допомоги [7–9]: Про організацію паліативної допомоги в Україні: наказ МОЗ України від 21.01.2013 р. № 41; Перелік медичних показань для надання паліативної допомоги: затв. наказом МОЗ України від 21 січня 2013 р. № 41; Про затвердження Порядку взаємодії суб'єктів при наданні соціальної послуги паліативного догляду вдома невиліковнохворим: наказ Міністерства соціальної політики України та Міністерства охорони здоров'я України від 23.05.2014 р. № 317/353, зареєстрований у Міністерстві юстиції України від 13.06.2014 р. № 625/25402; Про затвердження примірного положення про лікарню "Хоспіс" (відділення, палату паліативного лікування) для хворих на туберкульоз: наказ МОЗ України від 11.06.2010 р. № 483; Про затвердження та впровадження медико-технологічних документів зі стандартизації паліативної медичної допомоги при хронічному больовому синдромі: наказ МОЗ України від 25.04.2012 р. № 311; Порядок взаємодії суб'єктів при наданні соціальної послуги паліативного догляду вдома невиліковно хворим: спільний наказ Мінсоцполітики та МОЗ України від 23 травня 2014 р. № 317/353; Про внесення змін до Основ законодавства України про охорону здоров'я щодо удосконалення надання медичної допомоги, із змінами, внесеними згідно із Законом № 2168 – VI (2168-19) від 19.10.2017, ВВР, 2018, № 5, ст. 31; Про затвердження Загальнодержавної програми боротьби з онкологічними захворюваннями на період до 2016 року, затверджено Законом України від 23 грудня 2009 року № 1794 – VI; Про затвердження Загальнодержавної програми забезпечення профілактики ВІЛ-інфекції, лікування, догляду та підтримки ВІЛ-інфікованих і хворих на СНІД на 2009-2013 роки, затверджено Законом України від 19 лютого 2009 року № 1026 – VI; Про затвердження Загальнодержавної цільової соціальної програми протидії захворюванню на туберкульоз на 2012-2016 роки, затверджено Законом України від 16 жовтня 2012 року № 5451 – VI.

З новими законодавчими змінами в останні роки паліативно-хоспісна допомога починає набувати більш чіткішої, багаторівневої структури. Вона передбачає створення нових,

переоснащення та забезпечення кваліфікованими кадрами тих закладів, що мають в цьому потребу. Також створюється мережа дитячих хоспісів та хоспісних закладів [3, с.65-77]. У деяких областях України вже сформовані та працюють виїзні відділення та бригади з надання паліативно-хоспісної допомоги. Поступово обговорюється та впроваджується в практику ідея створення домашніх хоспісів [2; 4; 8]. Ця форма надання паліативно-хоспісної допомоги дуже позитивно зарекомендувала себе за кордоном, у т. ч. і в сусідній з Україною Польщі та в Німеччині (Баварії), Нідерландах, Словаччині [2; 11]. Багаторічний досвід цих та ряду інших країн використовується нашою державою в моделюванні багаторівневої мультидисциплінарної паліативно-хоспісної допомоги [2; 6; 9; 11].

В Україні неможливо уявити процес становлення та розвитку паліативно-хоспісної допомоги без волонтерських об'єднань та духовної допомоги церков різних християнських конфесій [2; 9; 11]. Так, в Україні функціонує Всеукраїнська громадська організація "Українська ліга сприяння розвитку паліативної та хоспісної допомоги". З моменту її заснування активно підтримували та активно долучалися і покійний митрополит УПЦ МП Володимир, і митрополит УПЦ КП Філарет, керівник УГКЦ Блаженніший Л. Гузар, представники інших християнських конфесій України [6; 11].

Висновок. В Україні до сьогодні не сформована державна політика розвитку системи паліативної та хоспісної допомоги. Хоча потрібно зазначити протягом останніх років в системі паліативної і хоспісної допомоги досягнуто певних зрушень та успіхів, але ініціативи, пріоритети політики щодо розвитку цієї системи мають уповільнений характер. Тому, надання паліативно-хоспісної допомоги в Україні потребує подальшого розвитку як нарівні створення нових та модернізації вже створених відділень, так і в питанні підготовки достатньої кількості фахівців – медичних сестер, лікарів та соціальних працівників.

Література

1. Вороненко Ю. В. Створення системи паліативної та хоспісної допомоги в умовах реформування охорони здоров'я в Україні: медичні та соціальні аспекти / Ю. В. Вороненко, Ю. І. Губський, А. В. Царенко // Наука практика. Міжвідомчий медичний журнал. 2014. № 1 (2). С. 63–75.
2. Герасименко Н. Світова та вітчизняна практика впровадження паліативної допомоги на дому особам похилого віку / Н. Герасименко // Україна: аспекти праці. 2013. № 7. С. 43–51.
3. Гончарь М. О. Принципи надання паліативної допомоги гідіям / М. О. Гончарь, О. О. Піга, А. Ю. Пеньков. – Харків : ХНМУ, 2016. 112 с.
4. Жовнерчук В. Р. Рівні надання паліативної допомоги / В. Р. Жовнерчук, О. Я. Матердей // Головна медична сестра. 2012. № 1. С. 13–15.
5. Медико-соціальні проблеми становлення паліативної допомоги в Україні / Н. М. Величко, О. О. Вольф, Т. І. Вялих, В. В. Чайковська // Соціальна політика щодо невиліковнохворих : матеріали Всеукр. наук.-практ. конф., 15–16 берез. 2012 р. – К. : Університет "Україна", 2012. С. 37–43.
6. Нечитайлова Д. В. Роль благодійних установ у розвитку системи паліативної та хоспісної допомоги в Україні / Д. В. Нечитайлова // Соціальна політика щодо невиліковнохворих : матеріали Всеукр. наук.-практ. конф., 15–16 берез. 2012 р. – К. : Університет "Україна", 2012. С. 103–106.
7. Перелік медичних показань для надання паліативної допомоги : затв. наказом МОЗ України від 21 січня 2013 р. № 41 // Офіційний вісник України. – 2013. – № 13. – С. 79.
8. Про організацію паліативної та хоспісної допомоги: затв. наказом МОЗ України від 31.10.2011 р. № 733 [електронний ресурс] // Режим доступу: <https://zakon.rada.gov.ua/rada/show/v0733282-11>.
9. Князевич В. М. Стан, проблеми і перспективи впровадження Національної стратегії розвитку системи паліативної допомоги в Україні до 2022 р. / В. М. Князевич, А. В. Царенко, І. В. Яковенко // Паліативна допомога в Україні: складові та шляхи розвитку : матеріали науково-практичної конференції (м. Харків, 18–19 вер. 2014 р.) ; за ред. В. М. Князевича, Ю. І. Губського, А. В. Царенка. – К., 2014. – 92 с.
10. Чернишенко Т. І. Підготовка медичних сестер з паліативної допомоги в Україні / Т. І. Чернишенко // Міжнародний журнал "Реабілітація та паліативна медицина". – 2015. – № 2 (2). – С. 78–83.
11. Царенко А. В. Міжнародні підходи щодо розвитку паліативної та хоспісної допомоги / А. В. Царенко // Актуальні питання надання паліативної та хоспісної допомоги в Україні : матеріали Першої наук.-практ. конф. ; за ред. Ю. В. Вороненка, Ю. І. Губського. – К. : Університет "Україна", 2012. С. 168–176.

ПСИХІЧНА РИГІДНІСТЬ – ФЛЕКСИБІЛЬНІСТЬ В СТРУКТУРІ ОСОБИСТОСТІ МАЙБУТНЬОГО МЕНЕДЖЕРА

Лелюх О. В., магістрантка факультету психології та соціальної роботи.
Науковий керівник – канд. психол. наук, доц. **Горяньська А. М.**, кафедра психології.

Структурні зміни професійної діяльності, які спостерігаються в даний час в нашій країні, висувають нові вимоги до особистісних якостей менеджера, істотно по-іншому визначаючи коло професійно важливих якостей. Розглядається психічна ригідність-флексибільність в структурі особистості менеджера. Ригідність показана як прогностичний критерій професійного майбутнього. Виразність показників психічної ригідності надає можливість оцінки якості професійного становлення.

Ключові слова: психічна ригідність-флексибільність; професіоналізм; відповідність людини і професії; готовність перебувати себе.

Постановка проблеми. Одним з компонентів, що поєднує успішність адаптації особистості в швидкозмінюваних умовах сучасного суспільства, стає її здатність до своєчасного і адекватного реагування на такі динамічні обставини життєдіяльності. В більшості випадків означені реакції будуть залежати від типу вищої нервової діяльності і властивостей темпераменту, однак головне в цій ситуації - не швидкість подолання стереотипів і звичок, а здатність гнучко реагувати на зміни, які відбуваються, вміння звільнитися від стереотипних патернів, скриптів, виробляти нові способи дії в змінених умовах.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. У сучасній психологічній науці деякими авторами (І. Дубов, Г.В. Залевський, Н.В. Козлов, Д.А. Леонтьєв, А.В. Петровський, Д.В. Сапронов) така властивість особистості позначається як флексибільність, а її полюс - ригідність [2; 4; 5; 8; 12].

В цілому ряді як зарубіжних, так і вітчизняних досліджень вказується на важливу роль, яку відіграє психічна ригідність-флексибільність в соціальній адаптації людини (Ш.Чоу, К.Лі; Г.В. Залевський, В.М. Русалов, О.М. Краснорядцева, М.А. Алімова та ін.), адаптоздібностей (Е.В. Галажинський, Т.Г. Бохан, Н.В. Козлова, Д.С. Шаріпова та ін.). Недостатньо дослідженими є питання ролі і місця психічної ригідності-флексибільності в структурі особистості людей, що знаходяться на стадіях вибору, освоєння, а також вже займаються професійною діяльністю (О.Бондарчук, С. Максименко, О. Мельничук), хоча емпіричний матеріал вже накопичено в психологічній літературі.

Особливої актуальності ця проблема набуває в умовах ринкових відносин та інтеграційних перетворень, коли соціально-професійна успішність може бути забезпечена тільки готовністю людини адекватно реагувати на змінювані умови життєдіяльності, зрозуміти і прийняти нові умови і вимоги соціального та професійного середовища, постійно підвищувати свою соціальну і професійну компетентність; готовністю до підвищення кваліфікації та перекваліфікації, (а, значить, до особистісного зростання), готовністю розвиватись в професійному просторі динамічних суб'єкт-суб'єктних відносин (взаємодій), якими є перш за все менеджмент.

Метою статті стало з'ясування особливостей психічної ригідності-флексибільності в структурі особистості майбутнього менеджера.

Виклад основного матеріалу. Етимологія слова "ригідність" (лат. rigidus – твердий) відображена, як неготовність до змін програми дії відповідно до ситуаційних вимог; прагнення до однотипного образу дій, негнучкість, нездатність особистості адекватно вчасно змінювати свою поведінку відповідно до незнайомих нових ситуацій. На сьогодні існує значна кількість неоднозначних трактувань та прикладів понятійних зміщень. Опис феномена ригідності часто будується на основі психофізіологічних характеристик [1].

Механізми психічної ригідності на психофізіологічному рівні дозволяють зрозуміти роботи В.М. Русалова, який вказував, що провідними функціями механізму саморегуляції є чутливість до ймовірного середовища і пластичність нервових процесів. Саме пластичність відповідає за внутрішню тенденцію до зміни тактик ймовірного прогнозування [8]. Серед властивостей нервової системи, що характеризують ригідність особистості, часто розглядають силу, рухливість і швидкість. Однак дані властивості не є властивостями особистості, визначаючи лише деякі механізми її реагування в тій чи іншій ситуації. Тотожність понять "ригідність" і "стійкість" також сумнівна. У ряді випадків стійкість поведінки може бути досягнута за рахунок гнучкості окремих компонентів особистості, в інших випадках - за рахунок ригідності. Ригідність частіше розглядається як психічна властивість або особистісна характеристика, а стійкість - як властивість нервової системи або як риса особистості (Б. Ф. Ломов, Л.Л. Рохлін і ін.).

Таким чином, ригідність - це узагальнена властивість не лише окремої сучасної особистості, а й суспільства у цілому.

Незважаючи на те, що ригідність-флексибільність формують собою єдиний конструкт, саме поняття "флексибільність", на відміну від поняття "ригідність" є недостатньо розробленим. Що, на наш погляд, обумовлено, насамперед, часом введення в науковий обіг кожного з термінів, та зміщенням акценту при вивченні фіксованих форм поведінки саме на негативному полюсі – ригідності [11].

В існуючих дослідженнях поняття флексибільності розглядається як здатність або властивість особистості (І. Дубов, Г.В. Залевський, С.А. Козлова, Н.В. Козлова, О.В. Петровський). О.В. Петровський під особистісною флексибільністю пропонує розуміти здатність індивіда легко відмовлятися від невідповідних ситуацій або завдань, засобів діяльності, прийомів мислення, способів поведінки і виробляти або приймати нові, оригінальні підходи до розв'язання проблемної ситуації при незмінних цілях та ідейно-моральних основах діяльності. Індивід з високим ступенем сформованості особистісної флексибільності є високоваріативною особистістю [7]. Г.В. Залевський під флексибільністю розуміє здатність людини проявляти "почуття нового", відмовляючись від звичного на рівні окремого компонента або всієї програми поведінки в цілому. Автор підкреслює, що її вираженість не вичерпується параметрами мислення, переконань, емоційно-вольової сфери; вона набагато ширше і охоплює всі підструктури особистості [2, с. 75].

Таким чином, виникає розуміння флексибільності як інтегральної системної властивості особистості. Аналогічно ригідності флексибільність часто розглядають через властивості нервової системи: рухливість, швидкість, переключення. Дані характеристики нервових процесів, безумовно, впливають на поведінку особистості, проте не є визначальними усього різноманіття особливостей психіки і поведінки. І якщо флексибільність, як властивість особистості опосередковує її поведінку, то рухливість, швидкість і переключення нервових процесів не є виключно визначальними характеристиками психічних процесів [1].

Успішне ж виконання будь-якої діяльності (в тому числі і професійної) визначають не окремі здібності, а лише їх вдале поєднання в напрямі необхідному для певного виду діяльності, тобто активізуються фактори флексибільності, що детермінують процес професійного розвитку особистості:

1) соціально-професійні фактори (професійні вимоги і умови щодо реалізації можливостей індивіда);

2) фактори індивідуальності (можливості і домагання особистості по реалізації висунутих вимог, зустрічні вимоги);

3) регулятивних факторах (можливості і потреби особистості з регулювання професійного становлення). Це стосується і професійної діяльності суб'єкт-суб'єктного типу, до якого відноситься менеджмент.

Відповідно до вищевикладеного в нашому дослідженні є важливим дотримуватися ідеї про потенційну порівнянність обраної структури професії з індивідуальними структурами особистості, а також принципу відповідності людини професії і позиції можливості розвитку необхідних для професії професійно важливих якостей. Аналогічні висновки були зроблені, наприклад, О.М. Краснорядцевою, яка пише, що професія, яка визначає дії і думки людини поза роботою, яка стає способом життя, визначає образ світу даної людини [3]. Очевидно, що професія стає єдністю підготовки - освіти, навчання і власне спеціальної діяльності в межах професії. Однак попередньо потрібно загострити увагу на кількох важливих моментах. По-перше, для того, щоб здійснити якісну підготовку менеджера, необхідно мати у своєму розпорядженні чіткі уявлення про "ідеальну" модель фахівця. По-друге, показниками успішної діяльності фахівця є здатність до відображення та оцінки фактів і явищ дійсності, готовність до вирішення як однотипних, так і неповторних, деколи унікальних завдань" [2, 3, 10].

На наш погляд, в більшості робіт недостатньо уваги приділяється суттєвим професійним та особистісним ознакам кваліфікованого менеджера - здатності/нездатності до зміни, розуміння і прийняття необхідності змін, функціональної і поведінкової варіативності. Тому, що на певному етапі діяльності професіонала-представника суб'єкт-суб'єктної професійної діяльності, в тому числі і менеджера - виникає можливість особистісної деформації, появи суб'єкт-об'єктних відносин, в результаті чого люди починають цікавити менеджера не як неповторні індивідуальності, а лише як виконавці типізованих соціально-функціональних ролей [9, с. 82]. Цим негативним змінам, в свою чергу, може протистояти певна готовність перебудувати себе, здатність менеджера креативно сприймати і критично оцінювати наявний досвід, прогнозувати діяльність з урахуванням виникаючих проблем і потреб суспільної свідомості.

Серед структуроутворюючих елементів, що забезпечують продуктивну діяльність менеджера (переконання, знання, навички, вміння, здібності, інтелект, емоції, воля та ін.), особливе місце займає мислення - процес пізнавальної діяльності індивіда, що характеризується

узагальненим і опосередкованим відображенням дійсності. Не зупиняючись детально на фазах мислення і основних логічних операцій, ми лише зауважимо, що мислення є здатністю міркувати і на основі вихідних відсилань робити умовиводи, тобто це своєрідний вихід за межі поданої інформації. Без такого виходу менеджмент був би приречений на здійснення поверхневого управління, яке було б доступне лише у зовнішньому відображенні фактів дійсності [11, с. 105].

Професіоналізм менеджера пов'язаний з креативним й творчим мисленням. Воно відрізняється гнучкістю, рухливістю, лабільністю, прагненням побачити за готовими формулами проблеми, розумінням того, що одна і та ж ситуація може бути вирішена по-різному, з використанням для вирішення навіть старих (одного разу вирішених завдань), нових способів і підходів. Однак таким мисленням може володіти тільки такий менеджер, у якого досить виражена флексибільність. І, навпаки, при високій вираженості ригідності, мислення менеджера буде відрізнятися несприйнятністю до нової інформації, жорсткістю установок, прихильністю до одного разу виконаним рішенням, стереотипам. В цьому випадку менеджер не зможе домогтися значних результатів у професійній діяльності [9].

Значну частину діяльності менеджера становить спілкування - складний багатоплановий процес встановлення та розвитку контактів між людьми, формування партнерських відносин, вміння управління конфліктними ситуаціями, тощо. Готовність людини до професійного партнерського спілкування, комунікативності визначають як справжній професіоналізм менеджера. Вдома у менеджера виникає внаслідок двоякості сформованих до нього вимог: з одного боку, менеджер зобов'язаний виконувати професійні обов'язки з урегулювання будь-яких питань управління, а з іншого - обмежений в часі врегулювання внутрішніх конфліктів, управлінських ситуаційних завдань, й одночасно вести роль лідера. Такий стан справ може бути причиною поганого настрою, фрустрації, тривоги, страху, стресу, що призводить до ригідної поведінки.

Отже, можна констатувати, що розвиненість емоційно-чуттєвої сфери, гнучкість установок, творче мислення, вольові зусилля є необхідними умовами успішності професійної діяльності та становлення особистості менеджера [6].

Найважливішою характеристикою творчого потенціалу менеджера є психічна ригідність-флексибільність. Однак вираженість ригідності-флексибільності в особистості менеджера не вичерпується параметрами мислення, переконань, емоційної сфери й інших складових внутрішнього світу, вона набагато ширше і охоплює всі підструктури особистості.

В якості респондентів дослідження виступили студенти денної форми навчання факультету менеджменту (старші курси). В дослідженні прийняли участь 50 досліджуваних. Дослідження проводилося за допомогою Томського опитувальника ригідності (Г. Залевського), направлено на оцінку психічної ригідності з вияву проблем коригування програми поведінки в цілому або окремих її елементів відповідно до вимог ситуації в динаміці. Методикою перебачено встановлення 6 шкал: "симптомокомплекс ригідності" (СКР), "сенситивна ригідність" (СР), "актуальна ригідність" (АР), "установча ригідність" (УР), "ригідність як стан" (РС), "преморбідна ригідність" (ПР). В сьомою - контрольна шкала - "шкала реальності" (ШР).

Аналіз й інтерпретація результатів за кожною шкалою показали, що актуальна ригідність в низьких значеннях не визначена. Середні значення (умовна норма), представлені у 54% досліджуваних, для яких характерні відкритість каналів виходу в зовнішнє середовище, розширення можливостей до самореалізації [9], зміна поведінки в контексті ситуацій, відкритість свідомості для певних життєвих обставин, пов'язаних можливостями, що відкриваються в процесі професійного становлення.

Високі і дуже високі показники психічної ригідності виявлені у 46% досліджуваних. Майже половина майбутніх менеджерів зазнає труднощів у ситуаціях, що вимагають відмови від стереотипованої форми поведінки. Для них характерно блокування каналів виходу в зовнішнє середовище, ігнорування можливості творчої реалізації [1; 2], поява поведінкових стереотипів в неприйнятних для цього умовах. Нездатність при об'єктивній необхідності змінити думку, відношення, установку, мотиви, модус переживання, що може призвести до складнощів в міжособистісному спілкуванні й негативно вплинути на впевненість в можливості самостійного здійснення життєвого вибору, ефективність і якість особистісно-професійного становлення.

Цілком логічно припустити, що саме ці менеджери зазнають труднощів в умовах сучасних інноваційних змін суспільства в цілому, так і освіти.

Результати дослідження дозволили зробити наступні висновки. Реалізація різних соціально-професійних ролей (інноватор, стратег-партнер, консультант, виконавець, управлінець, лідер, захисник, експерт і т.д.), здійснення різних видів діяльності вимагають від менеджера особливих особистісних якостей і здібностей, серед яких значне місце займає континуум психічної ригідності-флексибільності.

У майбутніх менеджерів недостатньо високий рівень свідомого прийняття нового при об'єктивній необхідності. Такий аспект, на наш погляд, є однією з причин збільшення рівня

психічної ригідності в старшому віці, а також і можливих професійних деформацій. Отримані результати можуть свідчити про формування професійних шаблонів, стереотипів і специфічних матриць реагування на часто повторювані професійні ситуації.

Висновок. Таким чином, ригідність - це узагальнена властивість не лише окремої сучасної особистості, а й суспільства у цілому. Флексибільність є здатністю або властивістю, що поширюється на всі підструктури особистості і в зв'язку з цим відрізняється інтегративністю і системністю. Саме флексибільність як системне інтегральне утворення життєздатної особистості забезпечує їй необхідну базу для оцінювання себе і ситуації, для повноцінної перебудови себе на основі осмислення існуючої реальності, дозволяє збільшувати достовірність прогнозів, підтримує розвиток.

Розвиненість емоційно-чуттєвої сфери, гнучкість установок, творче мислення, вольові зусилля є необхідними умовами успішності професійної діяльності та становлення особистості менеджера. Найважливішою характеристикою творчого потенціалу менеджера є психічна ригідність-флексибільність. Однак вираженість ригідності-флексибільності в особистості менеджера не вичерпується параметрами мислення, переконань, емоційної сфери й інших складових внутрішнього світу, вона набагато ширше і охоплює всі підструктури особистості. Особливості ригідності-флексибільності в структурі особистості менеджера можуть виступати прогностичним критерієм їх професіоналізму і базисом практик, що спрямовані на зниження ригідних форм поведінки в умовах професійної освіти.

Література

1. Алимova М.А. Проявление личностной ригидности в динамике становления профессиональных установок: автореф. дисс. на соискание учен. степени канд. психол. наук: спец. 19.00.01 "Общая психология, психология личности, история психологии". Барнаул, 2002. 24 с.
2. Залевский В. Г., Козлова Н.В. Психическая ригидность-флексибільность как акмеологический инвариант профессионализма. Сибирский психол. журн. 2007. № 22. С. 75-80.
3. Краснорядцева О.М. Изучение профессиональных установок в их влиянии на педагогическое мышление. Сибирский психологический журнал. 1997. Вып. 4. С. 25-29.
4. Леонтьев Д.А., Сапронов Д.В. Личностный динамизм и его диагностика. Психологическая диагностика. 2007. № 1.
5. Ломов Б.Ф. Системность в психологии: избр. психол. труды. 3-е изд. М.: МПСИ; Воронеж: МОДЭК, 2011. 424 с.
6. Мельничук О. Б. Особистісна ригідність в контексті проблем становлення професійного інтелекту майбутніх фахівців соціальної сфери. Науковий вісник Херсонського державного університету. Серія: Психологічні науки. 2016. Вип. 2(2). С. 143-147.
7. Психология развивающейся личности. Под ред. А.В. Петровского. М., 1987.
8. Русалов В.М. Биологические основы индивидуально-психологических различий. М., 1979
9. Соціокультурні та психологічні вектори становлення особистості: колективна монографія [О.Є. Блинова, С.І. Бабатіна, Т.М. Дудка, А.М. Одінцева та ін.]; відпов. ред. Блинова О.Є. Херсон: Вид-во ФОРМ Вишемирський В. С., 2018. 428 с.
10. Шаріпова Д.С. Проблема психічної ригідності у наукових дослідженнях. Вісник Національного університету оборони України НУОУ, 2014. С. 374-378.
11. Chown Sh. The effect of flexibility-rigidity and age on adaptability in job performance. Industrial Gerontology. 1972. №. 13. P. 105-121.
12. Lee K. Total archery. Inside the archer. Astra LCC, Chula Vista, 2009. 264 p.

УДК 159.9:316.77

КОМУНІКАТИВНА ТОЛЕРАНТНІСТЬ В СТРУКТУРІ СОЦІАЛЬНО-КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МЕНЕДЖЕРА

Лисенко В. В. магістрантка факультету психології та соціальної роботи
Науковий керівник – канд. філос. наук, доц. **Пісоцький В. П.**, кафедра психології

Ключові слова: комунікативна толерантність, комунікативна компетентність, соціальна компетентність, соціально-комунікативна компетентність, менеджер.

Обґрунтування психологічно та соціально необхідних якостей особистості керівника, до яких входять професійні, інтелектуальні та моральні якості, є однією з найактуальніших проблем психології управління, адже управлінські якості є стійкими характеристиками, що мають вирішальний вплив на управлінську діяльність.

Пришвидшення ритму життя, інтенсифікація, автоматизація професійної праці, розвиток інформаційних технологій, урбанізація, виробничі, економічні, політичні, етнічні конфлікти – все це далеко не повний перелік конфліктогенних, нетолерантних стосунків людей. Тому актуальним є дослідження чинників, які дозволяють громадянину, фахівцю й просто пересічній людині встановити паритетні, доброзичливі міжособистісні стосунки, вчасно запобігати несправедливості й дискримінації та вміти конструктивно вирішувати ділові та побутові суперечки.

Проблема розвитку управлінських якостей студентів порушена в працях О.Асмолова [2], В.Бойка [3], М.Джерелієвської [8], Г.Кожухар[13]. Як особливий тип ефективної комунікації в конфліктних ситуаціях, зорієнтований на раціонально-прагматичне узгодження інтересів сторін, що є одним з вагомих психологічних чинників конструктивного вирішення конфліктів, вивчає толерантність А.Ішмуратов [11]. Значення толерантності як професійно важливої якості менеджера, що необхідна йому для ефективної взаємодії з персоналом на основі відкритості досвіду та у відносній незалежності від дій іншого, обґрунтовується С.Водневою [4]. В організаційній психології та теорії менеджменту М.Головатим, П.Лукашенком [6] розроблена модель толерантності менеджерів із соціальної роботи, яка розкриває типологічні особливості розуміння менеджерами соціальної мотивації оточуючих і спрямована на розвиток поглибленого самопізнання. Незважаючи на посилений інтерес дослідників до проблеми формування управлінських якостей керівників та інших аспектів управлінської діяльності, на сьогодні її окремі аспекти й досі вивчені недостатньо. Зокрема, не чітко визначеним залишається місце комунікативної толерантності в структурі соціально-комунікативної компетентності менеджерів, що і зумовлює актуальність нашого дослідження.

У психології управління досить вагомою постає проблема розвитку особистісних якостей управління, яка вирішується різними фахівцями. Зокрема, Г.Дмитренко [10] акцентує на таких обов'язкових якостях управління: компетентність (кожен керівник повинен знати, як правильно виконувати свою роботу на високому професійному рівні); високий рівень відповідальності, особиста гідність; відчуття нового та вміння йти на розумний ризик, творчо розв'язувати проблеми, сміливість у прийнятті рішень; гнучкість, розуміння ситуації, гостре сприйняття нових потреб, відчуття часу, подій, висока працездатність, постійне прагнення бути кращим і робити все якнайдосконаліше; комунікабельність, здатність налагоджувати контакти. Усі ці якості мають інтегральний характер, бо складаються з простіших компонентів. Якості і риси керівника умовно можна класифікувати на психологічні, професійні та соціальні. У сукупності ці риси дають майбутнім управлінцям змогу ефективно вирішувати виробничі ситуації.

За В.Бойком [3], комунікативна толерантність визначає міру терпіння особистістю неприємних або неприйнятних, на її думку, психічних станів, рис та вчинків осіб, з якими їй доводиться так чи інакше контактувати в життєвих ситуаціях або ж активно взаємодіяти. Вона поєднує в собі певні тенденції, що обумовлені комунікативними установками особистості, її життєвим досвідом, рисами характеру, моральними принципами, станом психічного здоров'я, і має різні рівні прояву: ситуативний (ставлення суб'єкта до конкретної людини з його оточення), типологічний (ставлення до представників конкретної національності, соціального прошарку, професії) та професійний (проявляється стосовно тих соціально-психологічних типів людей, з якими доводиться мати справу за родом діяльності). Комунікативна толерантність проявляється у тих випадках, коли людина або не бачить особливих відмінностей між підструктурами своєї особистості та особистості партнера, або не відчуває негативних переживань з приводу відмінностей. Відсутність комунікативної толерантності чи її низький рівень пояснюється негативними реакціями індивіда на відмінності, які він виявив між підструктурами власної особистості та особистості партнера. Особливості комунікативної толерантності можуть свідчити про внутрішню гармонію чи дисгармонію особистості, про здатність до самоконтролю й самокорекції, про ступінь професіоналізму, якщо професійна діяльність спрямована на взаємодію з іншими.

За В.Бойком [3], перелік підструктур особистості, що обумовлюють комунікативну толерантність, виглядає таким чином: 1) Інтелектуальна підструктура – передає парадигму мисленнєвої діяльності людини, тобто принципи розуміння нею діяльності, звичні для неї стереотипи осмислення проблем, ідей, прийняття рішень; 2) Ціннісно-орієнтована – це основні світоглядні ідеали певної людини, її життєві ближні й віддалені цілі, прагнення, оцінки того, що відбувається; 3) Етична – виражає моральні норми, котрих дотримується людина. 4) Естетична – охоплює сферу переваг, смаків та почуттів, особливості сприйняття людиною прекрасного й потворного, трагічного й комічного, піднесеного й низького; 5) Емоційна – безпечність чи тривожність, миролюбство чи агресивність. У спілкуванні з партнерами може скластися ситуація несумісності емоційного настрою, що призводить до неприємних відчуттів; 6) Сенсорна підструктура – містить особливості чуттєвого сприйняття світу на рівні зорового, слухового, нюхового, смакового, тактильного, рухового відчуттів; 7) Енерго-динамічна підструктура – відображає енергетичні властивості людини, динаміку та емоційність її поведінки і діяльності. 8) Алгоритмічна підструк-

тура особистості складається зі звичок, вмінь, стилю діяльності. Алгоритмічна характеристика партнерів може бути більш чи менш ідентичною. Чим більше схожого люди мають у звичках, навичках, вміннях, ритуалах, стилях поведінки, тим більшою є можливість вільно й невимушено себе поводити у присутності партнера. 9) Характерологічна – зосереджує стійкі, типотворючі риси особистості, що є вродженими чи набутими. Коли зустрічаються партнери з якісними відмінностями характерів, то кожен з них може відчувати подвійні труднощі: ускладнюється перебіг внутрішньої психічної діяльності і процесу співробітництва. Комунікативна толерантність виявляється у здатності партнерів прийняти, залагодити ці відмінності або не акцентувати на них увагу. 10) Функціональна підструктура закріплює різні системи життєзабезпечення і підтримки комфорту особистості – це, передусім, потреби на основі яких виникають переваги й бажання.

Специфіка діяльності менеджера полягає в тому, що керівництво спільною діяльністю людей відбувається в системі міжособистісних відносин, яким властиві взаємозалежність, доцільність, упорядкованість, підпорядкованість, результативність, комунікативність, динамізм. Вони, згідно з Г.Осовською, зумовлюють такі функціональні обов'язки менеджера: визначення цілей, організування, відповідальність за результати, координування (хто, що, коли, де і як повинен робити), контролювання спільних та індивідуальних дій (хто, що, коли, де і як робить), мотивування колективних та індивідуальних дій, здійснення комунікативних зв'язків між колективом (самостійною ланкою організації) й іншими структурними підрозділами та рівнями посад у посадовій ієрархії [9]. Важливу роль під час виконання менеджером функціональних обов'язків відіграє їхня соціально-психологічна складова.

На професійному рівні комунікативна толерантність є потребою особистості в реалізації себе як фахівця й обміні інформацією, налагодженні конструктивної взаємодії залежно від специфіки самої діяльності з клієнтами, учнями, студентами, колегами. Лише ставлення до конкретної людини в спілкуванні, наприклад до колеги, рідної або ж просто знайомої людини, характеризує ситуативний ступінь толерантності.

На думку В. Гришука, "комунікативна толерантність – це психосоціальна характеристика особистості з домінуючою спрямованістю свідомості на терпиме, безконфліктну комунікативну поведінку, на особливий, доброзичливий тип взаємодії індивіда з іншими людьми" [8].

Заслужує на увагу погляд Є. Гребенця, який досліджував формування комунікативної толерантності старшокласників, сприймаючи комунікативну толерантність як інтегративну особистісну якість суб'єкта, що включає: мотивацію до толерантної взаємодії з партнерами по спілкуванню; позитивне емоційно-ціннісне ставлення до різних учасників спілкування, до їхньої культури, національності, вірувань, соціальної приналежності, поглядів, смаків, типу поведінки; систему знань про комунікативну толерантність, культуру спілкування; сукупність умінь і навичок толерантної поведінки, необхідних для повсякденного безконфліктного спілкування з однолітками, іншими людьми у відкритому полікультурному та полілінгвальному світі [7].

Комунікативна толерантність, як одна з ключових якостей майбутнього управлінця, є складовою соціально-психологічної компетентності, що співвідноситься з ефективністю соціально-рольової взаємодії в стосунках різного типу. Під цим особистісним утворенням розуміється здатність індивіда ефективно взаємодіяти з людьми в системі міжособистісних відносин. Її зміст складає вміння впевнено орієнтуватись у соціальних ситуаціях, правильно визначати особистісні риси й емоційні стани інших людей, обирати адекватні способи спілкування й реалізувати їх у процесі взаємодії [11].

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 конкурентноздатності, результативності прийнятих управлінських рішень, соціально-психологічному кліматі організації, суб'єктивній задоволеності власною професійною й соціальною спроможністю, [1] 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]).

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; організовувати взаємодію учасників комунікації так, щоб це забезпечувало задоволеність від спільної діяльності

та її ефективність; займати усвідомлену, активну, ініціативну позицію, орієнтовану на управління конфліктом.

Роль системи освіти у вихованні толерантності серед тих, хто навчається багатогранна. По-перше, толерантність – це одна з умов ефективної професійної реалізації майбутнього управління. Засвоюючи зміст освіти і розвиваючись як особистість, студент стикається з необхідністю відстоювати власну точку зору, висловлювати оціночні судження, вступати в суперечки, дискусії, діалог з багатьма людьми різними за рівнем і статусом, що передбачає сформованість умінь йти на компроміс, враховувати інтереси оточуючих.

По-друге, в процесі вузівського навчання студент набуває навичок як професійного, так і соціального навчання, тобто оволодіває навичками культури толерантності, які прийняті та яких дотримуються представники його майбутньої професії.

По-третє, в процесі різних форм навчальної діяльності, студент стикається з різними конфліктними ситуаціями. Випускник вузу на момент його закінчення набуває певного соціального досвіду, досвіду продуктивного вирішення конфліктних ситуацій. Однак це здебільшого стосується базових знань та умінь загальної комунікативної толерантності, тоді як для майбутніх менеджерів лише цього арсеналу недостатньо. Потрібна спеціально спланована робота з розвитку професійної комунікативної толерантності (соціально-психологічний тренінг).

Отже, за результатами теоретичного аналізу виявлено, що комунікативна толерантність як інтегративна особистісна якість виявляється в установці на безумовне прийняття особистості іншої людини (клієнта), здатності до самоконтролю та саморегуляції власної поведінки, а також здатності до рефлексії особистої та професійної позиції; визначено місце комунікативної толерантності в структурі соціально-психологічної компетентності менеджерів та окреслено коло проблем, що стосуються її розвитку в умовах навчально-професійної діяльності.

Література

1. Андросова И. В. Структура и модель коммуникативной компетентности менеджера. Молодой ученый. 2015. № 9. С. 498 – 500.
2. Асмолов А.Г. Толерантность в общественном сознании России М. : Смысл, 1998. 223 с.
3. Бойко В.В. Энергия эмоций в общении: взгляд на себя и других М. : Информационно-издательский дом "Филинь", 1996. 472 с.
4. Воднева С.Н. Толерантность – профессионально важное качество менеджера. Современные проблемы науки и образования. 2015. № 5.
5. Горянська А.М. Психологія толерантності: навч.-методичний посіб. Ніжин: Вид-во НДУ ім. Гоголя, 2015. 250 с.
6. Головатий М.Ф., Лукашевич П.М., Дмитренко Г.А. та ін.. Управлінські аспекти соціальної роботи. Курс лекцій. К., МАУП, 2004, 368с.
7. Гребенец, Е. С. Формирование коммуникативной толерантности у старшеклассников во внеучебной деятельности : дис. канд. пед. наук. Москва, 2013, 173 с.
8. Гришук В. М. Формирование коммуникативной толерантности у студентов гуманитарных специальностей в вузе : дис. канд. пед. наук. Киров, 2005. 228 с.
9. Джерелиевская М.А. Установки коммуникативного поведения .М. : Смысл, 2000. 191 с.
10. Дмитренко Г.А. Стратегічний менеджмент у системі освіти [навчальний посібник]. К.: МАУП, 1999, 317 с.
11. Жуков Ю.М., Петровская Л.А., Растянников П.В. Диагностика и развитие компетентности в общении: спецпрактикум по социальной психологии. М.: Изд-во МГУ, 1990, 104 с.
12. Ішмуратов А. Т. Конфлікт і згода. Основи когнітивної теорії конфліктів. К. : Наукова думка, 1996. 190 с.
13. Карамушка Л.М. Психологія освітнього менеджменту К. Либідь 2004, с.14-31
14. Кожухарь Г. С. Проблема толерантности в межличностном общении. Вопросы психологии, 2006. № 2. С. 3–12.

УДК 316.6:305

ОСОБЛИВОСТІ ГЕНДЕРНОЇ ВЗАЄМОДІЇ ПЕРСОНАЛУ ОРГАНІЗАЦІЇ

Литвинова І. Ю., магістрантка факультету психології та соціальної роботи

Науковий керівник – канд. психол. наук, доц. **Кошова І. В.**, кафедра загальної та практичної психології.

У сучасному суспільстві відбуваються різноманітні бурхливі зміни, які зачіпають соціальні зв'язки, призводять до стирання жорстких меж між традиційними гендерними ролями. Чоловіки

завжди мали значно ширші можливості для реалізації свого внутрішнього потенціалу, тоді як можливості самореалізації жінок лишалися досить обмеженими. Внаслідок емансипації, сексуальної революції та феміністського руху спектр свобод для жінок значно розширився. Проте у сучасному суспільстві чоловіки складають більшість в органах влади, займають основні керівні посади та мають переваги у кар'єрному зростанні. Тобто, попри зміни гендерних ролей та стереотипів, процес розкриття своїх внутрішніх потенційних можливостей у чоловіків та жінок має певні відмінності.

Дослідженням гендерної проблематики займалася низка вчених, серед яких: Є. П. Ільїн (соціальна природа гендеру), Ш. Берн (підпорядкування гендерним нормам), Є. Ніколаєва (психологічна детермінація гендерних відмінностей), С. Бем (теорія гендерних схем), однак проблема гендерних відмінностей у наукових джерелах висвітлена недостатньо широко, є актуальною і потребує детального вивчення.

Одним з аспектів дослідження гендеру є вивчення гендерних проблем в організаціях. Наприклад, гендерні проблеми професійної діяльності особистості, професійна сегрегація та дискримінація за гендерними ознаками, гендерні стереотипи професійної діяльності, фемінні й маскулінні організаційні культури, що вивчалось в роботах С. Л. Бем, Ш. М. Берн, Є. С. Гвоздевої, Р. М. Кантер, Л. М. Карамушки, Е. К. Келлана, М. Кімела, та ін. Названі особливості досліджуються в контексті взаємодії між гендерними групами, без врахування взаємодії в гендерній інгрупі, що призводить до однобічного вивчення проблеми. Тож, зважаючи на актуальність теми, її недостатнє висвітлення в науковій психологічній літературі, ми зосередили увагу на вивченні психології гендерної взаємодії персоналу організацій. Зокрема ми припускали, що існують відмінності у типах гендерної взаємодії та поведінкових стратегіях міжособистісної взаємодії в гендерних аутгрупах персоналу організацій.

Теоретичні методи дослідження проблеми передбачали впорядкування та систематизацію знань про гендерну взаємодію персоналу організацій. Серед емпіричних було використано: методику визначення поведінкових стратегій міжособистісної взаємодії Q-сортування Стефансона; методику суб'єктивної оцінки міжособистісних відносин С. В. Духновського, проєктивну методику "Я чоловік / жінка" Л. М. Ожигової (модифікований варіант); авторську методику М. Г. Ткаліч "Тип гендерної взаємодії персоналу організацій".

У науковій літературі гендерна взаємодія персоналу організації описується як динамічний феномен життєдіяльності особистості й організації. Це сукупність соціально-рольових відносин, що відображена у взаємозв'язках між людьми різними за статтю та гендером, які виникають в різних сферах їх життєдіяльності. Структура гендерної взаємодії на макрорівні відбувається у площині суспільних відносин. На мезорівні вона розгортається між групами чоловіків і жінок, на мікрорівні – між особистостями, а на внутрішньоособистісному відбувається як взаємодія у форматі "Я як індивідуальність – Я як представник гендерної групи" [4]. Психологічний зміст гендерної взаємодії поєднує суб'єктивний (особистісні та міжособистісні параметри, психологічна стать особистості, гендерна ідентичність, система гендерних ролей) та об'єктивний (гендерні норми, стереотипи та еталони сімейного, професійного, організаційного середовища) гендерний простір буття особистості. Складові гендерної взаємодії (психологічна стать, гендерна ідентичність особистості, гендерні ролі та стереотипи) формують певну своєрідність та відмінності гендерної взаємодії [4].

Психологічна стать визначається ставленням людини до себе як до чоловіка чи жінки, усвідомленням і прийняттям власної статевої належності, засвоєнням стереотипів маскулінності й фемінності, які розкривають особливості гендерної взаємодії на всіх її рівнях. Гендерна ідентичність – це один із центральних компонентів самосвідомості, який описує переживання людиною себе як представника певної статі, що формується в результаті психологічної інтеріоризації чоловічих і жіночих рис у процесі взаємодії "Я" та інших у ході соціалізації. Гендерні ролі – один із видів соціальних ролей, набір очікуваних зразків поведінки (або норм) для чоловіків і жінок. Гендерні стереотипи – стандартизовані уявлення про моделі поведінки та риси характеру, відповідні поняттям "чоловіче" і "жіноче" [4].

Гендерна взаємодія, що є важливою характеристикою соціальних відносин, в повній мірі відбувається і в організаціях. Взаємодія та комунікація в організації, на думку Л. М. Карамушки, задовольняє ряд потреб: соціальні потреби, що показують почуття належності до організації як певної спільноти; потребу в повазі, потребу в самовираженні, що реалізуються у процесі здійснення професійної діяльності, спілкування та стосунків з колегами, керівництвом. Гендерна взаємодія персоналу організацій – це різновид соціальної взаємодії як сукупності соціально-рольових відносин між гендерними групами та в гендерній інгрупі в організації, яка реалізується в рамках організаційно-професійних та міжособистісних взаємин персоналу. У наукових психологічних дослідженнях гендерна взаємодія розглядається як сукупність соціально-рольових відносин

між особистостями різної статі та гендеру в різних сферах їх життєдіяльності, на різних рівнях (макросоціальному, міжгрупової взаємодії, міжособистісних відносин, внутрішньоособистісному) взаємодії [7]. Гендерна взаємодія в організації може бути розглянута як міжгрупова та міжособистісна, що відображається у взаємодії аутгруп та інгруп. До суб'єктивних параметрів гендерної взаємодії належать: особистісні та міжособистісні параметри, психологічна стать, гендерна ідентичність, система гендерних ролей. Об'єктивними є гендерні норми, стереотипи та еталони сімейного, професійного, організаційного середовища, що формують певну своєрідність кожної організації [4].

У нашому дослідженні типів гендерної взаємодії та поведінкових стратегій міжособистісної взаємодії в гендерних аутгрупах організації взяли участь 30 осіб (15 чоловіків та 15 жінок). Вік респондентів: жінки від 20 до 36 років, чоловіки від 22 до 34 років. Всі досліджені працюють в одній організації ПрАТ "ДАТАГРУП", яка займається наданням інформативної консультації (контакт-центр). Підприємство приватної форми власності, сфера діяльності організації – сфера послуг. Досліджувані працюють в організації від 2 місяців та до 5 років. У загальній групі ми виділили 2 аутгрупи гендерної взаємодії "жінка-чоловік" та "чоловік-жінка", та 2 інгрупи- "жінка-жінка", "чоловік-чоловік".

Тип гендерної взаємодії персоналу організацій вивчено за допомогою авторської методики діагностики типу гендерної взаємодії в організації М. Г. Ткалич, що визначає основний тип взаємодії: партнерсько-професійний; партнерсько-соціальний; конфліктно-дистантний [6]. Узагальнені результати представлено у таблиці 1.

Таблиця 1

Тип гендерної взаємодії в організації (М. Г. Ткалич)

Гендер	Чоловіки			Жінки		
	Партнерсько-професійний	Партнерсько-соціальний	Конфліктно-дистанційний	Партнерсько-професійний	Партнерсько-соціальний	Конфліктно-дистанційний
Тип гендерної взаємодії						
Тип групи	Інгрупа			Аутгрупа		
Чоловіки	34,9	39,2	17,1	35,5	38,1	25,3
Тип групи	Аутгрупа			Інгрупа		
Жінки	42,1	37,7	19,2	40,9	43,6	17,2

В аутгрупі, чоловік-жінка та інгрупах чоловік-чоловік та жінка/ жінка виявлено переважання партнерсько-соціального типу взаємодії – 93,3%. Такі показники свідчать про те, що колеги відповідної статі розуміють досліджуваних, радують їх, викликають захоплення. З ними вони спілкуються частіше, підтримують їх точку зору з багатьох питань особистісного життя та стосунків, говорить про особисте. Вони надають досліджуваним емоційну підтримку, є прикладом у житті. З колегами відповідної статі виникають довірливі відносини, з ними він (вона) підтримує дружні стосунки.

В аутгрупі жінка-чоловік було виявлено партнерсько-професійний тип взаємодії, що говорить про важливість професійних інтересів, інтелектуальну та практичну підтримку в групі, ділові взаємини, сприяння професійному зростанню. Колеги є взірцем для наслідування в роботі.

Порівняння груп (U-критерію Манна Уїтні) не виявило значущих відмінностей між ними, окрім тенденції відмінностей по типу міжособистісної взаємодії "партнерсько-соціальний тип" у ставленні групи жінок до себе та до аутгрупи чоловіків. $U_{\text{Эмп}} = 67$ та знаходиться в зоні невизначеності, що вказує на тенденцію до відмінностей. Група жінок у своєму ставленні до групи чоловіків схильна до партнерського-соціального типу взаємодії.

Виявлено також відмінності по конфліктно-дистантному типу ставлення. Встановлено наявність достовірних відмінностей у ставленні інгрупи чоловіків до аутгрупи жінок (зона значимості ($U_{\text{Эмп}} = 48,6$), але відсутні відмінності у ставленні інгрупи жінок у аутгрупи чоловіків (зона незначимості ($U_{\text{Эмп}}=90$)).

Аналізуючи отримані дані, ми виявили цікаву тенденцію: чоловіки як стосовно чоловіків так і до жінок проявляють партнерсько-соціальний тип взаємодії, тобто фактично як в трудовому процесі, так і за його межами відносяться до колег як до друзів. Жінки ж, в свою чергу, до жінок відносяться так само, а от до чоловіків переважно в більш офіційному значенні. Жінки мають тенденцію бути більш соціальними у ставленні до чоловіків, а, натомість чоловіки, у ставленні до жінок конфліктно-дистантніші, ніж до своєї інгрупи, що може свідчити про те, що в колективі можуть розвиватися гендерні конфлікти.

Порівняння груп за схильністю до поведінкових стратегій міжособистісної взаємодії (Q-сортування Б. Стефансона), виявило, що більш вираженими є такі поведінкові стратегії, як

залежність (9,6 балів), комунікативність (11,4) та уникання "боротьби" (9), ніж незалежність (7,3), некомунікативність (6,25) та прийняття "боротьби" (8,6). Респонденти загалом дотримуються норм та цінностей організації, прагнуть комунікації в середині даної організації, уникають "боротьби" за розподіл влади. Мало вираженою виявилась тенденція до незалежності. У в даному контексті це свідчить про відсутність протидії лідеру колективу і використання у взаємодії конструктивних стратегій. Такі стратегії, як залежність, комунікативність, уникання "боротьби" вважаються конструктивними, бо допомагають формувати позитивну атмосферу в колективі, сприяють зниженню рівня конфліктності, дотриманню норм професійної взаємодії, підвищують згуртованість колективу [1], [2], [3], [5].

Таблиця 2

**Поведінкові стратегії міжособистісної взаємодії в організації
(Q-сортування Б. Стефансона)**

Поведінкові стратегії	Загальні показники	Жінки	Чоловіки
Залежність	9,6	10,8	8,33
Незалежність	7,3	6,4	8,2
Комунікативність	11,4	11,6	11,2
Некомунікативність	6,25	6	6,5
Прийняття "боротьби"	8,6	8,3	8,9
Уникання "боротьби"	9	9,1	8,8

Порівняння поведінкових стратегій міжособистісної взаємодії аутгруп (U-критерій Манна Уїтні) показало їх значиму відмінність у поведінковій стратегії "Залежність" ($U_{\text{Эмп}} = 45,5$) та тенденцію до відмінностей за шкалою "Незалежність" ($U_{\text{Эмп}} = 66,5$). Можна припустити, що жінки вважають себе більш залежними (10,8 балів), ніж чоловіки (8,33), коли у чоловіків (8,2) виражена більш стійка тенденція до незалежності, ніж у респондентів жінок (6,4).

Вивчення спрямованості гендерної взаємодії з колегами протилежної статі (методика суб'єктивної оцінки міжособистісних відносин (СОМО) С. В. Духновського) виявила вищий рівень напруги у чоловіків за шкалами "Відчуження", "Агресивність", "Конфліктність".

За результатами проведення методики "Я чоловік/жінка" (автор Ожигова) виявилось, що 67% респондентів характеризують себе як підвладних гендерним стереотипам. У чоловіків було визначено тенденцію піддаватися впливу гендерних стереотипів: (80% досліджуваних). Чоловіків, що погано усвідомлюють або "витісняють" власні гендерні характеристики у досліджуваній групі не виявилось.

Вивчення гендерної ідентичності (змістовно-когнітивний компонент) показало, що важливіми для обох аутгруп є стосунки з протилежною статтю. Так жінок хвилюють "чоловік та відносини з ним" - 33,3%; чоловіків – жінка, та стосунки з нею 33,3%. Матеріальний статус хвилює лише чоловіків - 20%; жінкам було важливо щоб їх цінували – 40%. Чоловіки вважають важливим досягти всього самому – 46,6%; жінкам важливе мирне небо над головою – 26,6%. Для чоловіків і жінок однаково важливими є родина, близькі люди.

"Я чоловік / жінка і знаю, що потрібна родині" – таку відповідь дають 46,6% жінок; "... знаю, що потрібно родині" – 33,3% чоловіків; "...все в моїх руках, все можу" – 6,6% жінок та 13,3% чоловіків. Це відповіді, які подібні у жіночій та чоловічій групах. Окрім цього, чоловіки зазначають, що досягнуть свого – 20%; що вони розумні – 26,6%. Жінки знають, що потрібно для щастя – 13,3%; що вони привабливі – 20%. Отже, як чоловікам, так і жінкам важливі потреби родини. Жінки більш позитивно налаштовані, чоловікам же важливо підкреслити свою маскулітність. Отримані дані узгоджуються з даними М.Г. Ткалич про те, що змістовно-когнітивний компонент гендерної ідентичності наповнений переважно характеристиками маскулітності та фемінності й частково показує міжособистісні ролі (дружина, мати, кохана, коханий); скерований на близьких та рідних людей.

Аналіз мотиваційно-діяльнісного компоненту гендерної складової Я-концепції особистості показав, що кількість чоловіків, які відповіли, що хочуть залишатися чоловіком переважає над кількістю жінок, які зазначили, що хочуть залишатися такою (залишатися чоловіком – 40%; залишатися жінкою – 20%). Чоловікам постійно потрібно демонструвати свою приналежність до гендерної групи діями та вчинками, а жінкам підтверджувати даний статус в суспільстві немає потреби – головне не виходити за рамки фемінності. Також було визначено, що матеріального статусу бажують більше жінки, ніж чоловіки (про нього говорять 13,3% чоловіків, та 40% жінок).

Робота більше важлива для чоловіків, ніж жінок ("Я чоловік / жінка і можу плідно працювати" (33,3% чоловіків та 6,6% жінок)). Серед жіночих норм поведінки та особистісних властивостей у відповідях зустрічаються наступні: можу бути слабкою, часто змінювати настрої, готувати,

створювати затишок, кокетувати, ходити на підборах, прикидатися дурною, бути ніжною та лагідною та ін. Серед чоловічих норм поведінки та особистісних властивостей вказувалося фізичні можливості, подолання труднощів, захист жінок, роль лідера, головного, самостійність, виконання важкої роботи.

Тож мотиваційно-діяльнісний компонент гендерної ідентичності співробітників зв'язаний з потребою у щасті, коханні, визнанні та підтримці. Традиційно, більшу спрямованість на роботу, бізнес, заробіток демонструють чоловіки, жінки більше зосереджені на інтимних, родинних та міжособистісних взаєминах і власних відчуттях.

У рамках аналізу емоційно-оцінного компоненту виявлено, що жінок засмучує: важка ситуація в родині (33,3% особистостей), соціально-економічна ситуація в країні (26,6%), фінансові негаразди (20%), що смерті не уникнути (13,3%), відсутність чоловіка в їх житті (6,66%). Чоловіків засмучує: непорозуміння та сварки (6,66%), соціально-економічна ситуація в країні (40%), фінансові негаразди (33,3%), питання смерті (6,66%), сексуальні проблеми (13,3%). Для жінок важливими є добробут сім'ї, а для чоловіків – досягнення поставленої мети, що відповідає гендерній диференціації ролей: експресивній функції жінки, яка зосереджена на стосунках та родині й інструментальній функції чоловіка, який зосереджений на діяльності та досягненнях. У взаємостосунках жінки радіють "коли до мене відносяться як до жінки" (40%), а чоловіки – "ставленню жінок до мене" (26,6%). На наш погляд, жінка, таким чином, демонструє бачення себе в соціально-рольовому контексті, а чоловік – в індивідуальному.

Отримані дані узгоджуються з висновком М. Г. Ткалич, про те що емоційно-оцінний компонент гендерної ідентичності має більше гендерних відмінностей, ніж інші, бо ньому проявляється гендерна диференціація ролей і спрямованості особистості на усвідомлення і реалізацію власної гендерної ідентичності. Варто зазначити, що у відповідях респондентів про робоче середовище, взаємини в колективі мова навіть не йде [7]. Загалом виявилось, що норми чоловічої гендерної ролі більш статево типові, ніж жіночі, причому чоловіки схильні акцентувати увагу на своїй чоловічій природі, чим демонструють свою належність до гендерної групи.

У результаті дослідження типів гендерної взаємодії та поведінкових стратегій міжособистісної взаємодії в гендерних аутгрупах організації становлено ряд відмінностей у гендерній взаємодії в аут- та інгрупах. В інгрупах (чоловік-чоловік та жінка/ жінка) виявлено переважання партнерсько-соціального типу взаємодії, що передбачає емоційно-оцінне ставлення до представників свого гендеру серед колег.

В аутгрупі чоловік-жінка виявлено переважання партнерсько-соціального типу взаємодії, але в аутгрупі жінка-чоловік – партнерсько-професійний тип взаємодії, що є відображенням рівня професійної взаємодії персоналу в організації.

Жінки мають тенденцію бути більш соціальними у ставленні до чоловіків, а чоловіки у ставленні до жінок – достовірно більше конфліктно-дистантні, ніж до своєї інгрупи, що поєднується з вищим рівнем дисгармонійності гендерної взаємодії чоловіків з колегами протилежної статі що проявляється як напруга, відчуження, конфліктність агресивність. У міжособистісній взаємодії жінки залежніші, а чоловіки проявляють тенденцію до незалежності, що належать до деструктивних стратегій міжособистісної взаємодії персоналу організації.

Як чоловіки так і жінки підвладні гендерним стереотипам, але норми чоловічої гендерної ролі більш статево типові, ніж жіночі. Загалом, гендерні стереотипи чоловіків несуть в собі більше мотиваційно-діялісне забарвлення, а жінок – емоційно-оцінне.

Література

1. Андреева Г. М. Ролевой репертуар руководителя в условиях социальных трансформаций. Социальная психология и общество. 2011. № 4. С. 12–16.
2. Базаров Т. Ю. Управление персоналом развивающейся организации. Москва: ИПК ГС, 1996. 362 с.
3. Большаков А. С., Михайлов В. И. Современный менеджмент: теория и практика. Санкт-Петербург: Питер, 2002. 416 с.
4. Гендерная психология / под ред. И. С. Клециной. Санкт-Петербург: Питер, 2009. 496 с.
5. Гибсон Дж. Л., Иванцевич Д. М., Доннелли Д. Х. Организации: поведение, структура, процессы. Москва: ИНФРА-М, 2000. 662 с.
6. Радина Н. К., Никитина А. А. Социальная психология мужественности: социально конструктивистский подход. Москва, 2011. 168 с.
7. Ткалич М. Г. Гендерна психологія: навч. посіб. Київ: Академвидав, 2011. 248 с.

СПЕЦИФІКА ТРЕНІНГОВОЇ РОБОТИ З МЕТОЮ СОЦІАЛІЗАЦІЇ УЧНІВСЬКОЇ МОЛОДІ

Лобурцова О. О., магістрантка факультету психології та соціальної роботи.

Науковий керівник – канд. пед. наук, доц. **Володченко Ж. М.**, кафедра соціальної педагогіки і соціальної роботи

У статті розкрито зміст термінів "молодь" та "соціалізація", їх трактування вітчизняними та зарубіжними науковцями. Визначено основні проблеми тренінгової роботи з учнівською молоддю.

Ключові слова: молодь, соціалізація, соціально - психологічний тренінг, тренінгова технологія та соціально-педагогічний тренінг .

Вступ

На сьогодні в Україні становлення особистості, полегшення входження учнівської молоді в нове соціальне середовище потребує великої уваги з боку педагогів та держави. Учнівська молодь є втіленням завтрашнього майбутнього суспільства, а наскільки ми зможемо забезпечити процес підготовки молоді до входження у доросле самостійне життя, залежить перспектива подальшого розвитку нашої країни.

Важливою складовою ефективною системи освіти є забезпечення морально-духовного розвитку учнівської молоді, покращення процесу її соціалізації через самопізнання, самоствердження та особливо через самореалізацію.

Молодь має стати не тільки об'єктом впливу навчальних та виховних факторів, а й суб'єктом самовиховання, самоосвіти, саморозвитку. У зв'язку з цим виникають проблеми управління, планування і прогнозування певної навчальної діяльності, стимулювання самостійності розвитку особистості під час навчання.

Наразі, для розв'язання соціальних проблем та поліпшення становища учнівської молоді, формування сприятливих умов для її соціалізації й адаптації обумовлюється необхідність впровадження тренінгових технологій, про що зазначено у дослідженнях А. Земби [1], Н. Ізбуцької [2], О. Кікінеджи [3], Н. Кошечко, Ю. Мельник, О. Тютюнник [4], та ін.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Проблему соціалізації підростаючого покоління висвітлено у наукових роботах багатьох дослідників, зокрема, С. Кузьміна, Б. Ломова, Г. Андресвої, Б. Вульфова, М. Лукашевича, В. Москаленка, А. Мудрика та ін. Складний і багатогранний процес соціалізації продовжується все життя людини. Тільки соціально прийнята соціалізація надає можливість людині повноцінно існувати в сучасному світі.

Виклад основного матеріалу

Молодь – це найважливіший інтелектуальний ресурс і професійний резерв українського суспільства, від якості життя якого на сучасному етапі залежить майбутнє всієї держави. Саме молодь, яка становить близько 30% населення України, сьогодні слід розглядати як домінуючий чинник набуття державою європейського статусу.

Одне з перших визначень поняття "молодь" дано в 1968 р. соціологом В. Т. Лісовським: "Молодь – покоління людей, що проходять стадію соціалізації, засвоюють, а в певному віці вже засвоїли, освітні, професійні, культурні і інші соціальні функції. Залежно від конкретних історичних умов вікові критерії молоді можуть коливатися від 16 до 35 років" [5, с. 41].

Розкриваючи ґенезу поняття "соціалізація" необхідно відзначити, що його запровадив у середині XIX ст. французький соціолог Габріель Тард для позначення процесу інтеріоризації соціальних норм шляхом соціальної взаємодії. [6].

Соціалізація - це процес формування і розвитку особистості, що відбувається під впливом виховної і навчальної діяльності.

Соціалізація охоплює всі етапи життєвого шляху людини, протягом якого вона засвоює та використовує цінності культури. Кількісне накопичення засвоєних цінностей у певний період переходить у нову якість, що виявляється у зміні структури та спрямованості особи [7].

Залежно від віку індивіда розрізняють 5 основних етапів (стадій) соціалізації:

1. Первинна соціалізація, або стадія адаптації (від народження до підліткового періоду дитина засвоює соціальний досвід некритично, адаптується, пристосовується, наслідує).

2. Стадія індивідуалізації (з'являється бажання виділити себе серед інших, критичне ставлення до суспільних норм поведінки). У підлітковому віці стадія індивідуалізації, самовизначення "світ і я" характеризується як проміжна соціалізація, тому що усе ще не стійке у світогляді і

характері підлітка. Юнацький вік (18-25 років) характеризується як усталено концептуальна соціалізація, коли виробляються стійкі властивості особистості.

3. Стадія інтеграції (з'являється бажання знайти своє місце в суспільстві, "вписатися" у суспільство). Інтеграція проходить благополучно, якщо властивості людини приймаються групою, суспільством. Якщо ж не приймаються, можливі такі виходи: - збереження своєї несхожості і поява агресивних взаємодій (взаємовідносин) з людьми і суспільством; - зміна себе (стати як всі); - конформізм, зовнішнє угодовство, адаптація.

4. Трудова стадія соціалізації охоплює весь період зрілості людини, весь період її трудової діяльності, коли людина не тільки опановує соціальний досвід, але й відтворює його за рахунок активного впливу людини на середовище через свою діяльність.

5. Післятрудова стадія соціалізації розглядає похилий вік як вік, що робить істотний внесок у відтворення соціального досвіду, у процес передачі його новим поколінням

З психології відомо, що перехід від одного періоду до іншого – це зміна свідомості і ставлення дитини до оточуючої дійсності та провідної діяльності, це критичні, перехідні віки, коли відбувається ломка старих соціальних взаємовідносин дитини і оточуючих [8].

Представники сучасної французької соціальної педагогіки (М. Броссар, Ж. Бейєро (J. Beillerot), П. Валері (Valéry), А. Валлон, Р. Заззо, Ф. Лорсері, Ф. Мальр'є, Ж. Мішеле, М. Поро (M. Porot), Ж. Сабран, Ж. Шато, Р. Шошар (P. Chauchard) та ін.) однакові в тому, що соціалізація підростаючих поколінь здійснюється як в результаті цілеспрямованого виховання, так і під впливом стихійних факторів. При цьому вони підкреслюють, що тільки школа здатна здійснювати "методичну соціалізацію" (фр. socialisation méthodique) дитини як цілеспрямований, послідовний і системний процес (Е. Дюркгейм).

На жаль, традиційні форми навчання озброєні теорією та позбавляють можливості учня застосувати свої знання на практиці. Цю можливість може забезпечити практично-навчальна робота в групі, яка має більш поширену назву – соціально-психологічний тренінг (СПТ). Л. А. Петровська тлумачить цей термін як своєрідну форму впливу, що спрямований на підвищення психологічної компетенції учасників спілкування [9]. Проте Ю. М. Ємельянов називає цю роботу активним соціальним навчанням [10].

Тренінгові технології дають змогу науково будувати соціально-педагогічну діяльність; сприяють підвищенню її ефективності; забезпечують тиражування, відтворюваність оптимального способу реалізації соціального процесу, тобто можливість здійснення його іншими фахівцями після спеціального навчання.

Інноваційною технологією з учнівською молоддю, яка сприяє оптимальному забезпеченню позитивної соціалізації дітей і молоді в освітньому просторі, є соціально-педагогічний тренінг.

Сьогодні перед працівниками освіти, а саме: вчителями, практичними психологами, соціальними педагогами стоїть вагомий завдання, яке полягає в тому, щоб допомогти кожній дитині успішно соціалізуватися в колективі однолітків та залучити підростаюче покоління до прийняття рішення проблем власного життя і діяльності, активної життєвої позиції. Спільна діяльність дітей та фахівців дозволить (дітям) оволодіти навичками соціально активної та соціально компетентної особистості.

Хочеться зазначити, що важливими перевагами тренінгової соціально-педагогічної технології є її спроможність оптимізувати процес соціалізації особистості, забезпечувати підвищення рівня соціалізованості учнівської молоді, що виявляється у здатності до передачі соціальної інформації, задоволеності міжособистісними стосунками, особистісно-професійному самовизначенні, просоціальної активності, розвиненості лідерських якостей та творчих здібностей.

Завдяки гнучкості своєї структури та варіативності тренінгова соціально-педагогічна технологія є ефективною у роботі з будь-якою віковою категорією учнівської молоді. У роботі з учнівською молоддю тренінговий формат взаємодії забезпечує ефективне засвоєння інформації та практичне відпрацювання знань, нерозривний зв'язок із життям, створення комфортних умов для успішної взаємодії з викладачами, тренером та ровесниками.

Отже, можна сказати, що соціально-педагогічний тренінг забезпечує просоціальний вплив на особистість та сприяє позитивній соціалізації учнівської молоді та гармонійному її розвитку.

Література

1. Земба А.Б. Проблема ефективності управління студентською групою: тренінг розвитку лідерських якостей студентів – № 3.- 2007. – С. 42-48.
2. Ізбуцька Н.В. Тренінг професійної комунікації соціальних педагогів і соціальних працівників // – № 8.- 2007.- С. 51-54
3. Кікінеджи О.М., Кізь О.Б. Формування гендерної культури молоді: науково-методичні матеріали до тренінгової програми // Практична психологія та соціальна робота. – № 8.- 2007. – С. 64.

4. Тютюнник О. Тренінг як форма соціального навчання підлітків при здійсненні первинної соціально-педагогічної профілактики вживання наркотиків // Соціальна педагогіка: теорія та практика.- № 1. – 2007. – С. 89-95.
5. Социология молодежи / Под ред. проф. В. Т. Лисовского. – СПб., 1996.
6. Концепція розвитку загальної середньої освіти // Освіта України. – 2000. – №18. – С. 2-7.
7. Киричук О.В. Формування в учнів активної життєвої позиції. – К.: Рад. школа, 1983. – 136 с.
8. Костюк Г.С. О взаимоотношениях воспитания и развития ребенка // Советская педагогика. - 1956.- №12. – С. 61-64.
9. Петровская Л.А. Социально-психологический тренинг как способ оптимизации социально-перцептивных процессов в группе // Межличностное восприятие в группе. – М.: Просвещение, 1981. – С.136-146.
10. Емельянов Ю.М. Активное социально-психологическое обучение. – Л., 1985. – 166с.

УДК 005.73

ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ДОСЛІДЖЕННЯ РОЗВИТКУ САМОЕФЕКТИВНОСТІ МАБУТНЬОГО МЕНЕДЖЕРА ОСВІТИ

Ляшенко А. С., магістрантка факультету психології та соціальної роботи.
Науковий керівник – канд. психол. наук, доц. **Щотка О. П.**, кафедра психології

В статті розглядаються різні підходи до визначення поняття "самоефективність" у психології, самоефективність обґрунтовується як професійно цінна метякість особистості, а також визначається комплекс психологічних та організаційних умов, необхідних для формування самоефективності майбутнього менеджера.

Ключові слова: самоефективність, комунікативна самоефективність, діяльнісна самоефективність, особистісна самоефективність, навчена безпорадність.

Сучасна молодь живе в кризовому суспільстві, суперечливі процеси якого негативно впливають на її особистісний розвиток та самоефективність. Юнацький вік є одним із найяскравіших етапів в життєдіяльності кожної людини. Це період, коли молода людина у найбільшій мірі може проявити свої здібності та таланти, намагається реалізувати себе в різних сферах життя, визначається з планами на майбутнє. Саме у цьому віці переважна більшість молодих людей стають студентами, а значить отримують нові додаткові можливості для ефективної самореалізації та творчої діяльності. Студентський період не даремно називають "золотою порою людини", оскільки останній надає можливість людині сформуванню власну ідентичність, позитивну "Я-концепцію" та стати цілісною, гармонійною особистістю.

На розвиток особистості студента впливають багато чинників, які або сприяють або, навпаки, заважають розкриттю його потенційних можливостей. Неодмінною умовою успішної самореалізації молодої людини є віра в себе, свою компетентність, у можливість впоратися зі складними завданнями та труднощами – самоефективність особистості.

Аналіз різних підходів до вивчення самоефективності зарубіжних авторів, показує, що в сучасній психології представлена характеристика феномена самоефективності і її проявів в різних сферах життєдіяльності: професіоналізації особистості, мотивації, емоційного життя, опанування стресовими ситуаціями, підтримки здоров'я, соціальної адаптації. Втім, варто зазначити, що в цілому бракує теоретичних та емпіричних досліджень явища самоефективності, зокрема, щодо її розвитку у майбутніх менеджерів; недостатньо вивчене питання місця самоефективності в структурі інших професійно важливих якостей менеджера; бракує наукових розвідок, що розкривали б детермінанти розвитку цієї властивості в умовах навчання у ВНЗ. Виключення складають дослідження самоефективності менеджерів, здійснені українськими психологами Оленою Бондаренко та Іриною Сняданко. Це і обумовило наш інтерес до теоретичного дослідження явища самоефективності та особливостей його прояву у студентів.

Метою даної статті є представити результати теоретичного аналізу концепцій самоефективності, що закладають основи розуміння механізмів розвитку самоефективності майбутніх менеджерів у закладі вищої освіти.

Виклад основного матеріалу дослідження. Концептуальні основи розуміння самоефективності у психології закладені роботами А. Бандури, до заслуг якого слід віднести не лише введення поняття у науковий обіг, але і розкриття його сутності та ролі у особистісному зростанні кожної людини. М. Єрусалем, Р. Шварцеру вдалось поглибили наукове уявлення про дане явище

та розробити методи його оцінки. А завдяки Р.Л. Кричевському та В.Г. Ромеку це поняття прийшло у психологію радянського періоду.

Особливий інтерес для цілей нашого дослідження мають акмеологічні дослідження впливу самоефективності на результативність професійної діяльності, здійснені російськими психологами А.Деркач, М.І.Гайдаром, а також дослідження вітчизняних психологів О.Бондарчук, Л.Карамушки, І.Сняданко, які емпірично доводять вплив самоефективності на успішність в менеджменті.

Поняття самоефективності. А. Бандура визначає самоефективність як усвідомлення індивідами своєї здатності впоратися зі специфічними завданнями і ситуаціями, що дозволяє їм надалі визначити стратегію і спосіб своєї поведінки. Самоефективність представляється ним як когнітивний механізм, за допомогою якого людина регулює свою поведінку. У той же час, вона відображає переконаність людини у наявності у неї необхідних здібностей до певної діяльності і сприяє розвитку її мотивації. Уявлення про свою ефективність впливають на патерни мислення, мотивацію, переконання, успішність і емоційне збудження. А. Бандура стверджує, що самоефективність є центральною і дуже важливою детермінантою людської поведінки [1].

Послідовниками самоефективності відноситься до явища мотивації та самоставлення, а саме до його оціночного компоненту. Привабливість результату є недостатнім для запуску мотивації суб'єкта. Необхідна також віра у власні здібності успішно виконувати певний вид діяльності. Самоефективність представляє собою важливу особистісну характеристику, яка проявляється у почутті власної компетентності та ефективності, а також у вірі у власні можливості справитися із поставленими перед людиною завданнями та труднощами.

В контексті акмеологічних досліджень професіонала, самоефективність - це переконаність людей у своїх можливостях мобілізувати мотивацію, інтелектуальні ресурси, поведінкові зусилля, пов'язані з особистісно-професійним розвитком. Тут важливі два моменти: самоефективність, по-перше, спрямована на саморозвиток суб'єкта діяльності і, по-друге, спрямована на його особистісно-професійний розвиток.

Доволі продуктивною є **класифікація самоефективності** на основі психологічних особливостей суб'єкта професійної діяльності, розроблена М.І.Гайдаром. На цій основі ним виокремлюється діяльнісна самоефективність (уявлення людини про те, що вона володіє необхідними знаннями, вміннями, навичками, професійними технологіями, та її впевненість в тому, що вона зможе продуктивно використовувати їх у своїй діяльності), комунікативна самоефективність (уявлення людини про те, що вона володіє таким комунікативним потенціалом та досвідом, який дозволяє їй бути компетентною у професійному спілкуванні, у поєднанні з впевненістю, що вона зможе ефективно реалізувати їх у ситуаціях взаємодії з іншими людьми, використавши адекватно цим ситуаціям засоби спілкування) та особистісна самоефективність (поєднання уявлень людини про наявність у неї професійно важливих якостей та впевненості в тому, що в ситуаціях професійної діяльності їй вдасться актуалізувати та кваліфіковано використати складний комплекс професійно важливих якостей) [2].

Самоефективність – це інтегральна особистісна характеристика. Її **структура** утворена когнітивним, емоційним та поведінковим компонентами. Почуття власної ефективності та компетентності є важливою детермінантою поведінки людини, внаслідок чого має значний вплив на успішність її діяльності. Велике значення відіграє самоефективність для менеджера, адже віра у власну ефективність та компетентність полегшує адаптацію до вимог діяльності, сприяє розкриттю здібностей та можливостей менеджера, підвищує його наполегливість, активність, допомагає долати труднощі та досягати поставлених цілей. Магістранти-менеджери із низькою самоефективністю (високою навченою безпорадністю), переважно будуть спрямовані на уникнення невдач. Сильно виражена спрямованість на уникання невдачі, як правило виявляється у низькій потребі у покращенні досягнутих результатів, відданні переваги стандартним засобам, боязні творчості. Для магістрантів із переважаючим мотивом уникання невдачі характерна підвищена тривожність, неконструктивне ставлення до навчання (частіше проявляються захисні установки щодо навчальної діяльності). Вони, як правило, навчаються не для того, щоб отримати задоволення від навчальних досягнень, а скоріше для того, щоб уникнути неприємностей, пов'язаних із неуспішністю.

Самоефективність є продуктом складного процесу самопереконання, який відбувається на основі когнітивного опрацювання різних джерел інформації про власну ефективність, серед яких основними є: безпосередній досвід, опосередкований досвід, суспільна думка, фізичний та емоційний стан.

Висновки. В результаті проведеного теоретичного аналізу ми дійшли висновку, що умови для розвитку самоефективності майбутніх менеджерів мають бути закладені як на психологічному та організаційному рівнях закладу вищої освіти. Основними психолого-педагогічними умовами успішного розвитку особистісної самоефективності майбутніх менеджерів освіти є: актуалізація

та розвиток рефлексивності майбутніх менеджерів; поглиблення уявлень майбутніх менеджерів освіти про свої професійно важливі якості і можливості їх розвитку; психолого-педагогічний вплив на професійну Я-концепцію магістрантів; зміцнення реалістичності професійної самооцінки і позитивного професійного самоставлення майбутніх менеджерів освіти; підвищення у студентів впевненості в собі і своєму професійному потенціалі.

Психологічні умови, сприятливі для формування самоефективності особистості мають бути закладені в ціннісну основу організаційної культури університету. Сприятливими організаційними умовами є: організаційна культура ЗВО, яка спирається на цінність партнерства і перетворює студента на співавтора освітнього процесу та відповідального його учасника; особистісна парадигма професійної освіти, в центрі якої знаходиться розвиток особистості магістранта; опора організаційної культури на наратив успіху, який стає основою для особистості наративу успіху магістранта.

Література

1. Бандура А. Теория социального научения/А.Бандура. - СПб., 2000. - 320 с.
2. Гайдар М.И. Развитие личностной самоэффективности студентов-психологов на этапе вузовского обучения: автореф. дис. на соискание учен. степени канд. психол. наук: спец. 19.00.07 "Педагогическая психология"/ М.И.Гайдар. – Воронеж, 2008. – 25с.

УДК 364.4-055.52-055.62

СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНА РОБОТА З БАТЬКАМИ ШКОЛЯРІВ

Максименко С. Г., магістрантка факультету психології та соціальної роботи
Науковий керівник – канд. пед. наук, доц. **Останіна Н. С.**, кафедра соціальної педагогіки і соціальної роботи

Більшість таких сучасних вад суспільства, як алкоголь, наркоманія, злочинність та психічні розлади, є наслідком виховання. Батьки з низьким рівнем психолого-педагогічної культури часто безвідповідально ставляться до своїх батьківських обов'язків, не займаються вихованням і розвитком дитини. Саме зважаючи на неосвіченість сучасних батьків у вирішенні проблем виховання дітей, можна говорити про актуальність нашого дослідження.

Об'єкт статті – соціальна робота з батьками, предмет – засади соціально-педагогічної роботи з батьками. Мета наукової проблеми полягає в теоретичному дослідженні специфіки соціально-педагогічної роботи з батьками.

Сучасна ситуація погіршується за рахунок збільшення кількості неповних, конфліктних сімей. Розлучення, розпад родини значно впливає на зміну характеру стосунків між дітьми й батьками. Це, у свою чергу, виражається у формалізації і збіднінні контактів батьків з дитиною, зникнення спільних форм діяльності, зростаючому дефіциті теплоти й уважного ставлення один до одного, що часто провокує дитину до формування неадекватної самооцінки, прояву невпевненості у своїх силах, розвитку негативних форм самоствердження в суспільстві, а також у крайніх випадках виражається в затримках психічного та мовного розвитку, прояву девіантної поведінки. Саме тому соціальна і соціально-педагогічна робота з батьками дуже важлива для сучасного суспільства.

Соціально-педагогічну роботу з батьками досліджували такі психологи та соціальні педагоги: Т. Андрєєва, О. Бодальов, О. Бондарчук, І. Гребенніков, І. Дубровіна, Т. Голованова, Л. Гридковець, В. Кравець, Л. Буніна, Т. Веретенко, Т. Говорун, І. Зверєва, Г. Лактіонова, В. Кравець та інші.

Соціально-педагогічна робота є різновидом численних видів професійної діяльності, кожен із яких характеризується наявністю специфічних, властивих тільки йому компонентів, має свою певну структуру [1, с. 13]. Зміст і структура соціально-педагогічної роботи як виду професійної діяльності, з одного боку, відповідають філософським і психологічним трактуванням, а з іншого, висловлюють соціальний аспект цієї діяльності, що визначається соціальним замовленням, соціальними проблемами, соціокультурними особливостями середовища і частково є відображені в соціальній політиці держави. Один із пріоритетів у соціально-педагогічній роботі – це допомога в позитивній соціалізації особистості, зокрема в інтеграції в суспільство, допомога в її розвитку, вихованні, освіті, професійному самовизначенні.

Сферою соціально-педагогічної роботи має бути все суспільство, оскільки в ньому немає такого елементу, який не впливав би на соціальне формування людини, не відбивався б на розвитку соціуму [3, с. 261].

Соціально-педагогічна робота ведеться не тільки в межах усього суспільства, але й з категоріями населення, об'єднаними за територіальною, виробничою ознакою, за подібністю проблеми. Як відомо, одна з таких категорій – батьки. За визначенням І. Зверєвої, батьківство – це соціально-психологічний феномен, який є сукупністю знань, уявлень і переконань щодо себе в батьківській ролі, які реалізуються в усіх проявах поведінкової складової батьківства; процес забезпечення батьками (рідними чи прийомними) необхідних умов для повноцінного розвитку та навчання дітей [4, с. 19].

Що стосується організаційного питання, то соціальна робота здійснюється як з колективом батьків, так і індивідуально. Традиційно поширеними й продуктивними є такі форми: загальні та класні збори батьків, колективні та індивідуальні консультації, бесіди, лекції, конференції, відвідування сімей учнів, оформлення різних за формою та змістом текстових матеріалів, фотомонтажі, виставки робіт учнів. Батьки залучаються до участі в організації навчально-виховного процесу через керівництво гуртками, виступами перед іншими батьками і дітьми, підготовку та участь у проведенні позакласної та позашкільної роботи з учнями тощо.

Фахівець соціальної сфери, а в школі це соціальний педагог, повинен будувати спілкування з батьками цілеспрямовано, з огляду на ситуацію, заздалегідь продумувати не тільки зміст бесіди, але і її хід, можливі варіації і несподівані повороти. У спілкуванні з батьками слід уникати повчального тону, навчальних зауважень. Потрібно враховувати, що більшість батьків знають про свої обов'язки, прагнуть їх виконати, але не завжди вміють зробити це правильно. За таких обставин, мета роботи соціального педагога – допомогти їм у цьому.

З вивчення практичного досвіду, ми бачимо, що соціальна робота з батьками складна й різноманітна. Перевагою індивідуальної роботи є те, що, перебуваючи наодинці з педагогом, батьки відвертіше розповідають йому про свої проблеми, складнощі, іноді торкаючись тих внутрішньо-сімейних відносин, про які ніколи б не сказали при сторонніх. Дуже уважно потрібно ставитися до прохань, з якими батьки часто звертаються до соціального педагога. Отже, індивідуальне спілкування не тільки дає можливість впливати на батьків, але й, у свою чергу, багато в чому допомагає йому у виборі правильного підходу до дітей [2, с. 209].

Піклуючись про ефективну взаємодію з батьками, соціальний педагог повинен враховувати важливість таких факторів, як запрошення батьків до співпраці, дотримання позиції рівноправності, визнання важливості батьків у співпраці, пошук нових форм співробітництва, особливо корисним є обмін думками з батьками щодо налагодження взаєморозуміння з дітьми.

Проте, процес налагодження взаємодії з батьками ефективний при дотриманні соціальним педагогом психолого-педагогічних правил та вимог. До них відносяться:

- *Використання заходів, спрямованих на підвищення авторитету батьків.* У спілкуванні з батьками слід уникати категоричного тону, який може спровокувати образи, роздратування. Нормою мають стати відносини, засновані на взаємоповазі. Цінність їх полягає в розвитку почуття власної відповідальності, вимогливості, громадянського обов'язку;

- *Довіра до виховних можливостей батьків, підвищення рівня їх педагогічної культури й активності у вихованні;*

- *Педагогічний такт, неприпустимість необережного втручання в життя сім'ї.* Соціальний педагог – особа офіційна, але за специфікою своєї роботи може стати свідком відносин, які ховаються від сторонніх. Якою б не здавалася йому родина, він повинен бути тактовним, ввічливим, інформацію про сім'ю використовувати тільки для допомоги батькам.

Соціально-педагогічна робота як різновид професійної діяльності спрямована на вирішення соціальних проблем окремих особистостей і суспільних груп. Вагома роль у соціально-педагогічній роботі відводиться роботі з батьками. Рівень моральності батьків, їхні життєві плани, ідеали, досвід соціального спілкування мають вирішальне значення у формуванні моральних якостей зростаючої людини. Від того, на що і як спрямований вплив батьків, залежить результат виховання дитини. Тому одним із найголовніших напрямів роботи соціального педагога є формування педагогічної компетентності та педагогічних знань батьків.

Отже, робота з батьками передбачає різні форми діяльності. Це варіанти організації взаємодії соціального педагога з дорослими, спрямовані на створення умов для активізації пізнавальної діяльності батьків, надання їх кваліфікованої допомоги й підтримки.

З метою оптимізації процесу взаємодії з батьками, для ефективності роботи з батьками соціальний педагог використовує також різні методи. Серед них педагогічний лекторій, університет педагогічних знань (надання батькам систематизованих знань з теорії виховання за допомогою лекцій, бесід), відвідування батьків удома (налагодження контактів з родиною,

з'ясування її загальної та педагогічної культури, умов життя учня), консультації, тематичні вечори запитань і відповідей (консультування, надання конкретних рекомендацій, порад з актуальних для батьків питань), ознайомлення батьків з психолого-педагогічною літературою.

Особливої уваги з боку соціального педагога потребують родини, які виховують дітей-інвалідів. Таким батькам необхідні медико-генетичні консультації, допомога у створенні нормального сімейного мікроклімату, подолання пригніченості, невпевненості, конфліктності.

Не менш важливу роль відіграє допомога асоціальним сім'ям. Батьки, які вживають алкоголь, наркотики, ведуть аморальний спосіб життя, не можуть нормально забезпечувати благополуччя у родині, де зростають діти. Завдання соціального педагога полягає в налагодженні контактів з органами внутрішніх справ з метою примусового лікування, позбавлення батьківських прав, захисту дітей від негативного впливу алкоголізму й наркоманії.

Соціальної підтримки потребують і самотні матері, в тому числі неповнолітні, яких в Україні останнім часом стає все більше. Більшість із них не мають або досвіду, або бажання займатися вихованням дітей. Корекційна робота з такими матерями насамперед передбачає психологічну підтримку у ставленні до себе як до особистості, працевлаштуванні тощо.

Отже, соціально-педагогічна робота складна й різноманітна діяльність. Батьки з різних типів сімей, які мають проблеми у взаєминах, вихованні дітей, організації своєї життєдіяльності, потребують соціальної допомоги та підтримки. Сучасні батьки не виняток. Нині сім'ї як ніколи потребують допомоги соціального педагога, адже зниження рівня відповідальності за виховання дитини може бути спричинене різними актуальними факторами, наприклад, розлучення і як результат неповна сім'я, недосвідченість молодих батьків, алкогольна чи наркотична залежність, багатодітність, виховання дітей-інвалідів тощо.

Література

1. Афанасьєва Т. М. Сім'я. – К.: Радянська школа, 1986. – 223 с.
2. Беспалько О. В. "Соціальна педагогіка" у схемах і таблицях. Навчальний посібник. – К.: Центр Навчальної Літератури, 2003. – 134 с.
3. Гулина М. А. Словник-довідник із соціальної роботи. – М., 1997.
4. Сухомлинський В. А. Батьківська педагогіка. – М.: Просвещение, 1978.
5. Шакурова М. В. Методика і технологія роботи соціального педагога: Навчальний посібник для студ. вищ. пед. навч. закладів. – 2-е вид. – М.: Видавничий центр "Академія", 2004. – 272 с.

УДК 316.628.2

ОСОБЛИВОСТІ ЗЛОЧИННОЇ ПОВЕДІНКИ СЕРЕД ПІДЛІТКІВ У ЗАКЛАДАХ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ

Маринченко Л. С. магістрантка факультету психології та соціальної роботи

Науковий керівник – канд. пед. наук, доц. **Качалова Т. В.**, кафедра соціальної педагогіки та соціальної роботи

У статті розглянуто підходи до класифікації неповнолітніх правопорушників різними вченими. Запропонована типологія підлітка-правопорушника на основі особистісне орієнтованого підходу. В основу типізації покладено вивчення комплексу ознак. На цій основі виділено чотири типи правопорушників, назва кожного з яких залежить від спрямованості особистості: конфліктно-ситуативний з переважаючою позитивною спрямованістю; невірноважено-ситуативний з незначною негативною спрямованістю; нестійкий з переважаючою негативною спрямованістю; стійкий з негативною спрямованістю.

Ключові слова: типологія, підліток-правопорушник, особистісне орієнтований підхід.

Постановка проблеми у загальному вигляді. Криміногенна ситуація, яка склалася в Україні, переросла в найбільш небезпечне соціальне лихо. Розпад системи державних і громадських інститутів профілактики правопорушень призвів до занепаду моралі серед значної частини населення, що створило сприятливі умови для поглиблення антисоціальних явищ. Остро поставила проблема педагогічного впливу на учнів з різними відхиленнями у моральному розвитку. У роботі з такими підлітками актуальним є особистісно орієнтований підхід. Як свідчить практика, його ефективність залежить безпосередньо від врахування педагогом найважливіших типологічних особливостей, властивих цій категорії учнів.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. В Україні ряді праць учених-педагогів, психологів та юристів простежуються спроби вироблення критеріїв встановлення типів злочинної

поведінки серед підлітків (Г.Бочкарьова, А.Колодна, Г.Міньковський). Запропонована ними градація правопорушників заслуговує на увагу, проте в їх дослідженнях відсутній комплексний підхід до визначення типології учнів зі злочинною поведінкою.

Мета статті дослідити типологію (соціально-психологічну характеристику) підлітків зі злочинною поведінкою.

Виклад основного матеріалу. Виховна робота з метою запобігання злочинної поведінки серед неповнолітніх ускладнюється тим, що в педагогічній літературі відсутня єдина загально-прийнята типологія школярів-правопорушників. Це негативно впливає на вибір форм і методів виховної роботи з ними, призводить до поверхового уявлення про цей контингент учнів. У педагогічній діяльності дуже важливо знати мотиви негативних вчинків підлітка. Дослідження М. Фіцули переконують, що найчастіше вони допускаються через бажання завоювати авторитет (21,5%) серед ровесників, наслідування більш "досвідчених" педагогічно занедбаних учнів (25,4%), озлобленість (10%), пошуки пригод (9,6%), спонукали їх до такої поведінки старші (5,4%), інші мотиви (5,6%), немає чітких мотивів (22,4%) [7, с.45].

Специфічними особливостями характеризуються інтереси неповнолітніх. Вони залежать від особистого досвіду, своєрідності духовного складу, який відображає їх діяльність. Спостерігається підвищений інтерес до грошей як засобу задоволення бажань, азартних ігор, спиртного, цигарок. Утилітарні інтереси позбавляють таких неповнолітніх перспективи розвитку, духовного зростання, інтелектуального і морального вдосконалення.

Риси характеру проявляються в ставленні до людей, фактів, подій тощо. Чим стійкіші і міцніші за своїм змістом сформовані особистістю раніше риси, тим більше вона стійкіша до відповідних впливів. Тут діє закономірність, притаманна будь-якій особистості при ставленні до зовнішніх впливів. Людина використовує з оточуючої дійсності передусім те, що найбільше відповідає наявним у неї уявленням, поглядам, переконанням, цінностям. Саме тому одні й ті ж факти, явища, впливи сприймаються не однаково різними людьми. Нерідко неповнолітні не бачать перспектив у своєму житті, байдужі до майбутнього, живуть сьогоднішнім днем або ж гостро переживають своє становище, шукають вихід з нього.

Питання поділу, класифікації неповнолітніх зі злочинною поведінкою досліджувало багато вчених. Психолог Г.Бочкарьова, наприклад, ділить таких підлітків на окремі типи, залежно від їх суб'єктивного ставлення до здійснюваного правопорушення, на "безконфліктних" і "циніків". Кожен з цих типів рідко проявляється в "чистому вигляді", проте педагог, встановивши домінуюче ставлення підлітка до своєї поведінки, дістає можливість здійснювати більш доцільний психологічний вплив, добиватися виховного ефекту шляхом перебудови системи установок, ціннісних орієнтацій [1, с.23].

Психолог А. Колодна визначає три групи неповнолітніх зі злочинною поведінкою: психічно і фізично здорові, що потрапили під вплив негативного мікросередовища внаслідок безконтрольності з боку батьків; з відхиленнями у нервовій системі, легко збуджувані, такі, що швидко піддаються негативним впливам; підлітки з проміжними симптомами, які не є нервово хворими, але водночас їх не можна вважати і повністю здоровими [4, с.37].

А. Ковальов запропонував класифікацію таких осіб, у якій урахував ступінь злочинної установки особистості. Відповідно до неї, є: "глобальний" злочинний тип з "повною злочинною зараженістю"; "парціальний" тип з "частковою кримінальною зараженістю"; "передкримінальний" тип [3, с.14].

Пропонуючи свою класифікацію неповнолітніх правопорушників, Г.Потанін використовує як головний критерій з одного боку, зміст, а з іншого – ступінь вираження (стабільності) їх моральної спрямованості. Він виділяє шість груп правопорушників: особливо стабільний позитивний характер спрямованості особистості, стабільний позитивний, нестабільний позитивний, нестабільний негативний, стабільний негативний, особливо стабільний негативний характер спрямованості особистості.

Г. Міньковський вважає, що типологія неповнолітніх може будуватися на зіставленні таких даних: а) про потреби, інтереси, погляди, характерні риси; б) соціальнодемографічного характеру; в) про обставини скоєння правопорушення [5, с.31]. Він виділяє типи учнів зі злочинною поведінкою, для яких скоєння асоціальних дій було: 1. Випадковим, що суперечить загальній спрямованості особистості. 2. Реально можливим з урахуванням загальної нестабільної спрямованості. 3. Відповідністю антигромадській спрямованості особистості. 4. Відповідністю антигромадській спрямованості особистості, але випадковістю з погляду мотиву чи ситуації. 5. Відповідністю злочинній установці особистості і результатам активного пошуку або створення приводу і ситуації.

Учені А. Селецький і С. Татарухін пропонують типологію підлітків зі злочинною поведінкою, в основі якої лежать їх моральні особливості, мотивація допущених ними правопорушень, що дозволяє певною мірою прогнозувати зміст і методику профілактичних заходів. Першу групу становлять підлітки, які повністю не усвідомлюють суспільної небезпеки вчиненого, недооціню-

ють наслідки таких дій і можливості покарання. Другу – ті, які повністю усвідомлюють суспільну небезпечність допущеного і можливу міру покарання. Найменшу групу становлять підлітки зі стійкими антигромадськими поглядами і звичками. При альтернативі вибору вчинку свідомо віддають перевагу негативізму в поведінці [6, с.58].

Значного розвитку в сучасних умовах набули концепції соціальної дезорганізації, які пояснюють відхильну поведінку соціальними змінами. Унаслідок цього колишні стандарти втрачають своє значення, через що дезорганізується життя суспільства, оскільки одні люди намагаються дотримуватися старих норм і цінностей, інші – орієнтуються на нові цінності й норми - і загально-соціальні, і групові (еталонні групи). Відповідно до цього за напрацюваннями Т.Шибутані виокремлюють три типи відхильної поведінки [7, с.184-185].

Перший тип – конформна поведінка – пристосування до вимог еталонної (референтної групи), які відрізняються від усталених у суспільстві норм, поглядів. Наприклад, підліток, юнак (дівчина) – член групи правопорушників - може мати багато позитивних рис особистості, що викликає повагу до нього в контактній групі, але його вчинки, поведінку трактують як відхильні ті, хто не є членами цієї референтної для нього групи. Для цього типу відхильної поведінки характерно те, що пристосування до норм еталонної групи поєднується з усвідомленням норм і цінностей суспільства загалом.

Другий тип відхильної поведінки – імпульсивна – виникає під впливом сильного порушення поведінки, у супереч власним стандартам. Цей тип пов'язаний з тимчасовою втратою самоконтролю.

Третій тип відхильної поведінки означають терміном "компульсивна", тобто примусова. Ідеться про особливий вид примусу, пов'язаний з поганою пристосованістю окремих осіб, коли на деякі події і факти особистість відповідає стійкими реакціями, такими, що навіть вона (усвідомлюючи безглуздість і небезпеку своєї поведінки) не в стані змінити. Така поведінка виникає під впливом сильних образ або наркотиків як захисна за своєю природою реакція.

В основу нашої типізації покладено вивчення комплексу ознак, які відображають: особливості середовища, в якому формувалася особа правопорушника; особливості його духовного світу (відхилення у сфері потреб, інтересів, звичок); моральне обличчя; ставлення до провідної діяльності; статус у класному колективі; роль, що виконується у групі з протиправною спрямованістю; взаємозв'язок "внутрішньої готовності" і зовнішніх можливостей при виборі протиправної поведінки; ставлення до вчиненого правопорушення. Типи учнів зі злочинною поведінкою визначені нами на основі методики, яка включає вивчення особи неповнолітнього, його сім'ї та оточення [2, с 28-29; 6, с 37-38].

Вивчаючи комплекс особистості неповнолітнього, слід звертати увагу на співвідношення тих властивостей і якостей, від яких залежить поведінка учня, його успішність, можливість виховання. На цій основі нами виділено чотири типи учнів зі злочинною поведінкою, назва кожного з яких залежить від спрямованості особистості.

До першого типу – конфліктно-ситуативного з переважаючою позитивною спрямованістю – відносяться неповнолітні, формування особистості яких проходило в позитивному середовищі. У таких підлітків переважають позитивні потреби в соціальному спілкуванні. У них спостерігаються здебільшого соціально корисні інтереси, хоча правомірні шляхи їх задоволення обмежені. Звички до безцільного проведення часу майже не виражені. Для цього типу правопорушників характерними є попередня морально-позитивна поведінка, середня якість діяльності мислення й самоорганізації, сумлінне ставлення до навчання, відносно висока працездатність. Вони – члени колективу класу, не ізольовані. Потрапляючи до групи правопорушників, тримаються незалежно, часто з ними не рахуються, проте такі особи відіграють роль виконавців.

Такі неповнолітні правопорушення вчинили вперше, випадково, всупереч загальній спрямованості особистості. Це стало можливим головним чином унаслідок ситуації. У виборі варіанта поведінки велику роль відіграють легковажність, помилкова оцінка дій та їх наслідків, поєднана із самовпевненістю. Підлітки розкаюються у вчиненому.

До другого типу – невірноважено-ситуативного з незначною негативною спрямованістю – віднесено учнів, особа яких формувалася у середовищі з невеликими відхиленнями. У них найбільше розвинуті матеріальні потреби. Вони віддають перевагу особистим інтересам перед колективними, але правомірні можливості їх реалізації обмежені.

У правопорушників цього типу, як правило, спостерігаються звички догідливості, безцільного проведення часу, бродяжництва. Моральні елементи їх свідомості є досить невиразними. Це учні з відносно середньою якістю діяльності, мислення і самоорганізації, низьким інтересом до навчання, середньою працездатністю. Вони безвольні, грубі, егоїстичні, підозрілі, переживають постійну образу, ізольовані в шкільному колективі. У класі їх нерідко принижують. Нестійкість поведінки і безволя приводять таких неповнолітніх до групи з негативною спрямованістю, де вони виступають у ролі виконавців.

Третій тип – нестійкий з переважаючою негативною спрямованістю – становлять неповнолітні, які формувалися в несприятливому, суперечливому середовищі. Вони схильні до вживання спиртних напоїв, паління. У таких школярів спостерігається розрив між особистими інтересами і громадським обов'язком, правомірні можливості задоволення інтересів обмежені.

Учні цього типу прагнуть до самостійності. Вони агресивні, часто влаштовують бійки, наслідують негативні звички дорослих осіб. Моральні установки деформовані, тверді переконання і глибокі почуття відсутні. Вчинювані ними правопорушення є наслідком переважаючої негативною спрямованості, моральної деформації. Такі неповнолітні перебувають на обліку в міліції, виправдовують свою та чужу протиправну поведінку.

До четвертого типу правопорушників – стійкого з негативною спрямованістю – відносяться учні, особистість яких формувалася у досить несприятливому середовищі. Їх життя проходило в атмосфері сімейних конфліктів і безладдя, в оточенні дорослих, які систематично вживали спиртні напої, не мали необхідного мінімуму знань і навичок виховання дітей, використовували антипедагогічні методи і прийоми, не контролювали їх поведінку. Це неповнолітні із складною аморальною системою поглядів, інтересів і потреб, які не вперше вчинюють правопорушення за переконанням і вже притягалися до відповідальності, перебувають на обліку в міліції.

Висновок. Практика свідчить, що "чисті" типи зустрічаються дуже рідко, найчастіше особі різною мірою притаманні характеристики кількох з них, їх зіставлення дозволяє зробити висновок про те, до якого типу можна віднести злочинну поведінку. Безумовно, між визначеними типами немає чітко окреслених меж, поділ має умовний характер. Склад кожного типу рухливий, він залежить від ефективності запобіжно-виховної роботи у школі й поза нею. Однак, такий поділ дає змогу скласти уявлення про ступень розвитку негативних якостей, особливості соціального середовища, прогнозувати умови, за яких можна чекати вчинення правопорушення тим чи іншим учнем. Це допоможе педагогу своєчасно організувати виховну роботу з метою запобігання злочинної поведінки з боку неповнолітнього. Особистісно орієнтований підхід до таких учнів виступає у запропонованому варіанті не тільки і не стільки як система методів роботи з підлітками-правопорушниками, а як головний засіб консолідації й втілення різних виховних принципів у життя.

Література

1. Бочкарева Г.Г. Психология подростков-правонарушителей // Советская юстиция. – 1967. – № 22. – С.23-27
2. Зюбин Л.М. Учебно-воспитательная работа с трудновоспитуемыми учащимися: Методические рекомендации. – К., 1981. – 56 с.
3. Ковалев А.Г. Психологические основы исправления правонарушителя. – Юридическая литература. – Москва, 1968. – 136 с.
4. Колодная А.Я. Некоторые психофизиологические особенности личности несовершеннолетнего правонарушителя // Психологическое изучение трудновоспитуемых школьников и несовершеннолетних правонарушителей. Изд-во Всесоюз. ин-та по изуч. причин и разраб. мер предупреждения преступности. – М., 1973. – С.37-39
5. Миньковский Г.М. К вопросу о типологии несовершеннолетних правонарушителей // Четвертый съезд общества психологов СССР. Проблемы судебной психологии. – М., 1971. – С.31-32
6. Селецкий А.И., Тарарухин С.Д. Несовершеннолетние с отклоняющимся поведением. – К.: Вища школа, 1981. – 239 с.
7. Фіцула М.М. Педагогічні проблеми перевиховання учнів. Видання друге, доповнене, перероблене. – Тернопіль, 1999. – 141с.
8. Ушинский К.Д. Избранные сочинения. – М., 1978. – Т. 2. – С.35-36

УДК 364-053.6

СТАНОВЛЕННЯ ТА РОЗВИТОК НАЦІОНАЛЬНОГО ЗАКОНОДАВСТВА В УКРАЇНІ ЩОДО СОЦІАЛЬНОГО ЗАХИСТУ ДІТЕЙ, ЯКІ ПЕРЕБУВАЮТЬ У СКЛАДНИХ ЖИТТЄВИХ ОБСТАВИНАХ

Марчук І. В., магістрантка факультету психології та соціальної роботи

Науковий керівник – канд. пед. наук, доц. **Конончук А. І.**, кафедра соціальної педагогіки і соціальної роботи

Охорона дитинства в Україні визнана загальнонаціональним пріоритетом.

Політика будь-якої держави здійснюється в правових формах. Нормативно-правова база державної політики з питань захисту прав дітей є сукупністю законодавчих і підзаконних актів

інститутів державної влади та місцевого самоврядування. Окрім того, нормативно-правова база політики з питань захисту прав дітей в Україні є певною системою. Це система законодавчих та підзаконних актів, окремих положень і норм, що регулюють суспільні відносини, учасниками яких є малолітні та неповнолітні діти[3].

Ідея захисту прав дитини розвивалась поступово протягом багатьох століть. Але активізувався цей процес тільки в XIX столітті, коли розвинулася концепція захисту прав дітей [4].

А. Медвідь [12] виокремлює наступні періоди становлення законодавства, щодо соціального захисту бездомних осіб і безпритульних дітей:

- 1) дорадянський;
- 2) радянський;
- 3) пострадянський (сучасний).

На території сучасної України соціальний захист у цілому почався з доброчинності. Народи, які проживали на території сьогоднішньої України завжди проявляли розуміння та милосердя до тих, хто потребує сторонньої допомоги [12]. У стародавніх слов'ян (VI ст.) опіка та виховання безпритульних дітей була обов'язком територіальної громади [12].

У часи Київської Русі проявлялися гуманність, співчуття та милість у ставленні народу до бездоглядних і безпритульних. У 996 році князем Володимиром виданий Статут, згідно з яким на церкву та духовенство покладался обов'язок наглядати за закладами, які надавали допомогу хворим, бідним, бездомним та встановлювалась для "десятина".

У даний період історії допомога дітям-сиротам, людям, які опинилися на вулиці, на державному рівні відбувалась не систематично. Як правило, проявлялись нечасті ініціативи з боку князів, в інших випадках саме громада і церква відігравала провідну роль у захисті безпритульних та бездомних. Християнство проголошувало культ благодійництва як зі сторони багатих, так і бідних. Тому, в ті часи бездомні та безпритульні сироти нерідко знаходили у будинках населення крівлю, отримували їжу, теплі речі.

К. Кузьмін та Б. Сутирін [12] акцентують увагу на тому, що така допомога від населення надавалась лише "своїм", тобто односельчанам, знайомим, про причини бездомності яких було відомо. І надалі, головну роль у соціальному захисті громадян займала християнська церква.

Значна частина України в середині XVII ст. увійшла до складу Росії. Цей період історії відомий розвитком кріпацтва. Через тиск поміщиків, тяжкі умови життя число біглих кріпаків, які часто поповнювали ряди бездомних та жебраків, зростало. Як правило, такі люди для пошуку притулку, їжі, інших засобів для існування направлялися в міста, найчастіше – Москву. На протидію цьому в кінці XVII ст. розроблений проект Указу, який передбачав широку систему заходів, направлених на ліквідацію жебрацтва. Необхідно було зібрати всіх жебраків, виділити з їх числа недієздатних і помістити їх у госпіталі або монастирі. Для безпритульних дітей повинні були створитись спеціальні "двори", де б їх навчали грамоті й ремеслу. Проте реалізованим даний Указ не був [12].

Нормами моралі в XVIII-XIX сторіччі осуджувалась жінка, яка народила, не перебуваючи в законному шлюбі. Такі діти нерідко залишались на вулиці. Для запобігання дитячій безпритульності Петро I видав Указ від 4 листопада 1715 р., змістом якого була організація у великих містах шпиталів при монастирях та церквах для незаконнонароджених дітей та дітей, батьки яких померли. Діти отримували притулок, продукти харчування, оволодівали певним ремеслом, нерідко в майбутньому самі приймали сан [12].

Правління Катерини II стало знаковим у соціальному захисті бездомних та безпритульних. За її ініціативами прийнято низку нормативно-правових актів із регулювання відносин у цій сфері, створено велику систему закладів для цієї категорії людей.

Характерним для кінця XIX ст. є стрімкий розвиток промисловості, внаслідок чого селяни почали виїжджати в міста. У той момент почала змінюватись і власне економічна роль сім'ї. Як результат, виникла нова концепція соціального захисту, основою якої стала колективна відповідальності суспільства за утримання бідних, бездомних, удів, сиріт [12]. Крім цього, величезна частина дітей, через постійне перебування батьків на виробництві, недостатню до них увагу, нерідко – скрутне матеріальне становище, потрапляла на вулицю, що згодом спричинило нову хвилю безпритульності.

Законодавство у сфері соціального захисту дітей, які перебувають у складних життєвих обставинах на дорадянському етапі ще не було сформовано, існували поодинокі нормативно-правові акти, частиною з яких створювалися заклади соціального захисту цієї категорії населення, іншою, навпаки, передбачалось їх переслідування, міри відповідальності як для власне бездомних та безпритульних, так і для осіб, які надають їх допомогу. Підтримка дітям, які перебувають у складних життєвих обставинах виражалась у виді натуральної допомоги – передусім, через благодійництво.

На початку ХХ ст. внаслідок погіршення економіко-політичної ситуації в країні становище дітей значно ускладнилось: зріс рівень бездоглядності, величезна кількість неповнолітніх опинилася на вулиці, зросла дитяча злочинність.

Боротьба з дитячою безпритульністю у 20-х роках проводилася в декілька етапів. Спочатку сформувалася система охорони дитинства. Другий етап був пов'язаний зі швидким ростом кількості безпритульних та бездоглядних дітей спричиненим голодом 1921-1923 років. На третьому етапі відбувалось становлення матеріальних умов для реалізації задекларованих норм завдяки НЕПу[12].

З 1920 року до осені наступного року основну увагу радянська влада приділяла саме охороні дитинства. Приймалися численні нормативно-правові акти з прав дитини, створювалися спеціальні органи, покликані організувати їх соціальний захист, запобігати бездоглядності та безпритульності, усувати вже існуючу. Дуже поширеною в цей час стала практика влаштування до інтернатів, патронаж та працевлаштування [12].

Нова економічна політика створила належну матеріальну базу для виконання задекларованих раніше завдань. Питання захисту дітей у цей період належало до відомства новостворених органів: Ради захисту дітей, Центральної комісії допомоги дітям.

У листопаді 1922 року замість Ради захисту дітьою створено новий орган – Центральна комісія допомоги дітям, повноваження в сфері боротьби з безпритульністю були значно розширені: створювалися відділи соціально-правового захисту неповнолітніх, вводилися інститути опіки і патронату в значно ширшому масштабі, буда сформована дитяча соціальна інспекція, денні дитячі будинки для дітей, батьки яких безробітні, дитячі майданчики, ясла тощо, реалізувалися заходи з оздоровлення тощо[6].

Протягом 1924-1927 р. боротьба з дитячою безпритульністю стала одним із найголовніших завдань для держави. Прийнято чисельні нормативно-правові акти. Декларація Народного комісаріату освіти УСРР "Про соціальне виховання дітей" (1920 р.), закріплювала поняття бездоглядності та перелік категорій дітей, які вважались бездоглядними та безпритульними. Постановами Наркомосвіти УСРР "Про дитячі будинки", "Про денні дитячі будинки", "Про організацію відкриття дитячих будинків" 1920 р. створювалась мережа закладів для безпритульних дітей, яка згодом налічувала 760 таких будинків. У 1924 р. було прийнято постанову Наркомосвіти "Про боротьбу з дитячою безпритульністю". Постановою Наркомосвіти "Про передачу вихованців дитячих будинків на трудове виховання в трудові рільницькі господарства" (1926 р.) надавалась можливість таким дітям опановувати професію в аграрній сфері. Кодекс законів про народну освіту УСРР 1922 р., Кодекс законів про сім'ю, опіку, шлюб та акти громадянського стану УСРР 1926 р., закріплювали систему соціального захисту дітей: направлення їх до виховних, навчальних закладів; було регламентовано порядок призначення опіки, відновлено інститут усиновлення, нагляду, патронату, надання матеріальної допомоги закріплювалися обов'язки батьків, усиновителів та їх відповідальність тощо. У Кримінальному кодексі закріплювалась відповідальність за злочини над дітьми: сексуальне насилля, підміна та крадіжка дітей тощо, що мало свій позитивний ефект в сфері профілактики бездомності [12].

Голодомор 1932-1933 р., масові репресії, депортації звели до мінімуму результати всіх попередніх напрацювань. Дитяча безпритульність та смертність взимку 1932-1933 р. набула особливих масштабів. Реакцією на це з боку законодавця стала Постанова КП(б)У "Про боротьбу з дитячою безпритульністю" від 6 травня 1933 р. Даним актом було утворено Всеукраїнську та місцеві надзвичайні комісії боротьби з безпритульністю та жебрацтвом, в окремих населених пунктах створенні сільські дитячі приймальники, організовані харчові пункти при школах, створювалися трудові загони з підлітків тощо. Кількість вилучених дітей з вулиці тільки за травень-липень 1933 року становила 158 тис. [10].

Постановою РНК СРСР та ЦК ВКП(б) "Про ліквідацію дитячої безпритульності та бездоглядності" чітко розмежувалися функції різних установ захисту дитинства, органи НКВС наділялися особливими повноваженнями [12].

У кінці 40-х поняття "безпритульна дитина" майже перестає вживатись. Дану групу дітей поділяють на "бездоглядних" та "неповнолітніх злочинців". Епоха сталінізму характеризується повним втручанням держави у приватне життя, не оминаючи, звичайно, і процес виховання дітей. Кожна дитина повинна була пройти чіткі етапи становлення, для того, щоб стати повноцінним громадянином держави: ясла, дитячий садок, загальноосвітня школа, професійно-технічне училище або вищий навчальний заклад. Даний процес охоплювала т.з. модель "щасливого дитинства". У протилежному випадку, якщо у дитини не було батьків, нікому було нею опікуватись, виховання дитини повністю переходило до працівників дитячих будинків[12].

Прийняттям Конституції України у 1996 [11] році закладено фундамент для побудови держави, де людина, її життя і здоров'я, честь і гідність, недоторканність і безпека, визнаються найвищою соціальною цінністю.

Згідно із статтею 52 Конституції України [8], права дітей - одна із складових системи конституційних прав і свобод людини та громадянина України. За Конституцією, стрижнем забезпечення прав дітей у нашій державі є принцип, що діти рівні у своїх правах незалежно від походження, а також від того, народжені вони у шлюбі чи поза ним.

Конституцією України [8], закріплено:

- правовий захист, матеріальну і моральну підтримку материнства і дитинства (стаття 24);
- охорону сім'ї, дитинства, материнства і батьківства державою (стаття 51);
- переслідування за законом будь-якого насильства над дитиною та її експлуатації;
- утримання та виховання дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування (стаття 52);
- право на освіту (стаття 53) та ін.

Національне законодавство визначає охорону дитинства як стратегічний загальнонаціональний пріоритет та систему державних та громадських заходів, спрямованих на забезпечення повноцінного життя, всебічного виховання і розвитку дитини та захисту її прав [14].

Суттєві зміни у світі щодо ставлення до дітей, ратифікація більшістю країн (в т. ч. й Україною) Конвенції ООН про права дитини, прийняття Закону України "Про охорону дитинства" (2001) [18] із змінами, внесеними у 2002-2009 роках, визначає охорону дитинства в Україні як стратегічний загальнонаціональний пріоритет з метою забезпечення реалізації прав дитини на життя, охорону здоров'я, освіту, соціальний захист та всебічний розвиток; встановлює основні засади державної політики у цій сфері. Виходячи із Конституції України та Конвенції ООН про права дитини прийнятий Закон України "Про органи і служби у справах дітей та спеціальні установи для дітей" (2007), в якому визначено правові основи діяльності органів і служб у справах дітей та спеціальних установ для дітей, на які покладається здійснення соціального захисту і профілактики правопорушень серед осіб, які не досягли 18 років. Водночас, не лише стан економіки країни визначає обсяг і зміст державного піклування про дітей, але й те, як у суспільстві усвідомлюється той факт, що світ дитинства є частиною способу життя молоді людини та культури народу взагалі.

20 листопада 1959 р. Генеральною Асамблеєю ООН прийнята Декларація прав дитини [12] – спеціальний міжнародно-правовий акт, норми якого закріплюють права дитини, в тому числі і дитини, яка перебуває у складних життєвих обставинах. У Декларації закріплюються найважливіші принципи, зокрема те, що дитина повинна користуватися благами соціального забезпечення; дитині повинно забезпечуватись право на належний рівень життя, що передбачає належні харчування, житло, медичну допомогу та розваги; дитині, яка є неповноцінною фізично, психічно чи соціально, повинен надаватись спеціальний захист, зумовлений її особливостями. Декларацією проголошується те, що кожна дитина повинна зростати в піклуванні, бути матеріально забезпеченою з боку родини чи суспільства, держави.

Найбільшого значення у сфері захисту прав дитини набула Конвенція ООН про права дитини від 20.11.1989 р.[7] та ряд факультативних протоколів до неї: щодо участі дітей у збройних конфліктах, щодо торгівлі дітьми, дитячої проституції та порнографії. Ратифікація більшістю країн світу, у тому числі Україною, даного міжнародно-правового акту стало визнанням того, що дитина теж є носієм прав.

У Концепції Загальнодержавної програми "Національний план дій щодо реалізації Конвенції ООН про права дитини на 2006-2016 роки, затвердженої розпорядженням Кабінету Міністрів України від 22.04.2006 р. № 229-р [9], висвітлюються основні проблеми, а, відповідно, і завдання, які ставить перед собою держава з метою повноцінної реалізації прав кожної дитини, зокрема тої, яка опинилась у складних життєвих обставинах: дитини, яка позбавлена батьківського піклування, сироти, що може перебувати у стані бездомності чи безпритульності, а саме: розширення мережі закладів соціального захисту для дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування; створення ефективної системи надання соціальних послуг таким дітям тощо.

Важливим моментом є прийняття Закону України "Про органи і служби у справах дітей та спеціальні установи для дітей" (24 січня 1995 р.) [16], який визначив правові основи діяльності органів і служб у справах дітей та спеціальних установ для дітей, започаткував створення вертикалі органів виконавчої влади у справах дітей. Саме тоді у 1995 р. створені служби у справах неповнолітніх, кримінальна міліція у справах неповнолітніх, притулки для дітей (тепер – служби у справах дітей, кримінальна міліція у справах дітей, притулки для дітей), а в 1996 році Міністерство України у справах сім'ї та молоді.

У цей час ухвалені перші державні соціальні програми у сфері охорони дитинства, започатковано підготовку Державних доповідей про становище дітей в Україні.

Протягом 1998–2004 рр. – створено основні засади правової бази у сфері захисту прав дітей.

Прийнято Закон України "Про охорону дитинства" (24 квітня 2001 р.) [18], який визначив охорону дитинства в Україні як стратегічний загальнонаціональний пріоритет і встановив основні засади державної політики у цій сфері. Закон України "Про охорону дитинства" вперше дає визначення таких важливих термінів, як "дитинство", "безпритульна дитина". Законом України "Про внесення змін до деяких законодавчих актів України щодо посилення соціального захисту дітей та підтримки сімей з дітьми" № 936-VIII від 26.01.2016, та внесено зміни до статті 1 Закону України "Про охорону дитинства" та виділено окрему статтю 23 щодо захисту прав та інтересів дітей, які перебувають у складних життєвих обставинах[15].

Закон України "Про основи соціального захисту бездомних осіб і безпритульних дітей" [17], став головним, спеціальним Законом, що регулює відносини у сфері соціального захисту даної категорії осіб. Цей Закон закріплює правовий статус бездомних осіб та безпритульних дітей, принципи їх захисту, систему обліку та реєстрації, запобігання бездомності і безпритульності, реінтеграцію даної категорії та відповідальність за порушення законодавства, оскарження рішень про надання соціальних послуг, а також фінансування заходів, спрямованих на соціальний захист. Прийняття даного Закону – це значний крок до покращення становища даного прошарку населення в Україні.

Законом України "Про соціальні послуги" від 19.06.2003 р. № 966-IV116 регулюються відносини із надання соціальних послуг особам, які їх потребують, до числа яких належать бездомні і безпритульні. Цим Законом закріплені основні поняття, серед яких соціальні послуги та складні життєві обставини, основні принципи надання соціальних послуг, право на їх отримання, надано перелік прав та обов'язків отримувачів послуг та осіб, які їх надають, визначено організаційно-правові засади, форми надання соціальних послуг[19].

Відповідно до статті 7 нормативно-правового акта, яка регламентує порядок надання соціальних послуг, зазначено, що безоплатно соціальні послуги надаються дітям, які перебувають у складній життєвій ситуації у зв'язку із сирітством, безпритульністю, малозабезпеченістю, жорстким ставленням у сім'ї тощо [19].

Закон України "Про соціальні послуги" визначає також види соціальних послуг та форми їх надання. У статті 5 зазначено, що основними формами надання соціальних послуг є матеріальна допомога та соціальне обслуговування. Відповідно до Закону можуть надаватися такі види соціальних послуг: соціально-побутові, психологічні, соціально-педагогічні, соціально-медичні, соціально-економічні, юридичні, послуги з працевлаштування, інформаційні, інші послуги[19].

У зв'язку з тим, що порядок і умови отримання соціальних послуг передбачають звернення особи, яка їх потребує, з письмовою заявою до місцевого органу виконавчої влади або органу місцевого самоврядування, Закон України "Про соціальні послуги" передбачає право органів опіки та піклування прийняти рішення про необхідність надання соціальних послуг стосовно осіб, які за віком чи станом здоров'я неспроможні самостійно прийняти таке рішення [3]. Ця норма Закону надзвичайно важлива, оскільки спрощує процедуру надання соціальних послуг дитині.

Необхідність здійснення профілактичної роботи щодо вирішення проблеми соціальних сиріт наголошується у державних нормативно-правових актах. У 2012 р. затверджені Національна стратегія профілактики соціального сирітства на період до 2020 р. та План заходів щодо її реалізації. Передбачається, що кількість дітей, які виховуються в інтернатних закладах, має скоротитися, а ефективність роботи органів влади та соціальних служб підвищитися: стратегія, зокрема, передбачає посилення роботи щодо раннього виявлення сімей, які мають ризик опинитися у складних життєвих обставинах, та вчасного надання їм якісних соціальних послуг.

Необхідно відмітити міжвідомчу співпрацю на державному рівні, де міністерства, відомства практикують ухвалення спільних наказів, що регламентують порядок діяльності підпорядкованих їм структур. З метою впровадження ефективного механізму взаємодії суб'єктів соціальної роботи із сім'ями, які опинилися в складних життєвих обставинах, розроблено "Про затвердження Порядку взаємодії суб'єктів соціального супроводу сімей (осіб), які перебувають у складних життєвих обставинах" [1]. Цей порядок визначає процедуру виявлення, обліку та соціального супроводу сімей, члени яких перебувають у складних життєвих обставинах та потребують сторонньої допомоги.

На виконання соціальних ініціатив Президента України В.Ф. Януковича з 2012 року до штатів центрів соціальних служб для сім'ї, дітей та молоді за рахунок дотації з державного бюджету введено посади фахівців із соціальної роботи для виявлення, оцінки потреб, надання соціальних послуг та здійснення соціального супроводу осіб та сімей з дітьми, які перебувають у складних життєвих обставинах. Роботою фахівців охоплено всі сільські, селищні ради та міста області.

В Україні через збройний конфлікт на Сході України та анексію Автономної Республіки Крим виникла критична ситуація із забезпеченням прав людини, у тому числі й дітей.

З метою вдосконалення системи забезпечення прав дітей в Україні, шляхом удосконалення механізмів та процедур прийняття рішень щодо захисту дитини за місцем її фактичного

перебування, розвитку соціальних послуг з підтримки сімей із дітьми, які потрапили в складні життєві обставини, постраждали внаслідок воєнних дій чи збройних конфліктів Верховною Радою України 26 січня 2016 року прийнято Закон України "Про внесення змін до деяких законів України, спрямованих на посилення соціального захисту дітей та підтримки сімей з дітьми" [15].

Приведено норми чинного законодавства України у відповідність до Конвенції ООН про права дитини [2], посилено їх спрямованість на вдосконалення механізмів попередження соціального сирітства; захист дітей, які постраждали внаслідок воєнних дій чи збройних конфліктів, забезпечення права кожної дитини виховуватись у сім'ї, перш за все в рідній; визначено повноваження органів опіки та піклування щодо захисту прав та інтересів внутрішньо переміщених дітей, зокрема дітей-сиріт, дітей, позбавлених батьківського піклування; розширено повноваження органів виконавчої влади та органів місцевого самоврядування щодо розвитку соціальних послуг з підтримки сімей з дітьми, які потрапили в складні життєві обставини; створено правові підстави для тимчасового влаштування дітей у сім'ї патронатних вихователів і запровадження послуги "сімейного патронату".

До Закону України "Про охорону дитинства" [18] внесені зміни та доповнення, спрямовані на вдосконалення системи захисту дітей шляхом введення механізму прийняття рішень щодо дитини на основі принципу "забезпечення найкращих інтересів дитини"; викладено статтю 30 у новій редакції і доповнено Закон статтею 301 "Захист дітей, які постраждали внаслідок воєнних дій чи збройних конфліктів"; визначено поняття "дитина, яка перебуває у складних життєвих обставинах" і "дитина, яка постраждала внаслідок воєнних дій та збройних конфліктів", уточнено поняття та заходи їх соціального захисту. Внесені зміни також акцентують, що державна політика у сфері охорони дитинства має, перш за все, передбачати заходи з розвитку послуг для підтримки сімей з дітьми.

16 березня 2017 р Постановою Кабінету Міністрів України № 148 "Деякі питання здійснення патронату над дитиною" запроваджено нову форму тимчасового догляду і виховання дитини, яка перебуває у складних життєвих обставинах. Встановлений порядок створення та діяльності сім'ї патронатного вихователя; влаштування, перебування дитини в сім'ї патронатного вихователя; порядок оплати послуг патронатного вихователя та виплати соціальної допомоги на утримання дитини в сім'ї патронатного вихователя, типовий договір про патронат над дитиною.

Запровадження патронату над дитиною, які перебувають у складних життєвих обставинах та порядок організації діяльності сім'ї патронатного вихователя сприятиме влаштуванню дітей, які внаслідок певних обставин не можуть проживати зі своїми батьками або іншими законними представниками, та поступовому переходу від інституційних форм опіки над дітьми до альтернативних форм догляду і виховання дітей у сімейному середовищі [21].

Сьогодні курс України в напрямку європейської інтеграції вимагає перегляду пріоритетів державної політики у сфері охорони дитинства, впровадження кращих світових практик забезпечення та захисту прав дітей. Такі практики базуються на забезпеченні прав і різнобічних інтересів дитини, спрямовані на підтримку сім'ї, створення умова для виховання і розвитку дітей у сім'ї або середовищі максимально наближеному до сімейного [20].

Метою реформування є зміна системи інституційного (дитячі будинки та інтернати) догляду та виховання дітей на систему, що забезпечує догляд і виховання дитини в сімейному або наближеному до сімейного середовищі.

31.03.2017р. Національна Рада Реформ підтримала Національну стратегію реформування системи інституційного догляду та виховання дітей на 2017–2026 роки [20]. Довгострокова стратегія на 2017-2026 рр., має на меті змінити нинішню систему інституційного догляду та виховання дітей на систему, яка забезпечує догляд і виховання дитини в сімейному або наближеному до сімейного середовищі.

Затвердження Національної стратегії реформування системи інституційного та виховання дітей зумовлено необхідністю зміни існуючої системи, яка не відповідає реальним потребам дітей та сімей з дітьми, і створення умов для зростання дитини в сім'ї [13].

Для вдосконалення механізму взаємодії органів опіки та піклування з іншими суб'єктами соціальної роботи з сім'ями, дітьми та молоддю щодо захисту прав дітей і підтримки сімей, які перебувають у складних життєвих обставинах, який також передбачає розширення повноважень комісії з питань захисту прав дитини для вдосконалення діяльності органів опіки та піклування з профілактики соціального сирітства, надання сім'ям з дітьми якісних соціальних послуг, спрямованих на підтримку сім'ї у кінці 2014 р., до Порядку провадження органами опіки та піклування діяльності, пов'язаної із захистом прав дитини, затвердженого постановою Кабінету Міністрів України від 24.09.2008 р. № 866, внесено новий розділ "Соціальний захист дітей, які перебувають у складних життєвих обставинах". Зазначеним розділом, а також новим додатком до Порядку передбачено впровадження оцінки безпеки дитини з метою забезпечення негайного реагування суб'єктів соціальної роботи з сім'ями, дітьми та молоддю на повідомлення про сім'ї, в яких було

скоєно насильство, жорстоке поводження або існує реальна загроза його вчинення, що сприятиме більш об'єктивному та всебічному розгляду ситуації щодо дотримання прав дитини [5].

Згідно з чинним законодавством, виявлені бездоглядні та безпритульні діти (залишені без батьківського піклування або які перебувають у складних життєвих обставинах) можуть бути влаштовані у притулки для дітей чи центри соціально-психологічної реабілітації дітей. Відповідно до Закону України "Про органи і служби у справах дітей та спеціальні установи для дітей", типових положень, затверджених постановами Кабінету Міністрів України, а саме: "Типове положення про притулок для дітей служби у справах дітей" від 09.06.1997 р. № 565 та "Типове положення про центр соціально-психологічної реабілітації дітей" від 28.01.2004 р. № 87. Притулки та Центри є закладами соціального захисту, де надається комплексна соціальна, психологічна, педагогічна, медична, правова та інші види допомоги.

Для надання кваліфікованої допомоги дитині, яка перебуває у складних життєвих обставинах, необхідно знати положення вищенаведених законів та нормативно правових актів, які визначають повноваження та відповідальність місцевих органів влади і місцевого самоврядування.

Література

1. Безпалько О. В. Організація соціально-педагогічної роботи з дітьми та молоддю у територіальній громаді: теоретико-методичні основи: монографія / О. В. Безпалько. – К. : Наук. світ, 2006. – 363 с.
2. Бутко М. П. Взаємодія органів державної влади та місцевого самоврядування у здійсненні соціального захисту дітей без батьківської опіки / М. П. Бутко, Ю. П. Харченко // Вісник Чернігівського державного технологічного університету. Серія "Економічні науки". – 2012. – № 4 (62). – С. 316–322.
3. Василенко О.М. Троян Р.В.О. Нормативно-правові засади державної політики з питань захисту прав дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування [Електронний ресурс]. – Режим доступу: irbis-nbuv.gov.ua/cgi-bin/irbis_nbuv/cgiirbis_64.exe?
4. Державна доповідь про становище дітей в Україні (за підсумками 2011року) / С Ю. Аксьонова, М. Ю. Варбан, О. А. Васильєв та ін. – К., 2012. –188 с.208
5. Державна доповідь про становище дітей в Україні "Реалізація Конвенції ООН про права дитини в Україні: досягнення, проблеми, перспективи" (за період 2009-2016 рр.) [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.msp.gov.ua/timeline/Konvenciya-OON-z-prav-ditini.html>
6. Комплексна допомога бездоглядним та безпритульним дітям : метод. посіб. / О. І. Безпалько; Л. П. Гуровська, Т. В. Журавель та ін. ; за ред. І. Д. Зверевої, Ж. В. Петрочко. – К. : Калита, 2010. – 376 с. 211
7. Конвенція про права дитини [Електронний ресурс] : схвалена резолюцією 50/155 Генеральної Асамблеї ООН від 21 грудня 1995 р. – Режим доступу : <http://zakon1.rada.gov.ua>.
8. Конституція України : прийнята на п'ятій сесії Верховної Ради України 28 червня 1996 р. – К. : Україна, 1996. – 119 с.
9. Концепції Загальнодержавної програми "Національний план дій щодо реалізації Конвенції ООН про права дитини на 2006-2016 роки, затвердженої розпорядженням Кабінету Міністрів України від 22.04.2006 р. № 229-р [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/229-2006-%D1%80>
10. Літопис руський: За Іпатським списком / О. В. Мишанич (відп. ред.) ; пер.Л. Махновець; Л. Є. Махновець (пер. з давньорус.). – К. : Дніпро, 1989. – XIV, 591 с., 3 арк. дод. – (Давньоруські та давні українські літописи).
11. Маловічко І.В. Подолання дитячої безпритульності в Україні та світі [Електронний ресурс]/І.Маловічко Режим доступу до статті: <http://molodyvcheny.in.ua/files/conf/law/01okt2013/04.pdf>
12. Медвідь А.О. Соціальний захист бездомних осіб і безпритульних дітей [Електронний ресурс]. – Режим доступу : [dspace.opua.edu.ua/bitstream/handle/11300/1920/Медведь.pdf?](http://dspace.opua.edu.ua/bitstream/handle/11300/1920/Медведь.pdf)
13. Національна стратегія реформування системи інституційного догляду та виховання дітей на 2017 – 2026 роки [Електронний ресурс].– Режим доступу : <http://www.msp.gov.ua/timeline/Dovidki-toshcho.html>
14. Орешета Ю.В. Фахівці із соціальної роботи як ключові суб'єкти сфери соціальної роботи [Електронний ресурс] /Ю.В. ОРЕШЕТА – Режим доступу: irbis-nbuv.gov.ua/cgi-bin/irbis_nbuv/cgiirbis_64.exe?
15. Про внесення змін до деяких законодавчих актів України щодо посилення соціального захисту дітей та підтримки сімей з дітьми № 936-VIII від 26.01.2016 Законом України [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/936-19>
16. Про органи і служби у справах дітей та спеціальні установи у справах дітей [Електронний ресурс] : Закон України від 24 січня 1995 року № 20/95-ВР. – Режим доступу : [http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/.](http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/)
17. Про основи соціального захисту бездомних осіб та безпритульних дітей [Електронний ресурс]: Закон України від 2 червня 2005 № 2623-IV. – Режим доступу:[http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/2623-15.](http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/2623-15)

18. Про охорону дитинства [Електронний ресурс] : Закон України від 26 квітня 2001 № 2402-III.– Режим доступу: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/2402-14/page>.
19. Про соціальні послуги [Електронний ресурс]: Закон України від 19 червня 2003 року № 966-IV. – Режим доступу: <http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/966-15>.
20. Уповноважений Президента України з прав дитини Микола Кулеба[Електронний ресурс] / М. Кулеба. – Режим доступу: <https://www.facebook.com/up.z.prav.dytny/?fref=ts>
21. Урядовий портал [Електронний ресурс] /– Режим доступу: www.kmu.gov.ua/

УДК 316.647-053.6

ВИХОВАННЯ ТОЛЕРАНТНОСТІ У ПІДЛІТКІВ: ФОРМИ ТА МЕТОДИ РОБОТИ

Медвідь С. С. магістрантка факультету психології та соціальної роботи.

Науковий керівник – канд. пед. наук, доц. **Хлєбик С. Р.**, кафедра соціальної педагогіки та соціальної роботи.

У статті розглядаються види і способи формування толерантної поведінки підлітків в умовах освітнього процесу.

Ключові слова: толерантність, інтолерантність, підлітковий вік.

В даний час українське суспільство переживає складний період свого розвитку. Конфліктні ситуації з різними країнами і їх народами, на жаль, набули систематичного характеру. Стрімкий розвиток цих негативних процесів провокує зростання агресивних настроїв в суспільстві, що, в свою чергу, призводить до втрати гуманістичних цінностей, падіння моралі, культури взаємин між людьми і погіршення криміногенної обстановки. Деструктивну роль відіграють різні ЗМІ і соціальні мережі, створюють вкрай агресивний і негативний інформаційний фон, який, в свою чергу, відбивається на поведінці підростаючого покоління.

В таких обставинах дуже важливим є виховання у молодого покоління толерантності, оскільки утвердження принципів і норм толерантності є необхідною умовою взаєморозуміння між людьми, взаємодії, згоди, згуртування і консолідації суспільства. Серед вчених цією проблемою займалися А. Асмолов, Л. Байбородова, Б. Вульф, Б. Гершунский, Е. Клепцова, О. Кравцов, М. Магура, А. Погодіна, М. Рожков, Г. Солдатова, Л. Шайгерова, О. Шарова, О. Щеколдин. Психолого-педагогічні умови виховання толерантності підлітків та молоді розкриваються в роботах українських дослідників О. Безкорвайна, І. Беха, І. Костюк, М. Лендел, М. Масютин, Е. Матієнко, М. Фіцула, О. Швачко.

Мета статті – охарактеризувати особливості прояву толерантності у підлітковому віці.

Завдання – визначити форми і методи роботи соціального педагога щодо формування соціально-прийнятної поведінки підлітків через організацію позитивного досвіду толерантності.

Виклад основного матеріалу. Прояв толерантності, який співзвучний повазі прав людини, не означає терпимого ставлення до соціальної несправедливості, відмови від своїх або поступки чужим переконанням. Воно означає, що кожна людина має право притримуватись своїх переконань і визнає таке ж право за іншими. Крім того в науковій літературі використовується термін "інтолерантність". Так під інтолерантністю розуміють прояв нетерпимості по відношенню до людини при взаєминах з іншими людьми на основі різних ознак.

Виховувати толерантність слід цілеспрямовано і поетапно. Формуванню толерантності сприяє спеціально організована діяльність. Педагогіка толерантності ґрунтується на терплячому, уважному ставленні до переконань інших людей, є одним із засобів вирішення проблем особистості і вирішення конфліктних ситуацій. Б. Вульф зазначає, що процес виховання толерантності передбачає цілеспрямовану організацію позитивного досвіду толерантності, тобто створення простору прямої або непрямої взаємодії з іншими за поглядами чи поведінкою людьми, їх спільнотами, іншими словами - співіснування відмінностей [3].

Виховання толерантної особистості - процес складний і тривалий, здійснюється всією соціальною дійсністю, що оточує дитину, суспільством, під впливом взаємин в сім'ї, сформованих поглядів і відносин її членів до інших людей і суспільства в цілому, під впливом спілкування з однолітками та оточуючими людьми [8].

Проблемним віком щодо інтолерантності поведінки є підлітковий. Так видатні психологи Л. Виготський, А. Петровський, Д. Ельконін виділяють підлітковий вік як важливий момент соціального розвитку, що має особливе навантаження в становленні особистості. Система цінностей підлітка, заснована на дуалізмі добра і зла, але саме це він намагається накласти на навколишній світ. Як вказав Н. Барбелко, саме в підлітковому віці виявляється свого роду "проміжок" між

толерантністю типу "А" і толерантністю типу "Б": підліток вже не здатний до того типу прийняття, яке було характерно для дитини і ще не здатний до того терпіння, яке характерно для дорослого [1].

Вивченням сформованості толерантності у підлітків займаються сучасні психологи і педагоги: І. Дроздецькій, О. Кравцов, Е. Маркелова, С. Мутерперель. Е. Маркелова стверджує, що підліток не вміє ще контролювати свої емоційні пориви, має високий рівень тривожності, це робить його не успішним і не толерантним в спілкуванні і соціальних контактах [4]. Дослідник О. Кравцов вказав, що в період підліткової самосвідомості і самостановлення особистості відбувається умовний розподіл соціального середовища на групи "Чужі" і "Свої". При певних умовах, з огляду на юнацький максималізм, це може служити основою для розвитку інтолерантних рис особистості, оскільки категорія "Свої" набуває однозначно позитивних рис, а "Чужі" перетворюються в явно негативну категорію, що неминуче призводить до пошуку ворога [3].

Так само проблемним моментом є не тільки розподіл на "Чужих" і "Своїх", а також використання ненормативної лексики, прояв вербальної агресії і упередженості по відношенню до інших людей.

Так дослідник С. Мутерперель зазначає, що в підлітковому середовищі поширена образлива лексика, що принижує людей іншої культури або релігії, негативні стереотипи і упередження [5].

У роботі з підлітками вчителі-предметники, шкільні психологи та соціальні педагоги повинні направити виховну роботу на формування адекватної самооцінки, самостійності, соціальної активності, відповідальності та партнерської взаємодії на основі взаємної поваги і розуміння багатогранності світу. Для успішного формування толерантних якостей в школі необхідно вбудовувати цілісну систему взаємовідносин і заходів, включену в основний освітній процес, життя класного колективу і в позаурочну діяльність учнів. Сучасний учень повинен правильно сприймати і розуміти єдність людства, взаємозв'язок і взаємозалежність всіх і кожного, хто живе на планеті, розуміти і поважати права, звичаї, погляди і традиції інших людей, знайти своє місце в життєдіяльності суспільства, не завдаючи шкоди і не ущемляючи права інших людей.

У процесі виховання толерантності педагоги використовують такі форми і методи роботи: робота в групах, підгрупах; бесіди, лекції; обговорення; відеолекторії. Крім того останнім часом широкого поширення набуло використання технології інтерактивного навчання, а саме використання навчальних тренінгів. Питання використання тренінгових форм у розвитку толерантності розкриті в роботах Л. Анн, І. Вачкова, Г. Солдатовой, К. Фопеля, Л. Шайгеровой, О. Кульовий. В процесі тренінгу передбачається формування і закріплення тих навичок і умінь, які відповідають ефективному позитивному взаємодії між людьми. Особлива увага приділяється міжособистісній і груповій взаємодії: розвитку здатності до гнучкого спілкування, відкритості новому досвіду і людям, здатності до прояву поваги, включеності у взаємодію, вмінню підтримувати позитивний контекст міжособистісних відносин. Ці сторони поведінки відображають здатність спілкуватися в адаптивній, гнучкій, доброзичливій манері.

Ефективними і захоплюючими формами роботи з дітьми є ігрові (пізнавальні, змагальні, конкурсні ігри), які спрямовані на розвиток у підлітків згуртованості, почуття толерантності [4]. Також на підлітків позитивно впливають трудові форми позаурочної роботи - спільна робота, будь-яка праця (різні види робіт в школі, різна допомога нужденним). Важливу роль у формуванні толерантних відносин може грати життя класного колективу, організована в руслі толерантності [6].

Те, як складаються відносини дитини в класі, багато в чому визначає його особистісний розвиток і соціальну адаптацію. Формування толерантних відносин у класному колективі може здійснюватися через систему класних заходів, правильний розподіл ролей і обов'язків в класі і, звичайно ж, через такі форми проведення класних годин, які цілеспрямовано будуть вести учнів до розвитку запланованих якостей особистості. Розвиток толерантності в процесі організації позаурочної діяльності учнів розглядається в роботах І. Дроздецькій, Е. Маркелової, Е. Селюкова. Перевагою даного виду діяльності є те, що тут провідними формами взаємодії учасників освітнього процесу можуть стати активні групові форми, що вимагають співпраці, з одного боку, а з іншого - надають можливість дитині розкрити ті свої можливості і якості, які в рамках уроку не завжди бувають затребувані: емоційні, художні якості, взаємовиручку, емпатію і т. п. Але саме названі якості і лягають в основу формування толерантних властивостей особистості і толерантних ставленням до інших учнів [6].

Однією з найбільш ефективних, пізнавальних, розвиваючих і доступних для реалізації дітьми підліткового віку є проектна діяльність. Проектна діяльність дозволяє підліткам використовувати можливості Інтернету з творчої сторони, а не з боку розпалювання національної ворожнечі, цькування інших народів. Програма проекту передбачає участь підлітків в художній

творчості, літературних і музичних заходах. **Висновки.** Формуючи толерантні установки і поведінку необхідно створювати умови вихованцям для рефлексії відбулися з ним змін і аналізу складних відносин в колективі, сім'ї, суспільстві. Аналіз форм і методів формування толерантності показав, що в процесі виховання толерантності педагогами використовуються ігрова і тренінгова форми роботи, тематичні класні години та свята, позаурочна діяльність, в тому числі трудова, благодійна, проектна діяльність.

Література

1. Барбелко Н. С. Психолого-педагогічний зміст поняття толерантність / Н. С. Барбелко, - 2013. - 5 с. [Електронний ресурс] - Режим доступу: <http://eprints.zu.edu.ua/9567/1/22.pdf>
2. Дроздецькій І. А. Дослідження толерантності в підлітковому середовищі як орієнтир для моделювання позаурочної діяльності школи / І. А. Дроздецькій // Вісник педагогічного університету. - 2012. - випуск 11 (126).
3. Кравцов О. Г. Роль толерантності в особистісному розвитку дитини / О. Г. Кравцов // ВІСНИК РДГУ Серія "Психологія". - Москва, - 2009. - № 7. - с.189-200.
4. Маркелова Е. М. Динаміка особистісних характеристик толерантності в підлітковому віці [Електронний ресурс] - Режим доступу: <http://nsportal.ru/vuz/psikhologicheskie-nauki/library/dinamikalichnostnyh-harakteristik-tolerantnosti-v-podrostkovom>
5. Мутерперель С. Етнічна ідентичність і толерантність в підлітковій субкультурі. - 2003.
6. Селюкова Е. А. Виховання толерантних взаємовідносин у школі [Текст] / Е. А. Селюкова, М. Н. Фокіна // Актуальні питання сучасної педагогіки: матеріали III Міжнар. науч. конф. - Уфа: Літо, - 2013. - с. 103-105. [Електронний ресурс] - Режим доступу <http://www.moluch.ru/conf/ped/archive/68/3587/>

УДК 551.582(477.51)

ВИКОРИСТАННЯ ІНТЕРАКТИВНИХ ТЕХНОЛОГІЙ НАВЧАННЯ У СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНІЙ РОБОТІ З ДІТЬМИ ПІДЛІТКОВОГО ВІКУ

Міхнюк Т. А., магістрантка факультету психології та соціальної роботи.

Науковий керівник – канд. пед. наук, доц. **Хлєбїк С. Р.**, кафедра соціальної педагогіки та соціальної роботи

У статті проаналізовано стан досліджуваної проблеми у науковій літературі, розглянуто особливості поведінки дітей підліткового віку та проаналізовано зміст інтерактивних технологій в соціально-педагогічній роботі фахівців закладу середньої освіти та їх вплив на підлітків.

***Ключові слова:** підлітковий вік, соціальний педагог, інтерактивні технології навчання.*

Вступ. Модернізація сучасного суспільства потребує покращання процесу освітньої діяльності, а також впровадження нових технологій. Сьогодні в процесі навчання потрібно застосовувати нові методики, які пов'язані з розвитком життєдіяльності людей, нові підходи до навчання для формування і розвитку особистості.

Найважливішою умовою ефективності сучасної освіти є правильно обрана педагогічна технологія. Нині з усіх педагогічних технологій провідна роль відводиться інтерактивним методикам навчання.

Використання інтерактивних виховних технологій у своїй діяльності має стосуватися також і соціальних педагогів. Адже це такі спеціалісти, які в організації своєї роботи надають пріоритет створенню здорового мікроклімату в колективі, гуманізації міжособистісних відносин, які сприяють реалізації здібностей кожного учня, захисту його інтересів, організації дозвілля, включенню в соціальну корисну діяльність та інше.

Для успішної соціалізації дитини потрібно створювати оптимальні умови, це є одним із головних завдань соціально-педагогічної роботи, котра передбачає ефективне перенесення знань у свідомість учня і формування вміння успішного використання їх у всіх сферах життя.

Тому оптимізація цього процесу і ґрунтується на використанні виховних інновацій, які передбачають активну міжособистісну взаємодію учасників виховного процесу. Саме цією інновацією й буде застосування інтерактивних виховних технологій. Для соціального педагога впровадження у свою діяльність інтерактивних виховних технологій для подолання цих проблем повинно стати одним з основних завдань в його роботі.

Аналіз наукових досліджень. На необхідність активної взаємодії у навчально-виховному процесі школи зауважували Ш. Амонашвілі, Г. Ващенко, С. Гессен, Дж. Дьюї, Я. Корчак,

А. Макаренко, В. Сухомлинський, С. Швацький та інші відомі педагоги. Серед вітчизняних науковців різні аспекти використання сучасних технологій навчання досліджували А. Алексюк, І. Зязюн, Т. Ільїна, О. Падалка, О. Пехота, О. Савченко, С. Сисоєва та ін. Впровадження та доцільність застосування інтерактивних технологій у сучасному педагогічному просторі досліджували вчені О. Пометун, І. Якіманська, О. Коротаєва, В. Петрова, О. Янкович, М. Рева, І. Шевчук, П. Шептенко, В. Ягоднікова.

Пошук педагогічних технологій, які розвинули б в дитині талановиті здібності, потенціал і характер, котрі сформували б з учня творчу і зрілу особистість, залишається актуальним дотепер. Аналіз досягнень фахівців у сфері педагогіки дає підстави продовжувати досліджувати вплив інтерактивних методів навчання на діяльність і виховання учня як особистості.

Мета статті - розкрити теоретичні аспекти застосування інтерактивних технологій в умовах закладів середньої освіти в соціально-педагогічній роботі з дітьми підліткового віку.

Виклад основного матеріалу дослідження.

Згідно багатьом періодизаціям психічного розвитку особистості вік людини від 11-12 до 14-15 років визначається періодом між дитинством і юністю та називається підлітковим. Підлітковий вік традиційно ділиться на дві фази: негативну (власне критичну: 11-13 років) і позитивну - старший підлітковий вік (14-15 років) [1].

У цей період особистість дитини піддається якісним перетворенням: розвивається рефлексія, змінюється зміст самооцінки, формується почуття дорослості. Розвиток рефлексії характеризується підвищеною схильністю до самоспостереження. На основі рефлексії розвивається самосвідомість, однією з форм якої є почуття дорослості прагнення бути й вважатися дорослим. Його важливим показником є наявність власної лінії поведінки, визначених поглядів і їх відстоювання, не дивлячись на незгоду дорослих, що часто призводить до конфліктів в сім'ї. Виникає незадоволеність у взаєминах з близькими, яка компенсується спілкуванням з однолітками, авторитет яких грає дуже важливу роль. Тому виникає потреба в гідному становищі в колективі однолітків, прагнення придбати вірного друга. Така поведінка має глибокий психологічний сенс: щоб краще зрозуміти себе, необхідно порівнювати себе з подібними. У відносинах з однолітками підлітки відпрацьовують способи взаємовідносин; проходять особливу школу соціальних відносин, розвивають навички взаєморозуміння, взаємодії та взаємовпливу.

До старшого підліткового віку розставлення акцентів змінюється. Підліток до 13-15 років стає більш відповідальним. Починає руйнуватися внутрішньо групове спілкування з однолітками, відбувається поглиблення і диференціація дружніх зв'язків на основі емоційної, інтелектуальної близькості підлітків. Надаючи особливого значення спілкуванню, підліток не ігнорує і навчальну діяльність. Дорослий починає грати роль помічника і наставника. У вчителів діти починають цінувати не тільки особистісні якості, а й професіоналізм, розумну вимогливість. У підлітка також відбувається формування "Я-концепції" - системи внутрішньо узгоджених уявлень про себе, що супроводжується сильним афективним переживанням. [3]

Завдання педагогів, психологів і батьків при формуванні у підлітків поведінкових установок, при розвитку вмінь і навичок безпечної поведінки, враховувати психологічні особливості віку і застосовувати численні методи передачі інформації, прийнятні для підлітків.

Інтерактивні методи засновані на взаємодії учня з іншими учнями, педагогами, батьками (залежно від того, хто залучений у роботу). Подібні методи, як відзначають педагоги, дозволяють учням самим розв'язувати складні проблеми; створюють потенційно більшу можливість перенесення знань і досвіду діяльності з уявної ситуації в реальну; є психологічно привабливими та комфортними для учнів. Інтерактивні методи – модель відкритого обговорення, яка розвиває в дітях уміння сперечатися, дискутувати і вирішувати конфлікти мирним шляхом.

Інтерактивне виховання – специфічна форма організації пізнавальної та виховної діяльності, яка має передбачувану мету – створити комфортні соціально-педагогічні умови, за яких соціальний педагог відчуває свою успішність, та професійну спроможність. За свідченнями наукових досліджень, інтерактивними називають засоби, що здатні забезпечити безперервну взаємодію всіх суб'єктів соціально-педагогічної технології [2]

Соціальний педагог повинен володіти інтерактивними методами та використовувати їх у своїй роботі. Саме інтерактивні методи сприяють налагодженню контактів педагога з учнями, педагогами; дозволяють досягти ефективності в роботі, формують пізнавальний інтерес учнів до різноманітних проблем.

За дослідженнями багатьох вчених (І. П. Шевчук, В. А. Хмиз, В. В. Ягоднікова та інші) можна виділити безліч інтерактивних форм виховної роботи з дітьми. Серед яких:

Театралізовані форми (це найскладніша та найцікавіша інтерактивна технологія). Вона досягає навчальної та виховної мети за допомогою художніх образів, засобів театралізації, використання творчих здібностей учнів. При використанні цієї форми роботи створюється

можливість роботи з різноманітною аудиторією, адже ці вистави можуть бути показані неодноразово. До театралізованих форм відноситься: літературно-музична композиція, тематичний концерт, театралізована вистава, публіцистична вистава (агітбригада), хореографічна вистава, форум театр, інтерактивна вистава тощо. [4]

Ігрові форми - це форми інтерактивних виховних технологій, які мають вплив на дітей через гру. Зміст виховної роботи передається шляхом гри за допомогою якої моделюються різноманітні ситуації. Саме ця форма інтерактивних виховних технологій може створити атмосферу яскравих, позитивних та активних дій.

До складу ігрових форм інтерактивних технологій входять: інтерактивна акція, тематичний ярмарок, ток-шоу. [6]

Інтелектуально-пізнавальні форми - це форми інтерактивних виховних технологій, що зазвичай використовують сценарії відомих інтелектуально - пізнавальних телевізійних програм.

Художньо - прикладні форми - це форми інтерактивних виховних технологій, що містять візуальну інформацію та впливають та свідомість дитини через образотворчі засоби. Це тематичні виставки плакатів, малюнків, стінгазет, створення авторських малюнків на одязі, фестиваль тематичного графіті тощо.

Проектні форми - вони є самостійним дослідженням різноманітних соціально-педагогічних тем, що проводиться певного періоду часу з учнями. В кінці цього дослідження учні представляють певний практичний результат. Тут ми можемо виділити безліч важливих рис, що позитивно впливають на учнів: розвиток творчості; набуття ними навичок колективної роботи; відповідальність учнів за наслідки своєї діяльності; створення можливості для взаємодії як один з одним, так і з різними людьми поза навчальним закладом; набуття учнями навичок публічного представлення і захисту своїх досліджень, навичок рефлексії тощо.

Інтерактивні форми виховної роботи передбачають обов'язкове включення аудиторії, вони потребують від глядача певних дій, знань та вчинків. Також дають змогу одночасно як подавати інформацію та формувати певні навички, так перевіряти наявний рівень знань та умінь. Для покращення виховної роботи можна виділити основні критерії ефективності використання інтерактивних виховних технологій у загальноосвітніх навчальних закладах. [5]

1. Критерій пізнавальної активності - визначає рівень пізнавальної активності дітей у виховному процесі.

2. Критерій мотивації - визначає інтерес та зацікавленість до отримання нової інформації, досвіду, наскільки виховний процес орієнтований на запити та потреби дитини.

3. Критерій активізації мислення - визначає наскільки виховний процес спонукає до роздумів, систематизації, класифікації та узагальнення нової інформації, вироблення власного ставлення до неї й формулювання проблем та запитань для подальшого просування в інформаційному діяльнійсному полі.

4. Критерій співпраці - визначає рівень психологічної комфортності, партнерства в процесі виховання, наскільки цей процес сприяє формуванню вміння співпрацювати в команді.

5. Критерій результативності - визначає на скільки розвиваються гуманні, толерантні стосунки між учасниками навчально-виховного процесу, активізацію власного досвіду, знань та умінь, розвитку пам'яті та здатності до самоконтролю [7]

Системне залучення сучасних інноваційних технологій, зокрема форм інтерактивного навчання у робочу взаємодію соціального педагога та учнів підліткового віку, підвищить ефективність корекційно-профілактичної роботи з дітьми. Запровадження інноваційних форм і методів в школі це забезпечення активної участі самих підлітків у роботі, взаємний обмін досвідом та використання групової взаємодії.

Висновки. Отже, підлітковий вік - це час пізнання навколишнього світу, найбільш активного інтелектуального і фізичного розвитку, протягом якого виробляються життєві навички, в тому числі, які пов'язані з самозбереження, турботою про себе. Але діти не здатні серйозно замислюватися про своє майбутнє, вони живуть справжнім днем, і усвідомлення цінностей у них ще не сформовано.

Тому діяльність соціального педагога повинна активно включати інтерактивні технології. Адже саме вони зможуть сприяти безпосередньому впливу на дитину, створенню сприятливого виховного середовища, корекції поведінки та навчання учнів. Соціально-педагогічні інтерактивні технології створюють умови для позитивних змін у розвитку дітей.

Інтерактивні виховні технології є сучасними формами вдосконалення виховного процесу. Вчені виділяють достатньо різноманітні форми цих технологій, які педагог може поєднувати у своїй роботі. Вони передбачають активну взаємодію учасників виховного процесу, активізацію їхніх знань, умінь та навичок.

Література

1. Бергер С.А., Шилейко Е.Е. Розвиток моральних якостей школяра. Мінськ: Красиков-Принт, 2006. С.208
2. Інтерактивні технології навчання: теорія, практика, досвід: [метод.посіб.] / Київ: А. Н. Н., 2002. С.136
3. Істратова О.Н., Ексакусто Т.В. Довідник психолога середньої школи. Вид. 2 - ге. Ростов на Дону: Фенікс, 2010. С.510
4. Рева М. М. Актуальні методи, прийоми, засоби виховання учнів. *Виховна робота в школі*. 2013. № 5. С. 52
5. Шептенко П. А. Методика і технологія роботи соціального педагога: навчальний посібник. Москва: Академія, 2001. С. 208
6. Шевчук І. Використання інтерактивних технологій у проведенні виховних годин. *Початкова школа* : наук. метод. журнал. 2004. №5. С. 13-15
7. Ягоднікова В. В. Інтерактивні форми і методи навчання та виховання учнів. *Завучу. Усе для роботи* : наук. метод. журнал. 2009. № 22. С. 2-28

УДК 371

ЗАСТОСУВАННЯ ІНТЕРАКТИВНИХ МЕТОДІВ НАВЧАННЯ З ФОРМУВАННЯ ЗДОРОВОГО СПОСОБУ ЖИТТЯ В ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ

Мищенко Ю. З., магістрантка факультету психології та соціальної роботи.

Науковий керівник – канд. пед. наук, доц. **Самойленко О. В.**, кафедра педагогіки, початкової освіти та освітнього менеджменту.

У статті йде мова про особливості застосування інтерактивних методів навчання з формування здорового способу життя учнів початкової школи.

Ключові слова: інтерактивні методи, інтерактивні технології, здоров'я, здоровий спосіб життя, спосіб життя учнів, особистісно - зорієнтоване навчання.

Постановка проблеми. Сучасна школа виконує не тільки традиційні освітні функції, але й готує дітей до життя. Тому однією з актуальних проблем сьогодні є виховання особистості, здатної обирати здоровий спосіб життя як пріоритетний для досягнення успіху у ньому. Тому нагальною потребою сучасної системи освіти є впровадження форм та методів навчання і виховання, що забезпечать розвиток здоров'язберігаючих компетентностей кожного школяра. Розв'язанню цієї проблеми сприяє впровадження інтерактивних технологій навчання.

Аналіз досліджень. До проблеми формування здорової особистості дитини зверталися філософи, соціологи, психологи, педагоги, зокрема, Брехман, Л. Виготський, П. Лесгафт, В. Сухомлинський, К. Ушинський та ін. Питанням формування, збереження, зміцнення і відтворення здоров'я присвячені праці М. Амосова, Г. Апанасенко, В. Горащука, О. Дубогай, В. Казначеева, Ю. Лисицина, В. Ліщук, В. Петленка. До пошуку нових соціально-педагогічних технологій формування в учнів здорового способу життя звернулися В. Беспалько, Н. Заверико, В. Петрович, Л. Сущенко. У дослідженнях Г. Латишева, Б. Міллера, М. Орлової, С. Титової вперше висвітлено досвід використання навчання "рівний – рівному" в превентивній роботі. У сучасній системі формування й збереження здоров'я школярів накопичений великий зарубіжний і вітчизняний досвід [2, с. 3].

Виклад основного матеріалу. Сучасний стан здоров'я школярів викликає тривогу у всієї, громадськості, особливо у лікарів і педагогів. Про це свідчать матеріали засобів масової інформації про становище дітей, а також результати досліджень науковців.

Статистичні дані показують, що наприкінці ХХ – початку ХХІ століття за час навчання в школі кількість здорових дітей знижується в 4-5 разів. Така ситуація обумовлена важким соціально-економічним становищем: безробіттям і міграцією, регіональними конфліктами, зростанням кількості соціально-неблагонадійних сімей, кризою духовних цінностей, зниженням морального рівня населення [2, с. 3].

Тому навчально-виховний процес в початковій школі відбувається з урахуванням пізнавальних і вікових можливостей, потреб учнів початкових класів, визначає зміст початкової освіти, спрямовує його на формування і розвиток духовно-моральних та інтелектуальних цінностей молодших школярів. Наскільки успішно будуть сформовані й закріплені в свідомості учнів навички здорового способу життя, залежить його подальший розвиток. Завдання початкової школи посилити роботу над формуванням в учнів знань про здоровий спосіб життя [1, с. 2–6].

Основними цілями роботи по формуванню навичок здорового способу життя є: формування позитивної мотивації до здорового способу життя, культури здоров'я; знайомство учнів з основами здорового способу життя, формування свого стилю здорового способу життя; здійснення профілактичної роботи за негативними проявами; формування теоретичних та практичних навичок здорового способу життя учнів, формування творчої особистості, здатної до саморозвитку, самоосвіти і самоактуалізації.

Формування у молодших школярів свідомого ставлення до свого життя та здоров'я, оволодіння навичками здорової та безпечної поведінки, формування здоров'язберігаючих компетентностей, сприятимуть виробленню намірів та ставлень особистості до ведення здорового способу життя. Ці завдання реалізуються через вивчення предмета "Основи здоров'я", який поєднує знання зі збереження і захисту життя та зміцнення здоров'я [3, с. 91-93].

Знань й життєвих навичок у предметі "Основи здоров'я" учні безперервно та систематично набувають з поступовим нарощуванням обсягу і складності змісту і вимог до його засвоєння. Уміння й навички, які стосуються здорового способу життя, потребують багаторазового вправляння, тому в організації їх засвоєння переважають практичні методи: ігрові ситуації, практичні вправи, поєднання індивідуальної роботи з груповою, колективною.

Навчання на основі розвитку життєвих навичок базується на формуванні системи цінностей і розвитку соціально-психологічних компетентностей життєвих навичок. Метод навчання на основі життєвих навичок спрямований на формування здорової особистості. На відміну від звичайних уроків, коли вчитель переважно говорить, а учні слухають і механічно відтворюють почуту інформацію, цей метод дозволяє вчителю застосовувати інтерактивні методи навчання.

Використання на уроках інтерактивних методів навчання, надзвичайно позитивно впливає на стан здоров'я молодших школярів. Спостереження за учнями, які вільно переміщуються від однієї форми навчання до іншої, показали, що в них не відбувається напруження м'язів, перенапруження очей, їм не загрожує втома. Навпаки, зміна виду діяльності підвищує їхню працездатність. Перехід від одного виду діяльності до іншого є незапланованим відпочинком, який запобігає перевтомленню дітей.

Розпочинати впровадження інтерактивних технологій потрібно поступово. Спочатку слід навчити учнів успішно спілкуватися, використовувати навички активного слухання, висловлювати власні думки, бути толерантними, розуміти й поважати один одного [2, с. 5].

Ефективність впровадження інтерактивного навчання, на думку І.Я. Жарової, забезпечується спеціальною організацією навчального процесу, яка складається з кількох етапів. На підготовчому етапі формуються мікрогрупи. При цьому враховують позитивний емоційний стан мікрогрупи, готовність учасників до співпраці під час вирішення навчальної проблеми, яка повинна спонукати учнів до пошукової діяльності, обміну власним досвідом, думками, розвивати вміння та навички самостійно працювати.

Далі в процесі спілкування учні виявляють не тільки знання предмета, а й уміння узагальнювати, робити логічні висновки, у них формуються комунікативні уміння – у процесі обговорення свою думку необхідно висловлювати стисло і не відхилятися від теми; демонструвати вміння не тільки говорити, а й слухати.

Наступний етап – презентація групових рішень – може бути організований по-різному. Залежно від характеру взаємодії учасників груп (спільно-індивідуальна, спільно-послідовна, спільно-взаємодіюча).

Спільно-індивідуальна форма передбачає представлення результатів власної діяльності кожного учасника, обговорення та вибір доцільного варіанта. При спільно-послідовній – результат діяльності кожної групи є фрагментом, необхідним для побудови загальної відповіді. Спільно-взаємодіюча форма обумовлює вибір окремих аспектів групових рішень, на основі яких приймається колективне [4, с. 133-136].

На підсумковому етапі учні оцінюють, наскільки вдалося створити атмосферу співробітництва у групі, підбивають підсумки виконаної роботи.

Висновки. Застосування інтерактивних технологій – це не самоціль. Це не лише засіб створення атмосфери співробітництва, порозумілості і доброзичливості, а й можливість дійсно зреалізувати основні засади сучасного навчання. Адже, застосування даних технологій на усіх уроках в початковій школі дає змогу створювати навчальне середовище, що допомагає учням формувати характер, розвивати світогляд, логічне мислення, зв'язне мовлення, виявити і реалізувати індивідуальні можливості.

Впровадження інтерактивних форм діяльності учнів на уроках можна визнати як тенденцію в діяльності вчителів у контексті особистісно-зорієнтованої педагогічної парадигми та розвитку в них креативного мислення. Використання означених форм навчання учнів сприяє трансформації їхньої діяльності в бік особисто значущої.

Література

1. Ващенко О. Готовність вчителя до використання здоров'язберігаючих технологій / О. Ващенко, С. Свириденко // Здоров'я та фізична культура. – 2006. – № 8. – С. 2–6.
2. Пометун О.І., Пирожено Л.В. Сучасний урок. Інтерактивні технології навчання. - К.:А. С. К., 2004.
3. Савченко О.Я. Виховний потенціал початкової освіти / О.Я. Савченко. – К. : Цудзинович Т. І., 2007. – 204 с.
4. Химинець В.В. Інновації в початковій школі / В. Химинець, М. Кірик. – Тернопіль : Мандрівець, 2009. – 312 с.

УДК 167.1

ТЕОРЕТИЧНІ ПРОБЛЕМИ АДАПТАЦІЇ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ

Могильна Ю. О., магістрантка факультету психології та соціальної роботи.

Науковий керівник – канд. пед. наук, доц. **Демченко Н.М.**, кафедра педагогіки, початкової освіти та освітнього менеджменту.

У статті проаналізовано сучасні дослідження педіатрів, психологів та педагогів до проблем адаптації та дезадаптації учнів початкової школи до навчальної діяльності.

Ключові слова: адаптація, дезадаптація, початкова школа, молодші школярі, учні першого класу.

Постановка проблеми. У сучасних соціокультурних та екологічних умовах розвитку суспільства адаптаційні процеси, детерміновані засвоєнням нових норм шкільного життя, посилюють психофізіологічні навантаження, несуть типові кризові ризики у особистісному зростанні особистості учня початкової школи. Відповідно виникає необхідність сформулювати належне соціальне середовище та забезпечити педагогічну підтримку учнів першого класу з метою полегшити їм звикання до навчального процесу та профілактики їх дезадаптації.

Мета статті визначити напрямки сучасних теоретичних досліджень в галузі педіатрії, психології та педагогіки з проблеми адаптації та дезадаптації учнів початкової школи до навчальної діяльності.

Основний матеріал. Бондаренко С. розглядає проблеми фізіологічної адаптації учнів початкової школи. Автор переконує, що початок навчання у школі це серйозний іспит для здоров'я молодших школярів. Про це свідчить здійснений дослідником експеримент з метою вивчення впливу спрямованого розвитку статичної витривалості на формування постави першокласників за умов адаптації до навчальної праці. Відповідно С. Бондаренко обґрунтовує доцільність цілеспрямованого розвитку статичної витривалості в учнів у перший рік шкільного навчання та доходить висновку, що підвищення рівня статичної витривалості дітей 6-7 років необхідно розглядати як впливовий чинник формування постави та попередження функціональних порушень опорно-рухового апарату.

Проблемі взаємозалежності стану здоров'я (фізичного розвитку, функціонального стану організму, захворюваності), розумової працездатності і фізичної підготовленості дітей початкових класів гімназії приділяє особливу увагу Н. Янко. Так серед факторів, які впливають на стан здоров'я, розумову працездатність і фізичну підготовленість учнів цього віку медик виділяє такі, як організація, гігієнічне та психолого-педагогічне забезпечення навчання, спосіб життя, рівень психологічної готовності до навчання, а також особливості адаптації до навчання організму учнів початкових класів гімназії. У підсумку дослідник пропонує розробляти та запроваджувати індивідуальний комплекс медико-педагогічних заходів з питань профілактики відхилень у стані здоров'я учнів початкових класів гімназій, удосконалювати режим та гігієнічні підходи до навчально-виховного процесу в закладах цього типу [11].

Н. Коцур висвітлює проблеми адаптації до навчального процесу шестирічних учнів початкової школи. Окрему увагу вчена приділяє проблемі дослідження фізіологічного стану організму учнів I класу початкової школи. Так – “шкільну зрілість” вона визначає за двома групами критеріїв – психофізіологічними та медичними: відповідність біологічного віку “паспортному”, рівень психологічної та соціальної готовності до школи, розподіл дітей за наявними факторами ризику, показники фізичного розвитку дітей, що свідчать про “шкільну зрілість” [4]. Отже, з метою полегшення процесу адаптації учнів початкової школи до навчання та збереження їх здоров'я дослідниця пропонує запроваджувати комплекс заходів, форм і методів організації здоров'язберігальної діяльності та розробити методичку моніторингу процесу адаптації, оскільки саме динаміка змін

психофізіологічного стану організму школярів дає змогу своєчасно встановити несприятливий перебіг адаптації і визначити чи є необхідність корегувати окремі функції дитячого організму [4].

С.Л. Няньковський досліджує особливості учнів початкової школи загальноосвітніх та спеціалізованих шкіл до навчання та обґрунтовує фактори ризику дезадаптаційних процесів. Учений акцентує увагу на проблемі впливу дитячого імунітету на ефективність адаптаційних процесів в учнів першого класу загальноосвітніх та спеціалізованих шкіл. Він також доводить необхідність включення у систему адаптаційних заходів для учнів початкової школи полівітамінно-мінерального комплексу з лактобактеріями з метою покращення їхньої здатності до засвоєння шкільної навчальної програми [8].

Ліснівська Л.Б. розглядає психологічні особливості становлення самооцінки учнів першого класу шестирічного віку, тобто в період адаптації до навчання у початковій школі. Вчена переконує, що трансформація самоставлення молодших школярів головним чином зумовлена їх досягненнями, емоційними переживаннями особливо в період оволодіння ними новою соціально-значущою роллю – учня першого класу. На думку дослідниці, самооцінка дитини має динамічний характер, відповідно у результаті взаємодії вчителя з учнями відбувається процес поступового зближення оцінювання педагогом досягнень дитини з її власними уявленнями про власні досягнення [7].

З самооцінкою дитини першого класу пов'язує процеси адаптації та дезадаптації і І. Загурська. Вчена доводить, що на початковому етапі навчання у школі діти виокремлюють соціально бажані форми поведінки у школі. Зміст цих форм школярі можуть пояснити лише поверхово і описують за допомогою таких конструктів: “не викрикує”, “не плаче”, “тихо поводитьься”, “посміхається” тощо.

Загурська І. визначає такі кризові моменти у розвитку самооцінки на морально-емоційному рівні учнів першого класу: виокремлення соціально бажаних форм поведінки у школі, які не є регуляторами діяльності, однак набувають статусу значимих критеріїв для оцінки себе та інших; використання компенсаційних механізмів у поясненні причин поведінки інших людей та власної поведінки; компенсація браку визнання через знецінення досягнень інших; страх перед оцінюванням; нерозуміння учнями критеріїв зовнішнього оцінювання [3]. З метою полегшення процесу адаптації учнів першого класу дослідниця пропонує застосовувати комплексну програму психологічної підтримки дітей.

Кузнецов А.М. присвячує свої дослідження проблеми психолого-педагогічного супроводу процесу психологічної адаптації та особливостям діяльності педагога у період входження учня першого класу у навчальний процес [5]. Він переконує, що ефективність процесу психологічної адаптації молодшого школяра напряму залежить від якісного керівництва цим процесом учителя.

Водночас дослідник звертає особливу увагу на процес психолого-соціальної адаптації розумово відсталих дітей першого класу та виокремлює труднощі процесу адаптації цих дітей до навчання. Також він пропонує шляхи оптимізації процесу адаптації розумово відсталих першокласників і розробив методичні рекомендації для вчителів, вихователів, медичних працівників, які працюють у допоміжній школі, а також для батьків дітей з розумовою відсталістю з метою полегшення адаптації до навчання у школі [6].

Н. Єгорова пропонує запровадити структурно-функціональну модель, що складалась би з таких компонентів як аксеологічний, предметно-змістовий, потреб і мотивації, процесуально-результативний. Ця модель повинна забезпечити ефективність процесу адаптації учнів початкової школи до процесу навчання. Автор також визначає організаційно-педагогічні умови ефективної адаптації учнів першого класу початкової школи. До них вчена відносить такі як комплексне діагностування учнів першого класу на етапі адаптації, реалізація здоров'язберігальних технологій, розробка та реалізація індивідуальних програм адаптації дітей шестирічного віку.

Проблему наступності в роботі з дітьми у дошкільних навчальних закладах і початковій школі в умовах комплексу “дошкільний навчальний заклад – початкова школа” аналізує З. Онишків. І визначає особливості забезпечення наступності: полегшення процесу адаптації колишніх дошкільнят до умов шкільного життя, формування позитивного ставлення учнів початківців до школи, допомога у набутті досвіду колективної творчої діяльності, зміни у статусі дитини, створення умов для спільного використання приміщень та співпраці вихователів і учителів з батьками дитини, використання різних форм методичної роботи [9].

Чепка О.В. висвітлює проблему наступності форм навчальної діяльності (ігрової) за умов навчально-виховного комплексу “школа – дошкільний заклад”. Авторка пов'язує ефективність адаптації учнів першого класу до навчання з рівнем їх готовності до навчальної діяльності сформованої у дошкільному навчальному закладі [10].

На думку, Т.М. Єльчанінової, готовність до навчання, рівень самооцінки та тривожності та тип темпераменту учнів першого класу впливають на властивості уваги учня початкової школи, особливо в період адаптації до навчання [2].

Августинська С. приділяє увагу проблемі соціальної адаптації дитини в соціумі. Особливу роль у цьому процесі вона приділяє взаємодії у системі “дитина-батьки” та “учень-учитель”. Дослідниця розробила основні положення програми збереження здоров'я учнів, яка враховує рекомендації корекційної програми “Перші кроки шкільного життя” та “Програму психолого-педагогічного супроводу адаптаційного процесу”. Вона визначає, що процес адаптації учнів початкової школи до навчання є довготривалим і систематичним, має передбачати наступність в діяльності вчителів-предметників та введення односпрямованої системи взаємодії батьків, учителів та школярів, системність навчально-виховної роботи, повинні простежуватись результати адаптації та причини дезадаптації з метою виявлення та корегування [1].

Висновки. Отже, сучасні психолого-педагогічні дослідження визначають, що поняття “адаптації до процесу навчання” є динамічним процесом, завдяки якому учень початкової школи гармонійно входить у процес навчання, добре взаємодіє з іншими учнями та вчителями, знаходить індивідуально-ефективний шлях отримання знань, вмій та навичок та формування компетентностей. Також аналіз цих досліджень дає можливість визначити, що досі триває процес педагогічного пошуку найкращих форм і методів навчальної діяльності, фізичного та психічного виховання у розрізі проблем шкільної адаптації та дезадаптації

Література

1. Августинська С. В. Проектна робота в початковій школі: “Адаптація першокласника до школи-запорука успішного навчання” / С. В. Августинська // Наука і освіта. – 2010. – № 2. – С. 72-79. – укр.
2. Єльчанінова Т. М. Розвиток уваги першокласників у період адаптації до навчання: автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07 / Т. М. Єльчанінова ; Харк. нац. пед. ун-т ім. Г.С. Сковороди. – Х., 2011. – 20 с. – укр.
3. Загурська І. С. Роль морально-емоційного рівня самооцінки першокласників на етапі шкільної адаптації [Електронний ресурс] / І. С. Загурська // Наука і освіта. – 2014. – № 5. – С. 36-41. – Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/NiO_2014_5_8
4. Коцур Н. Адаптація шестирічної дитини до школи: психолого-педагогічні та медичні критерії / Н. Коцур // Рідна шк. – 2008. – № 10. – С. 38-42. – укр.
5. Кузнецов А. М. Діяльність учителя в період адаптації першокласників до навчання / А. М. Кузнецов // Педагогіка і психологія. – 1999. – № 3. – С. 78-80. – укр.
6. Кузнецов А. М. Психологічні особливості адаптації розумово відсталих першокласників до навчання : автореф. дис... канд. психол. наук : 19.00.08 / А. М. Кузнецов; Ін-т дефектології АПН України. – К., 2002. – 19 с. – укр.
7. Лісовська Л.Б. Психологічні особливості становлення самооцінки шестирічного першокласника: автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07 / Л. Б. Лісовська; НАПН України; Ін-т психології ім. Г.С. Костюка. – К., 2011. – 20 с. – укр.
8. Няньковський С. Л. Застосування полівітамінно-мінерального комплексу з пробіотиком Multitabs Імуно Кідс у школярів початкових класів у схемах покращання шкільної адаптації / С. Л. Няньковський, М. С. Яцула // Соврем. педиатрия. – 2008. – № 4. – С. 165-168. – Бібліогр.: 13 назв. – укр.
9. Онишків З. М. Навчально-виховний комплекс “дошкільний навчальний заклад – початкова школа”: шляхи забезпечення наступності / З. М. Онишків // Пед. дискурс : зб. наук. пр. – 2011. – Вип. 10. – С. 372-376. – укр.
10. Чепка О.В. Наступність ігрових форм навчальної діяльності в умовах навчально-виховного комплексу “школа – дошкільний заклад”: автореф. дис... канд. пед. наук: 13.00.08 / О.В. Чепка ; Ін-т пробл. виховання АПН України. – К., 2006. – 19 с. – укр.
11. Янко Н.В. Особливості стану здоров'я і адаптації учнів початкових класів гімназії в залежності від соціально-гігієнічних факторів: автореф. дис... канд. мед. наук: 14.02.01 / Н.В. Янко ; Ін-т гігієни та мед. екол. ім. О.М.Марзеева. – К., 2001. – 19 с.: рис. – укр.

УДК 364:004.738.5]-053.6

ЗАСОБИ ІНТЕРНЕТУ У ФОРМУВАННІ СОЦІАЛЬНОГО ДОСВІДУ ПІДРОСТАЮЧОГО ПОКОЛІННЯ

Мокроусова Л. О., магістрантка факультету психології та соціальної роботи, кафедра соціальної педагогіки і соціальної роботи

Науковий керівник – канд. пед. наук, доц. **Хлєбик С. Р.**, кафедра соціальної педагогіки і соціальної роботи

У статті аналізується проблема використання інтернет ресурсів як засобів у формуванні соціального досвіду підрастаючого покоління. Зокрема, автори в роботі аналізують

можливості таких Інтернет ресурсів як освітні портали, індивідуальні портали соціальних працівників, закладів соціальної сфери, соціальні мережі.

Ключові поняття: Інтернет, Інтернет-мережі, соціальні мережі, Інтернет-ресурси, соціальний досвід.

Сьогодні соціальний розвиток особистості передбачає врахування питань, які пов'язані із впливом засобів масової комунікації на ціннісні орієнтації підростаючого покоління. Серед низ значне місце посіли комп'ютери, смартфони, телебачення, Інтернет – все це стало доступним для кожного. Велике місце в соціальному житті підростаючого покоління зайняли соціальні мережі, які набули нечуваної популярності і на території України.

Підростаюче покоління розглядає Інтернет як основне джерело інформації й головний засіб комунікації. Сучасна молодь он-лайн в змозі віднайти все що їй заманеться від корисних відомостей, новин і роботи, до спілкування з друзями, знайомства, нові пісенні хіти та кінофільми, здійснюють покупки в інтернет-магазинах, а також використовують його нескінченні можливості для самовираження та соціальної адаптації тощо. Мережа Інтернет є джерелом самої різноманітної інформації. Той пласт інформації який ми віднаходимо у віртуальному середовищі про всі сфери життєдіяльності людини впливає на наш процес соціалізації, особливо на дітей та молодь. Віртуальний простір, в якому людина засвоює зразки поведінки, соціальні норми, цінності, отримує інформацію швидко, у режимі реального часу, не виходячи з кімнати, на думку молоді, і містить необхідний соціальний досвід.

Інтернет дозволяє одержати необхідну інформацію про культурні цінності, літературні і електронні джерела, про товари, послуги, як знайти координати людини, зробити віртуальну подорож по географічних місцях тощо.

Так, питання Інтернет як ресурс в роботі соціально-педагогічній діяльності вивчали: А.А.Безвесильна - питання підготовки працівників соціальної сфери в області інформаційних технологій; Г. В. Боряк - стан і перспективи розвитку мережевих інформаційних ресурсів соціо-гуманітарних наук; І.А.Ліпський - технологічний потенціал соціально-педагогічної діяльності; І. В. Пиголенко - Інтернет-технології як засіб формування ціннісних орієнтацій студентства та ін.

Розвиток і поширення Інтернет ресурсів, вдосконалення мережних технологій, поява нових веб-сервісів зумовлюють потребу у нашому дослідженні шляхів ефективного використання Інтернет ресурсів у соціальній роботі. Проблема підвищення якості професійної діяльності соціального працівника у напрямку формування соціального досвіду дітей та молоді привертає особливу увагу науковців.

Так, **метою** нашої наукової статті є теоретично проаналізувати Інтернет ресурси у процесі формування соціального досвіду підростаючого покоління.

Завданням наукової статті: обґрунтувати використання засобів Інтернету у роботі соціального працівника в дитячо-молодіжному середовищі.

Виклад основного матеріалу. На сьогодні Інтернет має досить стрімкий розвиток та значний вплив на усі сфери життя суспільства. Сам Інтернет та Інтернет-ресурси як зазначають сучасні дослідники (І.О.Ушакова, М.А.Снітко, В.М.Радченко), стали частиною не тільки для здійснення комунікацій, пошуку інформаційних джерел, а й інструментом набуття соціального досвіду у багатьох професійних сферах.

Професія соціального працівника не є винятком, вона потребує постійних контактів, інформаційного поновлення знань та системної роботи в різних напрямках. Соціальна робота та соціальні працівники сьогодні виступають рушійною силою сучасного прогресу та стабільності суспільств, а це вимагає крокувати в ногу з технологічним процесом. Тому використання Інтернет ресурсів тільки сприятиме досягненню позитивних результатів у професійній діяльності соціальних працівників, та для тих, хто отримує послуги. Інтернет-ресурси дають змогу розширити межі професійної діяльності соціальних працівників, організувати їх більш продуктивну професійну діяльність, віднайти та створити інструментальне та методичне забезпечення, а це в свою чергу дасть можливість більш ефективно надавати підтримку та допомогу підростаючому поколінню у формуванні соціального досвіду.

У дослідженнях Л. Божович, В. Бочарової, А. Мудрика соціальний досвід розглядається як результат соціалізації. І. Кон також підкреслює, що в процесі соціалізації "...людина не просто засвоює соціальний досвід, але й перетворює його на власні цінності, установки, орієнтації" [2].

Особливості набуття *індивідуального соціального досвіду* визначаються підготовленістю підлітка до включення його в самостійне соціальне життя, а також специфікою обставин і тим соціальним простором, який опанував індивід протягом свого життєвого циклу.

Один із дослідників соціального середовища Л. Буєва вважає, що процес набуття соціального досвіду кожним індивідом можна розрізняти за формами соціальної діяльності особистості та за способами передачі. Залежно від характеру інформаційної системи, передача соціального

досвіду здійснюється за допомогою різних інформаційних систем. Це може відбуватися у вигляді передачі знань або у формі передачі навичок, умінь, практичних дій. Автор виділяє найбільш типові форми засвоєння соціального досвіду: предметні, традиційні, раціональні [1, с. 168].

Про предметні форми йдеться тоді, коли у відповідних результатах діяльності, у знаряддях і продуктах праці фіксуються й передаються навички та уміння дій з матеріальними об'єктами.

Традиційні форми – це не що інше як традиції і звичаї, які накопичують, зберігають та передають соціальний досвід. Це відбувається через певний комплекс дій. Цим шляхом передаються форми відносин, способи спілкування й системи дій у вигляді цілісної ситуації, що містить у собі й емоційний стан діючих осіб, комплекс їхніх переживань, думок, учинків і т. п. Через традиції й звичаї передаються в цілісному "чуттєво-наочному" виді звичні, багаторазово повторювані форми громадського життя й відносин людей. Традиції й звичаї становлять собою особливий різновид "предметної" інформаційної системи, у якій соціальний досвід освоюється й фіксується, транслюється в практиці соціальних відносин, що регулюють життєдіяльність різних видів спільнот людей, шляхом повторення того самого зразка. Тобто, ми можемо говорити про репродуктивний спосіб володіння соціальним досвідом.

Раціональні – коли соціально-значуща інформація фіксується за допомогою вербальної знакової системи й зберігається в суспільній свідомості. Норми, принципи, плани і вся модель відповідного процесу діяльності існують окремо від самої діяльності у вигляді особливих знакових систем. Через це запам'ятовується, зберігається й передається за допомогою навчання не сама діяльність і відповідні їй відносини, а її ідеальна модель, схема, загальні принципи, норми, фіксовані в суспільній свідомості. Цього разу передача соціального досвіду здійснюється шляхом взаємодії суспільної й індивідуальної свідомості.

Варто зауважити, що способи засвоєння особистістю соціального досвіду різні залежно від характеру інформаційної системи, що регулює ту соціальну діяльність, яку особистість опановує.

На сьогоднішній день Інтернет виступає не тільки як величезний невичерпний масив освітньої інформації, а й як засіб, інструмент для її пошуку, переробки, представлення, передачі такої інформації. Інтернет є джерелом активної інтелектуальної та комунікативної діяльності людини, яка має необмежені можливості для одержання знань, умінь, навичок.

Одним із таких ресурсів, що виступає підґрунтям для формування соціального досвіду підростаючого покоління є сайти та пошукові системи довідникового характеру: безкоштовні бібліотеки мережі за різними соціально-педагогічними проблемами (<http://www.nbuv.gov.ua/>), освітні портали (<http://www.osvita.org.ua/>), портал Академії педагогічних наук України (<http://www.apsu.org.ua/>), портал компанії "Кирило і Мефодій" (<http://www.km.ru/>) та інші.

Важливим ресурсом накопичення соціального досвіду підростаючого покоління виступає навчальна преса (електронні видання і сайти традиційних газет, журналів та інших видань з вільним доступом для молоді); персональні сайти соціальних працівників, закладів вищої освіти, закладів соціальної сфери та інш.

На нашу думку, значний пласт у формуванні соціального досвіду підростаючого покоління знаходиться саме у соціальних мережах. І дійсно, Інтернет – це новий рівень комунікації.

Так, В.Плешаков досліджуючи процес використання підлітками соціальних мереж та інших ресурсів Інтернет-середовища зазначив, що радикально змінюється потік постійно зростаючих обсягів інформації, але далеко не завжди це необхідні знання. Проте, це призводить до того, що у активних користувачів сучасних технологій формується соціальний досвід не завжди позитивний, який якісно трансформує психічні процеси, такі, як: пізнавальні, а саме: відчуття, сприйняття, увага, уява, пам'ять, мислення, мова; емоційно-мотиваційні, конкретно: емоційні стани, власне, емоції і почуття, потреби, мотивація; особистісні характеристики, безпосередньо: характер і темперамент, індивідуальні особливості; а також свідомість, діяльність, специфіка міжособистісних і групових відносин, знаходячи характер мережевих, що формуються в умовах інформаційно насиченого соціалізуючого середовища кіберпростору, що пронизує сучасну реальність [5, с. 92-97].

В. Плешаков узагальнюючі власні дослідження щодо соціальних мереж Інтернет-середовища, зазначав, що вони можуть бути позитивно використані підростаючим поколінням як соціально-педагогічний полігон для: просоціальної реалізації соціально-психолого-педагогічного потенціалу розвитку особистості; поліфункціональної кіберкомунікації (в тому числі, професійної) і придбання диференційованого досвіду відносин та взаємодії з практично необмеженою аудиторією; кіберсамопрезентації і позиціонування своєї унікальної особистості [5, с. 92-97].

В Інтернеті, особливо в соціальних мережах не існує жодних границь: вільно спілкуються люди різних континентів; дві людини або відразу група людей. Людство тільки зараз стрімко намагається усвідомити, що ж трапилось з ним після будівництва та входження до глобальної мережі. Тому що це абсолютно нове, а для України все ще й неочікуване явище: новий засіб

сприйняття та мислення, новий засіб будування відносин. Теоретичне вивчення психологічних аспектів віртуального спілкування допоможе у подальших практичних дослідженнях даної проблеми [4, с.104-106].

Молода людина, що є користувачем тієї чи іншої (часто, відразу декількома) соціальними мережами Інтернет-середовища, отримує унікальну можливість не просто заявити "для всіх" свій соціальний статус, проявляти не тільки свою індивідуальність і унікальність, але і свій нонконформізм або, навпаки, ставати більш конформним, бо, організовуючи і здійснюючи частину власної життєдіяльності в кіберпросторі, з натисканням "всього однієї кнопки", вона може відвідати сторінку будь-якого (випадкового або референтного) користувача, ознайомитися, в залежності від політики і наявної структури соціальної мережі, а також установок самого власника облікового запису, з його інтересами і захопленнями, подивитися його фотоальбоми, групи, в яких він є, його записи на "стіні", послухати обрану ним музику, інші медіафайли (фільми, відеоролики та ін.), вступити з ним, при необхідності, в кіберкомунікацію [4, с.104-106]. Такий процес характеризується тим, що він завжди відбувається в режимі реального часу (он-лайн), користувач відчуває себе в безпеці, не відчуває "географічний дискомфорт" ("весь світ знаходиться на відстані одного кліка миші") і при цьому, він може відчувати себе представником даної Інтернет-спільноти, вести діалоги в онлайн- і оффлайн-режимі з його членами, обговорювати конкретні теми в певній групі з іншими активними користувачами не залежно від того яким ресурсом вони користуються (мобільним чи стаціонарним інтернетом) [5].

На сьогодні соціальні мережі орієнтовані на різну цільову аудиторію – школярі, учнівська молодь та молодь студентського віку (ВКонтакте, Instagram), користувачів більш старшого віку (Однокласники), університетську аудиторію (Facebook), наукову спільноту (SciWorld, Ukrainian Scientists Worldwait), професіоналів у різних галузях (LinkedIn) тощо. Традиційно стандартним набором інструментів в соціальних мережах ми віднаходимо – це збереження фото, відео, аудіо матеріалів на персональній сторінці користувача, можливість пошуку та передачі форматулюбого формату, пошук користувачів за певними ознаками та додавання їх до окремого пріоритетного списку, надання членам такого списку певних переваг перед іншими користувачами даної мережі, обмеженням спілкування з небажаними відвідувачами особистої сторінки.

Важливим елементом формування соціального досвіду виступають сайти, які дають можливість знайомитися і спілкуватися з великою кількістю людей, дистанційно отримувати освіту, використовувати велику кількість інформації, розвивати своє мислення, самовдосконалюватися, освоювати технології комунікації, електронної грамотності тощо. Таким чином відбувається соціалізація у віртуальному просторі. За допомогою Інтернету людина може бути кращою, ніж вона є, і навіть бути іншою, не такою, ким вона є насправді, в реальному житті. Для цього інтернет-користувачі використовують псевдоніми (ніки, нікнейми) замість справжніх імен, приховуючи вік, сімейний стан і навіть стать.

Особливу групу у формуванні соціального досвіду підростаючого покоління складають засоби миттєвого обміну текстовими повідомленнями, фото, відео та звуковими файлами (ICQ, Instagram, Quip, MNS, Miranda, Messendger, Viber, WhatsApp, Telegram та інші), голосового спілкування (Skype), обміну короткими повідомленнями серед груп абонентів (Twitter), чати та блоги, електронна пошта. В наш час ці засоби піднесли процес спілкування на новий рівень, в даний момент вони призвели до формування достатньо багатого та нового інструментарію, доступного користувачам, який дозволяє не лише обмінюватись короткими текстовими чи голосовими повідомленнями (основне призначення ресурсу), а й передавати файли, організувати спілкування між користувачами в групі в режимі конференції он-лайн. З наведеного попередньо можна зробити висновки про багаті можливості доступних безкоштовних соціальних сервісів та соціальних мереж, які можуть бути використані в процесі формування соціального досвіду підростаючого покоління.

Висновки. Таким чином, можемо констатувати, що погляди науковців відносно можливостей Інтернету і його впливу на свідомість й життя підростаючого покоління різняться: одні – проти глибокого впливу, інші вбачають позитивні можливості. Науковці доводять, що значний відсоток підростаючого покоління реалізує себе в мережі Інтернет, яка змушує особистість прагнути цілеспрямовано організувати життєдіяльність і проводити багато часу (в особливих випадках – "жити в паралельній реальності") в ньому, наприклад, регулярно оновлювати персональну сторінку тієї/іншої соціальної мережі Інтернет-середовища. Інтернет-середовище, на думку користувачів, завжди захоплює, наприклад обговорити тему, що цікавить, чи провести час в перегляді відеороликів і фільмів або прослуховуванні музики, чи запустити ігровий або розважальний додаток, чи відвідати персональні сторінки близьких або незнайомих людей, що в свою чергу починає змінювати начебто реальне життя. Головне полягає в тому, що популярність соціальних мереж Інтернет-середовища може зачіпати всі основні види діяльності особистості: гру, спілкування,

навчання, працю, переносячи їх, в тому числі, і в сферу життєдіяльності сучасної людини в віртуальне середовище.

Отже, можемо сказати, що Інтернет та Інтернет-ресурси виконують різні соціальні функції у житті кожної людини і беруть участь у формуванні її соціального досвіду. Вона також реалізує функцію відновлення втрачених соціальних зв'язків, коли люди можуть знайти необхідного користувача Мережі (родичі, близькі, знайомі, однокласники, друзі, нові знайомства та ін..). Окрім цього Інтернет та Інтернет-ресурси несе інформаційну функцію, що включає обмін, поширення та надання інформації; розважальну функцію (організація та проведення вільного часу, дозвілля). Можемо також сказати, що у Мережі започатковуються та формуються норми поведінки й спілкування серед користувачів, це виявляється у нормотворчій функції. Інтернет-ресурси сприяють реалізації функції самопрезентації та самовираження, адже кожний користувач Мережі може поділитись з іншими власними талантами, вподобаннями тощо.

Література

1. Буева Л. П. Социальная среда и сознание личности / Л. П. Буева. М.: Из-во МГУ. 1968. 168 с.
2. Кон И. С. Психология ранней юности : [книга для учителя] / Игорь Семенович Кон. – М. : Просвещение, 1989. 254 с.
3. Кулик А. Ресурси Інтернету для розвитку системи освіти і науки в регіонах (на прикладі політології) [електронний ресурс] / А.Кулик // Режим доступу: <http://www.prof.msu.ru/publ/ulan-ude/u18.htm>
4. Лучанінова О.П. Інтернет-мережі як віртуальна складова виховного простору ВТНЗ і засіб виховання студентів / О. Лучанінова // Духовність особистості: методологія, теорія і практика. 4 (73)-2016. С.102-110.
5. Плешаков, В. А. Киберсоциализация человека: от Homo Sapiens'a до "Homo Cyberus'a"? / В. А. Плешаков // Вопросы воспитания – М. : МПСИ, 2010. – № 1 (2) – С. 92-97

УДК 364.4:616.98

ЗАГАЛЬНА ХАРАКТЕРИСТИКА ТА ПРИЧИНИ ПОШИРЕННЯ ВІЛ ІНФЕКЦІЇ В УКРАЇНІ

Ніколаєнко А. О., студентка 2 курсу факультету психології та соціальної роботи.

Науковий керівник – канд. пед. наук. доц. **Володченко Ж.М.**, кафедра соціальної педагогіки і соціальної роботи

Відповідно до визначення Всесвітньої Організації з охорони здоров'я ВІЛ/СНІД – це вірусна хвороба, що перешкоджає боротьбі організму проти інфекцій і ракових захворювань. [1, с.12] ВІЛ-інфіковані люди легко піддаються дії як непатогенних, так і загрозливих для життя хвороб. Ці хвороби найчастіше лікуються, однак успішних способів вилікування цих хвороб в умовах імунної недостатності, дотепер немає. Вперше інформація про СНІД (синдром набутого імунodefіциту) з'явилася в американській науковій літературі в 1981р. Лікарі в Нью-Йорку й Лос-Анджелесі виявили в групі хворих незвичайну форму саркоми Капоші, а в іншій групі рідку злоякісну форму пневмоцистної пневмонії. Захворілими були чоловіки-гомосексуалісти. До кінця 1981р. таких хворих було зареєстровано вже понад сто. У багатьох з них був виявлений дефіцит клітинного імунітету. Надалі група ВІЛ-інфікованих збільшилася в наслідок, хворих, яким неодноразово переливали кров, наркоманів, що вводив наркотики за допомогою шприців. [3, с.2-8]

В 1983р. ученими у Франції й у США був виділений вірус ВІЛ, що викликає СНІД. Було встановлено, що він передається через рідкі середовища організму: кров, сперму, піхвовий секрет, материнське молоко. Дослідження показали, що вірус імунodefіциту втримується також у клітках мозку й спинномозкової рідини. Вірус імунodefіциту людини (ВІЛ) відноситься до сімейства ретровірусів, (повільних вірусів). У цей час виділяють два типи вірусу ВІЛ-1 і ВІЛ-2, що розрізняються по своїх структурних й антигенних властивостях. Що ж стосується сприйнятливості людей до ВІЛ, то за всіма даними вона загальна. Іншими словами, генетично обумовленою несприйнятливістю до цього вірусу жодна людська раса не володіє.

ВІЛ має підвищену здатність до мутацій, що може приводити до появи нових штамів, стійких до наявних противірусних препаратів. ВІЛ надзвичайно чутливий до зовнішніх впливів. Він гине при використанні всіх відомих дезінфікуючих засобів навіть у незначній концентрації й губить активність при нагріванні вище 56°С протягом 30 хвилин, а при кип'ятінні через одну хвилину. Згубними для ВІЛ є такі фактори, як сонячне й штучне ультрафіолетове випромінювання, а також всі види іонізуючого випромінювання. Є дані про те, що ВІЛ втрачає активність під впливом

захисних ферментів, що втримуються в слині й поті. Водночас ВІЛ у деяких природних для нього ситуаціях виявляв тенденцію до відносно тривалого виживання.

Інфікування ВІЛ відбувається при паданні інфікованого матеріалу або на слизові оболонки, або на пошкоджену шкіру людини. Також можливо внутрішньоутробне зараження плоду від інфікованої матері. Шляхи та фактори інфікування вірусом імунодефіциту людини:

- вертикальний (від матері до дитини): трансплацентарно під час вагітності, під час пологів, при грудному вигодовуванні, кров, грудне молоко, діти матерів із ВІЛ;
- трансплантація органів і тканин: пересадка, підсадка, переливання, інфузія, ін'єкції, поранення, укол, контакт зі слизовими, кров, препарати крові, донорські тканини, донорські органи, реципієнти крові та органів, медичні працівники та персонал соціальних і дитячих установ, що надають допомогу особам з ВІЛ, пацієнти, правоохоронці, спортсмени.
- Статевий контакт із зараженим: анальний, вагінальний, оральний, менструальна кров, сперма, вагінальний секрет, працівники секс-індустрії та їх клієнти, ті, хто має багато сексуальних партнерів, молодь.

З огляду на те, що ВІЛ розмножується в лімфоцитах та інших клітинах організму, він міститься практично в усіх біологічних рідинах (крові, лімфі, виділеннях статевих органів, спермі, сечі, слюзі, слині, поті, а також у грудному молоці). Проте його кількість там не однакова. В поті, слині та слюзі його присутність незначна, і тому з ними вірус не передається. Отже, ані кашель, ані чхання ВІЛ-інфікованої людини не загрожує іншим бути зараженими ВІЛ, користування спільним посудом, лазнею, туалетами або ваннами, роздягальнями та спортивними залами також безпечно. Без страху заразитися, можна рукошукатися, обійматися, штовхатися і торкатися один одного. Основною причиною поширення епідемії ВІЛ/СНІДу в Україні є незахищені, випадкові статеві контакти. Дана проблема в Україні залишається гострою, і це впливає на поширення ВІЛ-інфекції. Люди інколи не знають елементарних речей щодо поширення СНІДу, зневажливо ставлячись до ризику зараження, нехтують засобами контрацепції – все це наслідки такого ставлення.

Отже, дані наукових досліджень свідчать про розвиток глобальної епідемії ВІЛ-інфекції причинами якої є наркоманія, проституція, випадкові статеві контакти, незахищені статеві акти, переливання неперевіреної крові, використання нестерильних інструментів.

Опираючись на офіційні статистичні дані за період 1987–2018 рр. в Україні офіційно зареєстровано 333 717 випадків ВІЛ-інфекції серед громадян, зокрема 111 044 випадки захворювання на СНІД і 48 456 випадки смерті від захворювань, зумовлених СНІДом. Станом на 01.01.2019 у закладах охорони здоров'я під медичним наглядом перебував 142 061 ВІЛ-позитивний громадянин України (співвідношення 336,5 на 100 000 населення), зокрема 46 380 осіб із діагнозом "СНІД" (109,9). Найвищі рівні поширеності ВІЛ-інфекції зареєстровано в Одеській (908,0 на 100 000 населення), Дніпропетровській (793,4), Миколаївській (781,2) областях, м. Київ (474,5), Київській (442,4), Херсонській (410,3) та Чернігівській (414,2) областях [4].

Потрібно звернути увагу на той факт, що кількість потенційних випадків ВІЛ-інфекцій зростає, якщо врахувати відсоток людей, який не знає про свій статус. Опрацьовані дані ДУ "Центр громадського здоров'я МОЗ України" за останні 4 роки щодо еволюції епідеміологічного процесу ВІЛ/СНІДу в Україні були відображені в табл. 1.1.

Щоб краще проаналізувати зазначені показники в табл. 1.1, розглядаємо їх на графіку – рис. 1.1.

Таблиця 1.1

Еволюція епідеміологічного процесу ВІЛ-інфекцій, СНІДу

Нові випадки	2015 рік	2016 рік	2017 рік	2018 рік Перше півріччя
ВІЛ-інфекції	15045 осіб	17055 осіб	18183 осіб (перше півріччя – 8871 осіб)	10978 осіб
СНІДу	7950 осіб	8841 осіб	9299 осіб (перше півріччя – 4687 осіб)	4427 осіб
Смертей від СНІДу	2722 осіб	3242 осіб	3353 осіб (перше півріччя – 1496 осіб)	1560 осіб

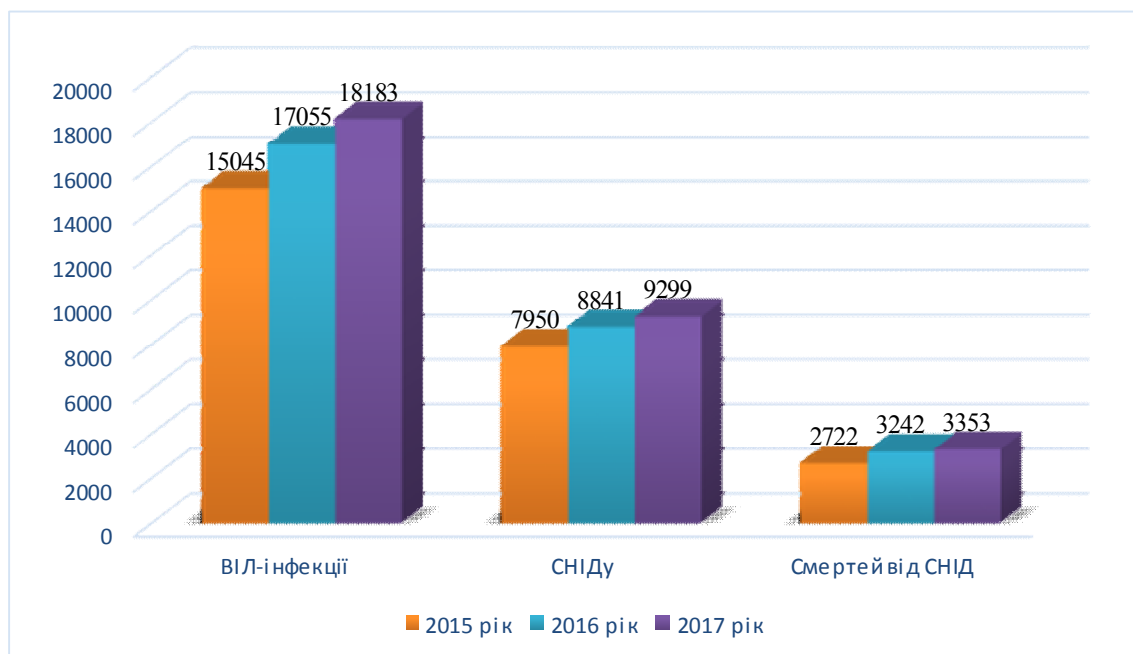


Рис. 1.1. Графічне зображення еволюції епідеміологічного процесу ВИЛ-інфекції, СНІДу

У графіку було використано показники за 2015-2017 роки, оскільки за повний 2018 рік показників не має. Однак, порівнюючи данні табл.1.1 за перші півріччя 2017 рік та 2018 рік можна зазначити, що йде стрімке підвищення нових випадків як зараження на ВИЛ/СНІД, так і смертей від СНІДу. Не дивлячись на Стратегію ЮНЕЙДС 2016-2020 "Прискорення в напрямленні Y 0" 90-90-90, спрямовану на зниження нових випадків інфікування на 75%, на даний час вона є не ефективною. Тому необхідною умовою підбору відповідної програми адаптації, лікування та відокремлення "групи ризику" є детальне вивчення соціального портрету людей, що живуть з ВИЛ/СНІД.

За даними медичного обліку, було проведено дослідження для створення соціального портрету людей, що живуть з ВИЛ/СНІД. Серед населення Київської області поширеність ВИЛ/СНІДу складає 295,6 і 86,6 на 100 тис. нас.– це шосте місце по Україні [2, с.68]. В 2017 році у Київській міській клінічній лікарні №5 Миського Центру профілактики та боротьби зі СНІДом та опортуністичними інфекціями на обліку було 12999 осіб інфікованих ВИЛ або СНІД, з яких 1573 людини віком до 18 років. Щоб сформувавши соціальний портрет людей, що живуть з ВИЛ/СНІД необхідно зробити аналіз ознак: гендерної ознаки (стать), віку, сімейного стану, освіти, рівня доходів, шляхів інфікування, за допомогою таких джерел як: форма первинної облікової документації № 502-1/о "Реєстраційна карта ВИЛ-інфікованої особи", форма первинної облікової документації №025/о "Медична карта амбулаторного хворого", форма первинної облікової документації №030-5/о "Контрольна карта диспансерного нагляду за ВИЛ інфікованою людиною", Анкета "Поглиблене дослідження серед ВИЛ-інфікованих пацієнтів щодо визначення поточної стадії ВИЛ-інфекції в області та потенційної можливості до генералізації епідемічного процесу".

Відсоток захворюваності жінок у співвідношенні людей, що живуть з ВИЛ/СНІД за останні 10 років суттєво зріс. Це добре видно під час вивчення статевої ознаки – близько половини усіх хворих, а саме 49,7% (6463 особи) є жіночої статі, в той час як чоловіків – 50,3% (6535 осіб). Детальнішу інформацію можна розглянути в табл. 1.2.

Таблиця 1.2

Відсоткове співвідношення хворих на ВИЛ/СНІД в залежності від статі

Рік	Відсоткове співвідношення хворих на віл/снід залежно від статі	
	Жінки	Чоловіки
1	2	3
2008 Р.	41,8%	62,7%
2009 Р.	42,2%	57,8%
2010 Р.	42,7%	57,3%
2011 Р.	43,5%	56,5%
2012 Р.	44,3%	55,7%
2013 Р.	45%	55%

Продовження таблиці

1	2	3
2014 Р.	46,7%	53,3%
2015 Р.	47,5%	52,5%
2016 Р.	48,3%	51,7%
2017 Р.	49,1%	50,9%
2018 Р.	49,7%	50,3%

У Київській міській клінічній лікарні №5 Міського Центру профілактики та боротьби зі СНІДом та опортуністичними інфекціями аналізуючи вікову ознаку серед людей, що живуть з ВІЛ/СНІД, які перебувають на обліку в даному закладі ситуація наступна:

Таблиця 1.3

Відсоткове співвідношення хворих на ВІЛ/СНІД залежно від віку

Вік на момент дослідження	Чоловіки	Жінки
МЕНШЕ 18 РОКІВ	6,3%	5,8%
18-24 РОКІВ	8,3%	17%
25-49 РОКІВ	79,8%	72,7%
50 І СТАРШІ	5,2%	4,3%

79,8% (5203 осіб) переважають пацієнти віком від 25 до 49 років ВІЛ-позитивних, хворих на СНІД чоловіків-пацієнтів, а відсоток ВІЛ-інфікованих жінок-пацієнтів від 25-49 років склав 72,7% (4702 осіб). Щодо вікової категорії 18-24 роки, спостерігається доволі високий процент захворюваності у жінок, в той час як у чоловіків він менший.

Сімейна ознака є невід'ємною складовою для виокремлення соціального портрету людей, що живуть з ВІЛ/СНІД, тому зібрані статистичні дані були відображені на рис. 1.2.

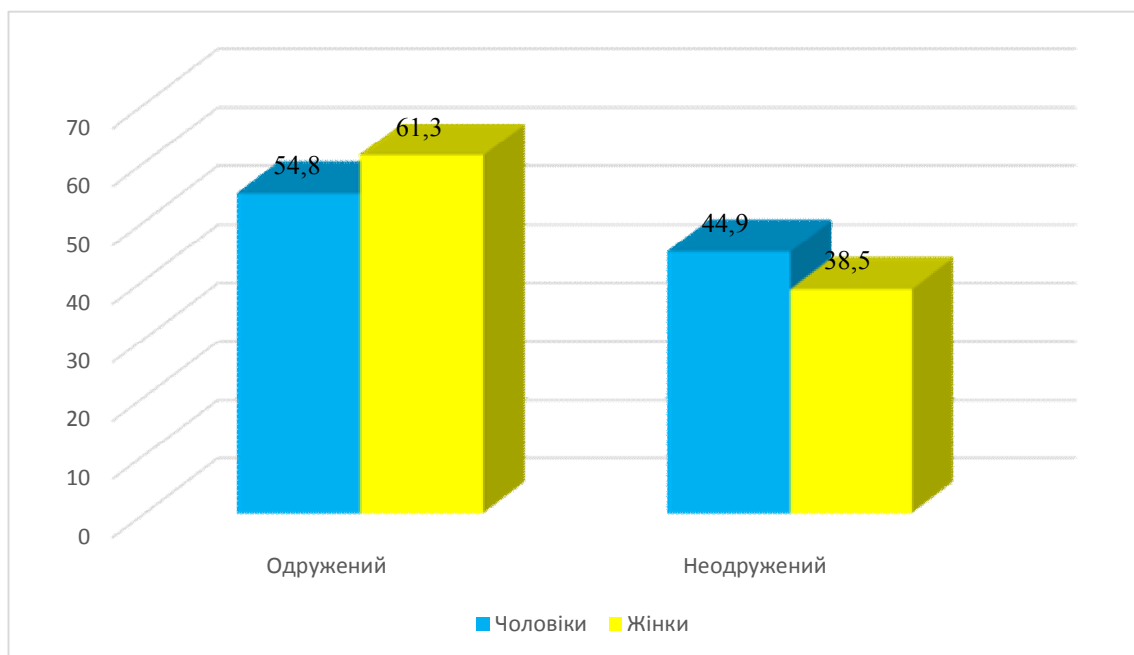


Рис. 1.2. Відсоткове співвідношення хворих на ВІЛ/СНІД за ознакою "сімейний стан"

На рис.1.2. ми чітко можемо побачити, що більшість чоловіків і жінок, що живуть з ВІЛ/СНІД перебувають у шлюбних відносинах.

Аналізуючи рівень освіти та рівень доходів пацієнтів даного закладу, варто звернути увагу, що 50,7% чоловіків мають середню освіту, 27,5% середню спеціальну освіту та 66,9% середній рівень доходів. У жінок, що живуть з ВІЛ/СНІД склалася дещо інша картина. Рівень освіти, то у жінок вищий, ніж у чоловіків – 55,6% мають середню спеціалізовану та 28,3% неповну вищу освіту, а рівень доходу переважно низький рівень. Всі дані можна спостерігати у табл.1.4.

Таблиця 1.4

Відсоткове співвідношення хворих на ВІЛ/СНІД за ознаками "рівень доходів за самооцінкою" та "освіта"

		Жінки	Чоловіки
Освіта	Середня	8,5%	50,7%
	Середня спеціальна	55,6%	27,5%
	Неповна вища	28,3%	14,3%
	Вища	7,6%	7,5%
Рівень доходів за самооцінкою	Низький	66,8%	26,1%
	Середній	27,2%	66,9%
	Високий	6%	7%

Аналіз показника шляхів інфікування, дає можливість стверджувати, що на даний час 66% пацієнтів були заражені шляхом статевого контакту. Даний показник з кожним роком зростає. Так, порівнюючи дані шляхів інфікування за 2005 рік Київської міської клінічної лікарні №5 Міського Центру профілактики та боротьби зі СНІДом та опортуністичними інфекціями, то через сексуальні контакти було інфіковано лише 29%, в той час, як через кров 62%. Теперішню ситуацію щодо шляхів інфікування можна зобразити наступним чином – рис. 1.3.



Рис. 1.3. Шляхи інфікування

При формуванні соціального портрету людей, що живуть з ВІЛ/СНІД важливо враховувати статеву ознаку. Тому дослідивши та проаналізувавши дані було сформовано наступний соціальний портрет людей, що живуть з ВІЛ/СНІД:

ВІЛ/СНІД – позитивний чоловік – пацієнт Київської міської клінічної лікарні №5 Міського Центру профілактики та боротьби зі СНІДом та опортуністичними інфекціями – це особа переважно 25-49 років, одружений, має середню або середню-спеціальну освіту, середній рівень доходів, інфікувався ВІЛ переважно статевим шляхом.

ВІЛ/СНІД – позитивна жінка – пацієнтка Київської міської клінічної лікарні №5 Міського Центру профілактики та боротьби зі СНІДом та опортуністичними інфекціями – це особа переважно 25-49 років, одружена, має середню-спеціальну або неповну вищу освіту, переважно низький рівень доходів, інфікувалася ВІЛ переважно статевим шляхом. Отже, щодо ВІЛ-позитивних жінок та чоловіків помічено певну різницю стосовно основних показників.

Таким чином, соціальний портрет людей, що живуть з ВІЛ/СНІД залежить від багатьох показників, серед яких можна виділити: гендерна ознака (стать); вік; сімейний стан; освіта; рівень доходів; шлях інфікування. Для більш точного опису соціального портрету людей, що живуть з ВІЛ/СНІД доцільним буде виділення статевої ознаки, а потім вже враховуючи даний показник розглядати всі інші.

Шляхами розповсюдження є статевий (гомосексуальний чи гетеросексуальний) під час анального, вагінального та орального сексу; парентеральний (ін'єкційно, через кров та інші біологічні рідини) під час переливання інфікованої крові або її компонентів, нестатеве зараження через пошкоджену шкіру або слизову оболонку (слизом з піхви, грудним молоком, спермою, виділенням з ран, спинномозковою рідиною і ін.), під час використання нестерильних шприців, інструментів, під час пересадці інфікованих органів; перинатальний (від матері до дитини) – вертикальний, під час пологів (контакт плоду з кров'ю або іншими рідинами ВІЛ-інфікованої матері) та горизонтальний (під час годування грудьми або грудним молоком ВІЛ – позитивної матері).

Таким чином, починаючи з 1999 року в Україні стрімко поширюється епідемія ВІЛ/СНІДу, основним джерелом стає молодь, яка демонструє ризиковані моделі поведінки. В цих умовах профілактична робота стає одним із найважливіших завдань закладів соціальної сфери, Мережа соціальних служб, громадських та благодійних організацій створюють ефективні програми з профілактики цього захворювання здійснюють комплексний вплив на поведінку молоді, спрямовані на формування здорової про соціальної особистості і позитивного сприятливого оточення для неї. Діяльність таких організацій, впровадження програм забезпечують вплив на поведінку людей шляхом підвищення їх мотивації до здорового способу життя, набуття необхідних для безпечної поведінки знань, ставлень та життєвих навичок, формування толерантного ставлення до людей, які живуть з ВІЛ.

Література

1. Барнетт Т. Соціальний та економічний вплив ВІЛ/СНІДу в Україні / Т. Барнетт, А. Уайтсайд. – К. : Британська рада в Україні, 1997. – 12 с.
2. Регіональний проект з триангуляції даних у сфері протидії ВІЛ-інфекції/СНІДу в Київській області. Підсумковий звіт. – Дебелюк М., Бозісевич І., Новак Ю., Харчук О., Вусик Д. – К.: МБФ "Альянс громадського здоров'я", ТОВ "Агентство" Україна" 2016. – 68с.
3. Ризик ВІЛ-інфікування в соціальних групах підлітків в Україні : матеріали конференції [Стратегія формування здорового способу життя] / наук. ред. Д. В. Варивончик. – К., 2000. – 2-8, 23 с.

УДК 373.2: 159.922.7

СТРАХ ЯК ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА

Новоринська О. О., магістрантка факультету психології та соціальної роботи
Науковий керівник – д-р психол. наук, проф. **Кононко О. Л.**, кафедра дошкільної освіти

У статті проаналізовано деякі форми вияву страхів у людей, здійснено аналіз видів страхів та окремих класифікацій. Виявлено, що причинами страху можуть бути події, умови або ситуації, які сприймаються як небезпечні, а також неправильне виховання дитини в сім'ї, складні сімейні відносини. Визначено, що страх є причиною багатьох порушень здоров'я, багатьох захворювань, зокрема нервових порушень у фізичному й духовному розвитку та особистісному розвитку дитини. Розкрито формування у дошкільників вміння долати страх і адекватно оцінювати свою поведінку у стресових ситуаціях.

Ключові слова: емоція, страх, дитячі страхи, форми вияву страху, види страхів, класифікації страхів, причини виникнення страхів.

Постановка проблеми. Дитина як найбільш чутлива соціальна істота піддається різноманітним негативним впливам. В останні роки, як свідчать експериментальні дослідження, найбільш поширеними явищами є тривожність і страхи у дітей. На думку окремих дослідників, страх є найбільш небезпечною з усіх емоцій. Доробок провідних фахівців з проблеми дитячих страхів, слугують теоретичним підґрунтям для подальшого вивчення цієї важливої емоції. З огляду на перебування дитини дошкільного віку у сучасному агресивному середовищі проблема страхів є актуальною. Вкрай важливо вправляти дітей вказаного віку в умінні долати уявні страхи, допомагати собі у складних ситуаціях.

Актуальність дослідження проблеми визначається ще й тим, що з віком у дітей змінюються мотиви поведінки, ставлення до навколишнього світу, до дорослих, до однолітків. І від того, чи зможуть батьки та педагоги зрозуміти зміни, що відбуваються з дитиною, і відповідно з цим змінити свої відносини, залежатиме позитивний емоційний контакт, який є основою нервово-психічного здоров'я дитини.

На жаль, в більшості випадків страхи виникають з вини самих батьків, і наш обов'язок – попередити можливість їх прояву та захистити дітей від страхів, викликаних сімейними негараздами, душевною черствістю або, навпаки, надмірною опікою, або ж просто батьківською неухважністю.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблему дитячих страхів досліджували чимало вітчизняних та зарубіжних фахівців, завдяки чому існує великий науковий доробок. Зокрема, у дослідженнях останніх років науковцями: розроблено концептуальні засади вивчення феномену "страху" - Ю.В.Щербатих (класифікація видів страхів); О.І. Захаров (дослідження проблеми дитячих страхів); Н.Є.Осипов (диференціювання видів страхів); визначено чинники виникнення дитячих страхів (О.І. Захаров, В.І. Гарбузов, В.В. Лебединський); схарактеризовано вікові та статеві особливості появи емоційних розладів на етапі дошкільного дитинства (Л.Бобро, О.Захаров, В.Гарбузов,); встановлено вплив емоційних порушень викликаних страхами на формування особистості дитини (В. Вілюнас, В. Зеньковський, А. Захаров, та ін.); уведено в обіг поняття "уміння долати страх", визначено зміст, рівні сформованості та технології розвитку у дошкільному дитинстві вказаного уміння (О.Кононко, Л.Бобро).

Мета статті. Здійснити аналіз підходів різних фахівців до феномену страху, схарактеризувати форми, види, класифікації страхів, та причини їх появи у дітей дошкільного віку.

Виклад основного матеріалу. Страх розглядається науковцями як афективне, емоційно загострене віддзеркалення у свідомості дитини певної загрози її життю чи благополуччю. Почуття страху знайоме кожній людині, але деякі люди відчувають його меншою мірою, а для когось він стає постійним супутником, перероджуючись в приховані страхи і фобії. Вчені встановили, що всі люди відчувають страх по-різному, бо він має різноманітні форми. Різний страх у батьків і дітей, флегматик пізніше зрозуміє свій страх, ніж холерик. Встановлено, що худорляві люди сильніше бояться, ніж огрядні, частіше відчувають страх песимісти, ніж оптимісти.

Стан страху є досить типовим для людини, особливо в екстремальних видах діяльності й за наявності несприятливих умов і незнайомої ситуації. У дослідженні встановлено, що вчені виокремлюють такі форми вияву страху: острах, тривожність, боязкість, переляк, побоювання, розгубленість, жах, панічний стан.

Аналіз літературних джерел дав змогу виявити, що поняття страху досліджувалося багатьма дослідниками - як вітчизняними, так і зарубіжними. На жаль, це не призвело до обґрунтування єдиного і загальноприйнятого визначення поняття "страх". Проаналізовані наукові джерела засвідчують існування різних трактовок цього терміну. Огляд літературних джерел показує, що люди ще з античних часів цікавилися проблемою страху. В античній міфології люди персоніфікували страх, який був представлений у вигляді жорстоких і грізних богів, боротьба з якими була завданням безстрашних героїв. Перші спроби дослідити страх були зроблені ще філософами найрізноманітніших шкіл і напрямків. Так, роздуми щодо природи страху є у працях Аристотеля, Т. Гоббса, Р. Декарта, І. Канта, Б. Спінозита та ін.

У сучасному словнику з психології під редакцією В. В. Юрчук знаходимо таке визначення: "страх - афективно чуттєва емоція, яка виникає в обставинах превентивності - загрози - остраху за свою соціальну або ж біологічну екзистенцію суб'єкта" [10, с.342].

Артур Ребер у великому тлумачному психологічному словнику трактує страх як "емоційний стан, що виникає в присутності або передбаченні небезпечного чи шкідливого стимулу. Страх зазвичай характеризується внутрішнім, суб'єктивним переживанням дуже сильного збудження" [1, с.71].

З. Фрейд так характеризує досліджуване явище: "страх - це стан афекту - об'єднання певних відчуттів ряду задоволення - незадоволення" [6, с.218].

В. Даль у Тлумачному словнику живої великої російської мови визначає страх як пристрасть, страх, боязкість, сильні побоювання, тривожний стан душі від переляку" [3, с.305].

Р. Ф. Овчарова розглядає страх як афективне (емоційно загострене), відображення в свідомості людини конкретної загрози для її життя і благополуччя [8, с.165].

Відомий фізіолог І.П. Павлов вважав страх "проявом природного рефлексу, пасивно-оборонної реакції з легким гальмуванням кори великих півкуль. Страх заснований на інстинкті самозбереження, має захисний характер і супроводжується певними змінами вищої нервової діяльності, відображається на частоті пульсу й подиху, показниках артеріального тиску, виділенні шлункового соку" [8, с.570].

Ю. А. Неймер, А. В. Петровський, М. Г. Ярошевський розглядають страх як "емоційний стан, що виникає в ситуаціях загрози біологічному або соціальному існуванню індивіда і спрямований на джерело дійсної та уявної небезпеки" [8, с.102].

Проаналізувавши різні трактування поняття страху, ми зупинили свій вибір на визначенні, сформульованому В.Юрчук, яке відрізняється повнотою, точністю і сучасністю. Автор зазначає:

страх - це емоція, про яку багато людей думають з жахом, яка є реальною частиною нашого життя. В.Юрчук підкреслює, що людина може переживати страх у різних ситуаціях, але всі вони мають одну спільну рису: відчуваються, сприймаються людиною як ситуації, в яких під загрозу поставлено її спокій і безпеку. Згідно позиції фахівця, інтенсивне переживання страху запам'ятовується надовго.

Аналізуючи феномен страху, автор акцентує увагу на тому, що страх складається з певних і цілком специфічних фізіологічних змін, експресивної поведінки і специфічного переживання, що виникає з очікування загрози або небезпеки. На її думку, у маленьких дітей, так само як і у тварин, відчуття загрози або небезпеки пов'язане з фізичним дискомфортом, з неблагополуччям фізичного "Я". Страх, яким вони реагують на загрозу - це боязнь фізичного пошкодження. Суб'єктивне переживання страху жахливо, і що дивно - воно може змусити людину заціпеніти на місці, тим самим, приводячи його в абсолютно безпорадний стан, або навпаки, може змусити його кинутися навтьоки, геть від небезпеки [7, с.245].

У психології та педагогіці існують різні класифікації страхів. У психологічному словнику під загальною редакцією Ю. Л. Неймера виділяється три основних види страхів: реальний, невротичний і страх вільний:

- реальний страх - раціональний вираз інстинкту самозбереження як нормальна реакція на сприйняття зовнішньої небезпеки;

- страх невротичний - різноманітні форми "безцільного страху" невротиків, виникають через відволікання лібідо від нормального застосування, або через відмову психічних інстанцій;

- страх вільний - загальна невизначена боязкість, готова на час прив'язатися до будь-якої можливості, що з'явилася і виражається в стані "боязкого очікування", страх безпредметний, не пов'язаний з будь-яким об'єктом, що викликає цей страх.

Овчарова Р.В. виділяє наступні види страхів: вікові страхи, невротичні страхи.

Як показали дослідження найбільш повною можна вважати класифікацію страхів А.І.Захарова, за якою страхи поділяються:

- за характером - природні, соціальні, ситуативні, особистісні;
- за ступенем реальності - реальні та уявні;
- за ступенем інтенсивності - гострі і хронічні [5, с.247].

А.І. Захаров визначив причини виникнення та розвитку денних і нічних страхів у дітей, навів дані, що показують вплив різних чинників. На його думку, причинами страху можуть бути події, умови або ситуації, що об'єктивують небезпеку.

А. І. Захаров зазначає, що страх може розвиватися у людини в будь-якому віці: у дітей від 1 року до 3 років в основному - нічні страхи. У 3-5 років для дітей характерні страхи самотності, темряви і замкнутого простору. Від 5-7 років провідним стає страх смерті

Однією з найпоширеніших причин появи дитячих страхів є неправильне виховання дитини в сім'ї та складні сімейні відносини (Л. Петровська, Т. Мішина, А. Співаковська). Так, представники різних теоретичних напрямів в психології і педагогіці підкреслюють негативний вплив порушених внутрішньо-сімейних відносин у психічному розвитку дитини. Серед причин виділяються наступні: внутрішньо-сімейні конфлікти; директивні виховні позиції батьків; порушення контакту дитини з батьками внаслідок розпаду сім'ї або тривалої відсутності одного з батьків; рання ізоляція дитини від сімейного оточення; особистісні характеристики батьків тощо [4].

Слід зазначити, що у дітей страх можуть викликати іграшки, що стрибають, ляскають крилами, із спалахуючими очима, маски, які передають характерні емоційні стани (біль, страх, сарказм), а також спотворені частини обличчя, що мають великі очі, розтягнутий зубастий рот, висунутий язик, великий ніс, вуха, котрі неприродно стирчать, і тому подібне.

Необхідно відзначити, що боязливість і страх в дошкільному віці не є стійкою рисою дитини і піддається корекції при адекватному до них підході з боку дорослих. Емоційно негативні враження раннього дитинства можуть стати причиною тривожності і формування такої небажаної риси, як боязливість. Дорослі не повинні провокувати страхи. Люди схильні до відчуття страху в будь-якому віці, але саме в дитинстві страх - одна з найпоширеніших реакцій. Дитина як найчутливіша істота соціуму піддається різноманітним негативним впливам.

Нами виявлено, що останнім часом зростає кількість дітей з різноманітними фобіями, страхами, підвищеною імпульсивністю і тривожністю. Провідні фахівці підкреслюють, що страхи продукуються як соціально-психологічними, соціально-культурними, так і соціально-економічними факторами.

Таким чином, дитячі страхи являють собою ієрархічну структуру різних за своїм походженням і інтенсивністю страхів, які визначаються:

- особливостями особистості дитини;
- індивідуальним досвідом, прийнятими в даній соціальній ситуації розв'язками;

- спільними для всіх людей віковими і статевими закономірностями.

У вітчизняній та зарубіжній психології виділено 29 страхів, які можуть відчувати діти від народження і до досягнення повнолітнього віку. Складним "кризовим" періодом є шестирічний вік. Причому для дошкільнят в цьому віці характерні різні страхи (самотності, смерті, нападу та ін.).

У науковій літературі основними шляхами роботи з дитячими страхами визначено, з одного боку, організацію дорослими системи колекційної роботи, з іншого вправління дошкільників в умінні аналізувати стресову ситуацію, підтримувати емоційну стабільність, докладати вольових зусиль для долання складності, відчувати задоволення від власної спроможності впоратися із страхом.

Висновки. Життя без емоцій неможливе. Одним з емоційних станів дітей дошкільного віку є страх. Поняття страху розроблялося багатьма дослідниками і має різні трактування. Відомо, що страх є причиною багатьох порушень здоров'я у фізико-психічній сфері і тим самим - причиною багатьох захворювань. Страх позначається і на особистісному розвитку дитини: мислення втрачає свою гнучкість; сприйняття позбавляється цілісності і безпосередності.

Зважаючи на результати дослідження ми дійшли висновку, що у дошкільному віці страхи найбільш успішно піддаються психологічному впливу, оскільки вони поки що більше обумовлені емоціями, ніж характером, є типовими для перехідного періоду. Якщо в цьому віці не буде сформовано вміння долати страх, то в подальшому це буде дуже важко зробити, тому що згаюно сприятливий час для формування особистості.

Література

1. Великий тлумачний словник психологічний. / Переклад з англ. Ребер Артур.-М.: АСТ, Віче, 2001. – 560 с.
2. Гонкова-Ямпільська Р.В., Черток Т.Л. Вихователю про дитину дошкільного віку - М.: Просвещение, 1987. - 187 с.
3. Даль В. Тлумачний словник живої великоруської мови. У 4-х кн., Кн. 4. - М.: Російська мова, 1982.
4. Ежков Н. Розвиток емоцій у спільній з педагогом діяльності: Емоційний розвиток дітей дошкільного віку. *Дошкільне виховання*. - 2003. - № 1. - С.20-27.
5. Захаров А.І. Денні та нічні страхи у дітей. Серія - "Психологія дитини". - СПб: 2000. - 448 с.
6. Ізард К.Е. Психологія емоцій. / Переклад з англ. – СПб.: Пітер, 2000. - 464 с.
7. Основи спеціальної психології: Учеб. посібник для студентів середовищ. пед. навч. закладів. / Л. В. Кузнєцова, Л. І. Солнцева та ін; під. ред. Л. В. Кузнєцової. - М.: Видавничий центр "Академія", 2003. - 480 с.
8. Психологічний словник. / Під. ред. Ю. Л. Неймера. - Ростов н /Д.: Фенікс, 2003. - 604 с.
9. Рубінштейн С.Л. Основи загальної психології - СПб: Пітер, 2003. - 713 с.
10. Юрчук В.В. Сучасний словник з психології. - Мн.: Елайд, 2000. - 704 с

УДК 364.4:343.224-053.6

ОСОБЛИВОСТІ СОЦІАЛЬНОЇ АДАПТАЦІЇ НЕПОВНОЛІТНІХ ПРАВОПОРУШНИКІВ, ЯКІ ПОВЕРТАЮТЬСЯ З МІСЦЬ ПОЗБАВЛЕННЯ ВОЛІ

Плоска Я. І., магістрантка факультету психології та соціальної роботи

Науковий керівник – канд. пед. наук., доц. **Качалова Т. В.**, кафедра соціальної педагогіки і соціальної роботи

Стаття присвячена аналізу соціальних аспектів постпенітенціарної адаптації неповнолітніх, які звільнилися із місць позбавлення волі. Визначено особливості адаптації колишніх ув'язнених до соціального середовища. Охарактеризовано види соціальної адаптації та обґрунтовано соціальні та психологічні складові постпенітенціарної адаптації, а також розкрито особливості успішної адаптації неповнолітнього правопорушника до соціального середовища.

Ключові слова: адаптація, соціальна адаптація, колишні ув'язнені, постпенітенціарна адаптація, соціальне середовище.

Постановка проблеми. Покарання, які пов'язані з позбавленням волі, виконання котрих проходить з відривом ув'язненого від звичного середовища, зазвичай, несуть за собою ослаблення, а в деяких випадках - втрату соціально-корисних зв'язків, а також помітне обмеження виконуваних соціальних ролей. Після повернення з місць відбування покарань, у колишнього засудженого відбуваються зміни особистості, причому у більшості випадків не в кращу сторону.

Проблема соціальної адаптації колишніх ув'язнених була і залишається гострою й актуальною. Адже від того, наскільки вдало відбуватиметься процес пристосування колишнього ув'язня до нових соціальних умов, наскільки швидко він засвоюватиме нові цінності, норми, правила поведінки життя в соціумі, залежить не лише його подальша доля, але й доля інших індивідів, у більш широкому соціальному вимірі – соціальна безпека.

Нерідко трапляються ситуації, коли людина, зіштовхнувшись із низкою проблем (відсутність житла, роботи, довіри з боку близьких тощо), втрачає надію і повертається знову в місця позбавлення волі, але вже на більш тривалий термін.

Серед багатьох звільнених із пенітенціарних установ особистостей гострою залишається проблема адаптації до соціальних умов. Велику роль у соціальній адаптації особистості відіграє її психологічна готовність до життя у соціумі. Без психологічної підготовки на етапі перед звільненням та без психологічної підтримки на етапі після звільнення із пенітенціарних установ важко пристосуватися особистості до життя в сучасних соціальних умовах, "знайти себе" й відчутти себе повноцінним членом суспільства. Така психологічна допомога особистості дозволяє уникнути рецидивів правопорушень та сприяє їхньому особистісному розвитку.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Одним із перших у зарубіжній соціології звернувся до проблем соціальної адаптації англійський соціолог і філософ Г. Спенсер. Пристосування, або соціальна адаптація, визначається ним як "...безперервна підтримка відповідності внутрішніх відносин до зовнішніх".

Теоретико-методологічні основи концепції соціальної адаптації закладені в працях зарубіжних науковців: Г. Блумера, Г. Гартмана, І. Гофмана, Ф. Знанецького, Е. Еріксона, Р. Мертона, Дж. Міда, Т. Парсонса, Г. Сельє, У. Томаса, Л. Фестінгера, З. Фрейда, Т. Шибутані та ін. Характеристики соціальної адаптації розглядалися дослідниками з соціологічних (А. Анохін, Л. Гордон, А. Готлиб, О. Дікова-Фаворська, О. Злобіна, А. Камбур, І. Кон, Л. Корель, П. Кузнєцов, А. Лобанова, О. Мулява, М. Лукашевич, І. Рущенко, Н. Свиридов, В. Тихонович, Н. Ходорівська, М. Шабанова, В. Ядов), психологічних (А. Налчаджян), соціально-філософських (М. Ромм, Н. Сарджвеладзе, О. Бондаренко), педагогічних позицій (Л. Лавриненко, О. Коренева), а також з позиції системного підходу (Ч. Застроу, С. Жермен).

Соціальну адаптацію осіб, звільнених від відбування покарання, досліджували педагоги О. Беца, О. Вакулєнко, А. Капська, В. Кривуша, І. Курляк, Р. Овчарова, В. Синьов та соціальні працівники О. Корабльова, С. Шимоволос та ін.

Відносно проблеми постпенітенціарної адаптації колишніх ув'язнених можна виділити наукову працю О. В. Соколової, яка відокремила кримінально-каральний та постпенітенціарний вплив на особистість людини; В.В. Городнянської, яка дослідила постпенітенціарний рецидив; А.Л. Репецької та В.В. Агільдіна, які вивчали сучасні проблеми постпенітенціарної адаптації осіб, звільнених з місць позбавлення волі.

Мета. Визначити особливості соціальної адаптації неповнолітніх, які відбули покарання в пенітенціарній установі.

Виклад основного матеріалу. Згідно Закону України "Про соціальну адаптацію осіб, які відбувають чи відбули покарання у виді обмеження волі або позбавлення волі на певний строк", соціальна адаптація колишніх ув'язнених – це процес засвоєння звільненими особами соціального досвіду з метою повернення їх до самостійного загальноприйнятого соціально-нормативного життя в суспільстві.

Адаптація людини є основним принципом і умовою її життєдіяльності. Саме пристосування до різноманітних умов будь-якого середовища забезпечує успішність функціонування людини в цьому середовищі. В процесі динамічного розвитку суспільства роль адаптаційних можливостей людини не тільки не зменшилася, а стала навіть більш актуальною, що зумовлено значним розширенням сфери життєдіяльності людини, де її адаптаційні ресурси зазнають ще більшого навантаження та певних модифікацій.

Соціальна адаптація до суспільства – це процес пристосування особи до умов соціуму та формування повноцінних відносин з об'єктами соціальної діяльності та розвиток пластичності поведінкових навичок. Також це може бути навчання із соціальної адаптації, звикання до стабільних умов перебування у соціумі, з'єднання особистості з рештою суспільства, процес усвідомлення та прийняття нових норм та цінностей, а також освоєння нових форм взаємодії у соціумі.

Існують наступні види соціальної адаптації: економічна, побутова, регулятивна, комунікативна та самореалізація. Під економічною адаптацією мається на увазі допомога з працевлаштуванням, здобуттям нової професії чи підвищенням рівня кваліфікації в існуючій. Також йдеться мова про фінансову допомогу по безробіттю, а також надання допомоги психолога задля уникнення затримки із соціальної адаптації. Завданням економічного пристосування є задоволення першочергових потреб (наприклад, належне харчування, новий одяг, взуття тощо). Також в цьому може допомогти держава (шляхом надання пільг та субсидій). Побутовою адаптацією

називають процес адаптації особистості до нових умов побуту, які мають на меті покращення становища та узгодженість зі смаками індивіда.

Для соціальної адаптації неповнолітніх, звільнених після відбування покарання, характерні такі особливості:

- вона відбувається після звільнення після покарань, пов'язаних із позбавленням волі;
- цей соціально-психологічний процес починається з моменту звільнення засуджених після відбування покарання і завершується досягненням відповідності між очікуваннями-вимогами суспільства (окремих соціальних груп) і поведінкою раніше судимої особи;
- завданням соціальної адаптації осіб, звільнених після відбування покарання, є залучення їх до життя без правообмежень, пов'язаних з покаранням, в новому або такому, що змінилося, соціальному середовищі, що припускає їх добровільне підпорядкування нормативним вимогам середовища;
- соціальна адаптація звільнених після відбування покарання залежить від адаптаційних навичок і здібностей, властивих індивідові спочатку і вихованих в умовах виконання покарання;
- успіх соціальної адаптації звільнених значною мірою залежить від співвідношення системи особистісних установок і вимог, що пред'являються середовищем (трудоим колективом, найближчим побутовим оточенням, сім'єю).

Польський соціолог Я. Щепанський вирізняє чотири етапи соціально-психологічної адаптації:

1. перший (початковий) – індивід, який адаптується, засвоює лише правила поведінки, проте система цінностей нового середовища внутрішньо ним не визначається;
2. другий (терпимості) – коли середовище та індивід визнають рівноцінність еталонів поведінки;
3. третій (приспосовання "акомодації") – пов'язаний зі взаємною поступливістю: не лише індивід визнає і приймає систему цінностей середовища, але й представники останнього визнають деякі з них;
4. четвертий (повної адаптації "асиміляції") – коли індивід повністю відмовляється від попередніх норм і цінностей та повністю приймає нові.

Відтак первинно необхідно сприяти формуванню та розвитку в засуджених у процесі виконання та відбування покарання адаптаційних знань і індивідуально-особистісних якостей, які б полегшували подальшу психосоціальну адаптацію. Остання залежить від гнучкості особистості засудженого, її бажання залучитись до позитивного громадянського життя. У підготовці правопорушника до звільнення соціальному працівникові необхідно також створити для цього об'єктивні передумови, тобто пошук відповідного та за інтересами місця роботи, позитивних знайомств та інше.

Адаптація звільнених охоплює три етапи:

1. Пристосувальний – на цьому етапі колишній ув'язнений сприймає низку проблем, пов'язану із побутом і працевлаштуванням. Він є достатньо складним і вирішальним у життєдіяльності цієї особи.
2. Етап засвоєння комплексу позитивно-корисних соціальних ролей актуалізує складність і суперечливість у етичних та індивідуально-психологічних труднощах звільненого. Тут видозмінюються його соціально-поведінкові ролі, функції, і, як правило, стали негативні навички та звички.
3. Етап правової адаптації передбачає утвердження в психіці людини позитивної ідеології, поглядів, звичок, здібностей, цінностей, бажання чесно працювати, натхненно виконувати вимоги законів і морально-етичних норм.

Необхідно зазначити, що перебіг постпенітенціарної адаптації залежить від безлічі факторів. Одні з них сприяють успішному "входженню" особи, звільненої від покарання, у нове чи змінене середовище, інші, навпаки, цьому перешкоджають. Найважливішим чинником, від якого залежить соціальна адаптація, є співвідношення між диспозиційною структурою особистості і соціальними очікуваннями середовища.

Постпенітенціарну соціально-психологічну адаптацію, вирішення працевлаштування та побутових проблем більшість колишніх засуджених проходять самостійно, у кращому разі – за допомогою родичів і позитивного гуманного найближчого середовища. Залежно від конкретної соціальної ситуації звільненого і виникає необхідність у наданні йому повноцінної соціально-психологічної допомоги:

- оформленні документів;
- пошуку роботи та працевлаштуванні;
- пошуку місця постійного чи тимчасового проживання;
- вирішенні проблем зі здоров'ям;
- налагодженні взаємостосунків із родичами та вирішенні психологічних проблем;

– наданні та отриманні матеріальної допомоги тощо.

Саме тому стаття 24 Кримінально-виконавчого кодексу України закріплює порядок надання допомоги особам, які звільнені після відбування покарання. Зокрема, не пізніше ніж за три місяці до закінчення строку покарання адміністрація установи виконання покарань через територіальні органи внутрішніх справ і центри зайнятості населення вживає заходів до трудового і побутового влаштування засудженого за обраним ним місцем проживання. В установах виконання покарань організуються курси підготовки засуджених до звільнення. У разі відсутності необхідного за сезоном одягу, взуття і коштів на їх придбання особи, звільнені від відбування покарання, забезпечуються одягом і взуттям безоплатно. Їм може бути видана одноразова грошова допомога за рахунок коштів Державного бюджету України, передбачених на фінансування Державної кримінально-виконавчої служби України.

Крім того, відповідно до ч. 1 ст. 9 Закону України "Про соціальну адаптацію осіб, які відбувають чи відбули покарання у виді обмеження волі або позбавлення волі на певний строк" суб'єктами соціального патронажу надаються послуги тимчасового притулку, а також соціальні, медичні, юридичні, освітні, реабілітаційні та інші послуги.

У разі якщо звільнена особа є бездомною, надання їй послуг здійснюється відповідно до Закону України "Про основи соціального захисту бездомних осіб і безпритульних дітей", в ч. 2 ст. 17 якого зазначається, що бездомним особам надаються послуги за місцем їх проживання або місцем перебування, а саме в закладах для цієї категорії осіб, а також поза межами таких закладів із застосуванням мобільної форми надання соціальних послуг - соціального патрулювання.

Відтак соціально-психологічна адаптація вважається успішною, якщо людина, котра звільнилась із місць позбавлення волі, налагоджує тісні соціальні зв'язки (сім'я, успіх у трудовій діяльності, взаємовідносини з товаришами), розірвала негативні зв'язки і викоринює делінквентну поведінку. Адже успішність соціальної адаптації забезпечує ефективність соціальної реабілітації колишніх засуджених. Зрив у адаптації колишніх ув'язнених призводить до скоєння злочину, який, власне, і є свідченням невдалої ресоціалізації – інтерналізації та недостатньої ефективності запропонованих державою та недержавними організаціями реадаптивних програм.

Висновки. Таким чином, адаптація звільненого правопорушника – це нове пристосування особистості до соціального середовища, прийняття норм, законів, традицій, звичаїв, що були втрачені або зазнали значної деформації за умов її перебування у місцях позбавлення волі. Відтак від цього етапу залежатиме подальша доля особи, а саме те, чи вчинятиме правопорушення, чи, навпаки, намагатиметься поліпшити своє соціальне становище.

Література

1. Основи пенітенціарної психології / Крейдун Н.П., Лактіонов О.М., Сорока А.В., Скоков С.І.: Навчальний посібник. - Х.: ХНУ імені В.Н. Каразіна, 2007. - 140 с.
2. Про соціальну адаптацію осіб, які відбували покарання у виді обмеження волі або позбавлення волі на певний строк: Закон України (зі змінами, внесеними згідно із Законом № 2249-VIII від 19.12.2017).
3. Проскура В. В. Соціальна адаптація осіб, які повернулись з місць позбавлення волі / В. В. Проскура. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://elib.ukma.edu.ua/Mahisterium/MAG_ISSUE15_2004_sotsrob/11_proskura_v.pdf.
4. Проскура В. В. Технології соціальної адаптації чоловіків, які звільняються з місць позбавлення волі: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. соціол. наук / В. В. Проскура. – Запоріжжя, 2008.
5. Рибалка В. В. Психологія честі та гідності особистості : культурологічні та аксіологічні аспекти: [науково-методичний посібник] / Рибалка В. В. – К. : ТОВ "Інформаційні системи", 2011. – С. 230–231.
6. Сорока А. В. Особливості показників самовизначення засуджених на етапі підготовки до звільнення з пенітенціарних установ / А. В. Сорока: Вісник Харківського національного університету імені В. Н. Каразіна. – № 1046. – Серія : "Психологія". – Випуск 51. – 2013. – С. 244–252.
7. Сорока А. В. Психодіагностична програма дослідження розвитку ресоціалізації засуджених у період підготовки до звільнення з пенітенціарних установ / А. В. Сорока: Вісник Харківського національного університету імені В.Н. Каразіна. Збірник наукових праць. – № 937. – Серія : "Психологія". Випуск 45. – 2011. – С. 268–271.
8. Соціальна адаптація вихованців ВТК, які звільняються з місць позбавлення волі / Соціальний супровід неповнолітніх і молоді, які відбувають покарання та звільняються з місць позбавлення волі: методичні рекомендації для працівників ЦССМ. – Ужгород, 2002. – 132 с.
9. Шахрай В. М. Технології соціальної роботи: навчальний посібник / В. М. Шахрай. – К.: Центр навчальної літератури, 2006. – 464 с.

МЕХАНІЗМ УПРАВЛІННЯ РОЗВИТКОМ ІННОВАЦІЙНОГО ПОТЕНЦІАЛУ ЗАКЛАДУ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ

Полуда В. В., магістрантка факультету психології та соціальної роботи.

Науковий керівник – канд. пед. наук, доц. **Самойленко О.В.**, кафедра педагогіки, початкової освіти та освітнього менеджменту

У статті схарактеризовано складові процесу управління інноваційним потенціалом закладу дошкільної освіти, визначено підходи до управління інноваційним потенціалом та розкрито механізм ефективного управління інноваційним потенціалом закладу дошкільної освіти.

Ключові слова: управління, інноваційний потенціал, заклад дошкільної освіти, органи управління, ефективність.

Управління розвитком закладу освіти є частиною діяльності керівника, під час якої засобами аналізу, планування, організації, контролю та регулювання інноваційних процесів забезпечується цілеспрямованість і узгодженість діяльності колективу освітнього закладу щодо збільшення потенціалу і, як наслідок, отримання якісно нових результатів освіти.

Ефективне управління інноваційним потенціалом закладом освіти передбачає створення системи управління, яка базується на комплексному розвитку та використанні всіх його складових.

Система управління інноваційним потенціалом включає в себе об'єкт управління – інноваційний потенціал і суб'єкт управління – органи управління, у складі яких здійснюється прийняття інноваційних рішень. В основі системи управління потенціалом лежить взаємодія об'єкта і суб'єкта управління, при якій досягається найбільша системна ефективність використання інновацій. Формування локальних стратегій в рамках системної стратегії нововведень забезпечується управлінськими рішеннями [2].

На основі узагальнення наукових досліджень С. Єфімова виділила три підходи до управління інноваційним потенціалом: процесний, системний, ситуаційний та ресурсний [3, с. 63-67].

Процесний підхід – трактує управління як серію безпосередніх взаємопов'язаних дій, кожна з яких сама по собі вже є процесом, значною мірою визначають інноваційний потенціал. Кожна управлінська функція – це також процес. Звідси, процес управління є сумою усіх функцій управління інноваційним потенціалом.

Згідно з системним підходом інноваційний потенціал розглядається як сукупність взаємопов'язаних елементів (люди, структура, завдання, технологія), що орієнтовані на досягнення певних цілей і тісно переплетені з зовнішнім світом.

Ситуаційний підхід ґрунтується на тому, що пріоритетність методів управління визначається ситуацією. Виходячи з того, що існує безліч факторів як у самій організації, так і у зовнішньому середовищі, не існує єдиного "кращого" методу управління. В конкретній ситуації найефективнішим є такий метод управління, що найбільш повно відповідає її суті.

Ресурсний підхід передбачає, що власні ресурси підприємства (матеріальні, фінансові, трудові, інформаційні, організаційні) є чинниками, які необхідні для нормального функціонування підприємства та здійснення інноваційної діяльності. Наявність цих ресурсів дозволяє підприємству займати лідируючі позиції на ринку. В межах такого підходу велика увага приділяється специфічним для організації ресурсів і компетенцій в контексті її конкурентного середовища [Там само].

Для забезпечення прискореного розвитку інноваційного потенціалу закладу освіти необхідний ефективний механізм управління. Тобто необхідно сформувати та реалізувати такий варіант розвитку, який забезпечить найкращі кінцеві результати в ситуації, що склалася. Для розробки змісту механізму управління розвитком інноваційного потенціалу закладу освіти суттєве значення має визначення наукових основ цього процесу.

У контексті нашого дослідження вважаємо доцільним розгляд функцій управління, у яких розкривається сутність терміну "управління розвитком інноваційного потенціалу". В.Н. Гавва виділяє три групи функцій, таких як базові (організація, планування, мотивація та контроль), оперативні та зв'язуючі (комунікації, управлінські рішення, керівництво та лідерство) функції [1, с. 123].

І.П. Миколайчук до основних функцій управління розвитком інноваційного потенціалу організації відносить наступні: мотивація персоналу до розробки інноваційних проектів, організація впровадження інноваційних рішень, регулювання інноваційних процесів, контроль розвитку інноваційної діяльності [5, с.47].

Необхідно зауважити, що при управлінні інноваційним потенціалом закладу освіти необхідно забезпечувати таку взаємодію між управлінцями різних ланок стосовно продукування, впровадження та використання інновацій в закладі, яка б забезпечувала отримання додаткового ефекту та спричиняла доцільність та ефективність прийняття управлінських рішень.

Теоретичний аналіз наукової літератури засвідчує, що процес управління інноваційним потенціалом організації здійснюється в декілька етапів. В контексті даної проблеми заслуговує на увагу дослідження вітчизняних науковців, які виділяють чотири етапи управління інноваційним потенціалом підприємства:

Підготовчий етап – передбачає визначення мети та завдань управління інноваційним потенціалом. Мета управління інноваційним потенціалом полягає в забезпеченні формування та ефективного використання інноваційного потенціалу підприємства. Мета управління інноваційним потенціалом підприємства реалізовується шляхом виконання наступних завдань:

- оцінювання формування та використання інноваційного потенціалу підприємства, тобто його ресурсної та результативної складових;
- забезпечення ефективного формування та використання інноваційного потенціалу;
- розробка рекомендацій щодо вдосконалення процесу управління інноваційним потенціалом.

Крім того, на підготовчому етапі відбувається визначення принципів, яким повинно підпорядковуватися управління інноваційним потенціалом підприємства (загальноприйняті правила поведінки підприємства, які воно має визначити для себе і в подальшому застосовувати з метою ефективного формування та використання інноваційного потенціалу); збір інформації, необхідної для управління інноваційним потенціалом підприємства.

На діагностичному етапі здійснюється оцінка формування та використання інноваційного потенціалу (його ресурсна та результативна складова).

Етап планування передбачає визначення детермінантів по ресурсній та результативній складовим інноваційного потенціалу підприємства; обґрунтування спрямованості впливу даних детермінантів на результативну складову інноваційного потенціалу підприємства. На цьому етапі доцільно враховувати виявлений вплив детермінантів по ресурсній складовій на результативну складову інноваційного потенціалу підприємства для того, щоб встановити планові показники формування та використання інноваційного потенціалу.

Організаційно-мотиваційний етап послідовності процесу управління інноваційним потенціалом передбачає здійснення вибору інструментів і важелів впливу на формування і використання інноваційного потенціалу; стимулювання працівників до його ефективного формування і використання.

На контрольному етапі здійснюється спостереження і перевірка процесу формування і використання потенціалу; визначаються відхилення поточних значень показників формування і використання інноваційного потенціалу від їх планових значень.

Етап прогнозування передбачає визначення факторів ризику втрати інноваційного потенціалу та здійснення їхньої оцінки.

На основі результатів такої оцінки визначаються прогнозні значення показників оцінки управління інноваційним потенціалом, виявляються невикористані резерви формування та можливості використання виявлених резервів [4, с. 93].

Таким чином, етапи управління інноваційним потенціалом закладу освіти тісно між собою пов'язані. Неповна реалізація одного з них призводить до деформації у реалізації інших, що у кінцевому рахунку негативно впливає на загальний стан та досягнення його цілей управління інноваційним потенціалом закладу.

Література

1. Гавва В.Н. Потенціал підприємства: формування та оцінювання: [навч. посіб.] / В.Н. Гавва, Е.А. Божко. – К.: Центр навчальної літератури, 2004. – 224 с.
2. Герасимов К.Б. Инновационный потенциал управления операциями организации: Монография. – Самара: МАКУ, ПДЗ, САГМУ, 2010. – 216 с.
3. Єфімова С.А. Управління інноваційним потенціалом підприємства / Молодий вчений. № 2 (17) лютий, - 2015 р. - С.63-67
4. Каширнікова І.О. Методичний підхід до управління інноваційним потенціалом будівельного підприємства Економіка та держава № 4/2016 С.90-95.
5. Миколайчук І. П. Формування механізму управління розвитком інноваційного потенціалу підприємства // Агросвіт. 2015. № 12. С.43-49,

УПРОВАДЖЕННЯ КОМПЕТЕНТІСНОГО ПІДХОДУ В ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ

Сакун І. Ю., магістрантка факультету психології та соціальної роботи.

Науковий керівник – канд. пед. наук, доц. **Демченко Н. М.**, кафедра педагогіки, початкової освіти та освітнього менеджменту.

У статті актуалізується необхідність впровадження компетентнісного підходу у навчальний процес початкової школи, досліджуються знаннєвий та компетентнісний підходи до цього процесу, визначається внесок навчальних предметів у результати початкової освіти в контексті компетентнісного підходу.

Ключові слова: компетентнісний підхід, компетентність, модель компетентності, уміння вчитися, початкова освіта.

Постановка проблеми. У сучасних умовах глобалізаційних трансформацій у освіті ефективність початкової освіти в Україні пов'язується з упровадженням і реалізацією компетентнісного підходу. Компетентнісні характеристики результатів навчання визначено у Державному стандарті початкової загальної освіти (2011 р.), вимогах до засвоєння програмового змісту з кожного навчального предмета (2012 р.), до контролю та оцінювання навчальних досягнень учнів (2014 р.). Відповідно нагального вирішення вимагає проблема визначення ресурсів підвищення ефективності навчального процесу на засадах компетентнісного підходу і розкриття механізмів їх використання у професійній діяльності вчителів початкової школи.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Системний аналіз сучасних наукових праць дає можливість стверджувати, що дослідженням означеної проблеми займалися ряд вчених. Проблема формування ключових, загально предметних та предметних компетентностей школярів, зокрема і учнів початкової школи, завжди залишалася у центрі уваги дослідників в Україні таких як Н. Бібік, О. Біда, С. Бондар, М. Вашуленко, О. Локшина О. Онопрієнко, О. Овчарук, О. Пометун, О. Савченко ін. Ученими визначаються зміст основних дефініцій "компетентність" та "компетенція", здійснено порівняльну характеристику ключових компетентностей в європейських освітніх системах та розглянуто методичні аспекти формування в молодших школярів компетентностей та компетенцій.

Метою статті є дослідження основних підходів щодо необхідності впровадження компетентнісного підходу у навчальний процес початкової школи.

Основний матеріал. У сучасному соціокультурному розвитку суспільства відбуваються стрімкі зміни. Традиційна модель освіти практично вичерпала себе й не відповідає вимогам часу. Назріла необхідність у зміні способів педагогічної діяльності і відповідно актуалізується проблема компетентнісного підходу.

Н. Козакова відзначає, що більшість дослідників в усьому світі під ключовими компетентностями розуміють базові вміння: читати, писати, говорити, слухати, математичні знання. Вчена переконана, що формування в учнів початкової школи усвідомлених, міцних, гнучких навичок є актуальними, особливо з огляду на набуття молодими людьми ключових компетентностей [4].

Реалізація нової освітньої парадигми освіти в Україні викликає потребу в оновленні змісту навчання й виховання учнів початкової школи. У цьому сенсі особливого значення набуває проблема формування цілісної особистості учня першого класу на засадах компетентнісного підходу, що зафіксовано в "Державному стандарті початкової загальної освіти" [1].

У Державному стандарті початкової освіти України зазначено, що компетентність – набута у процесі навчання інтегрована здатність особистості, яка складається із знань, досвіду, цінностей і ставлення, що можуть цілісно реалізовуватися у практичній діяльності; компетентнісний підхід – це засвоєння молодшими школярами вмінь ефективно використовувати отримані знання на практиці як інструменту вирішення різноманітних життєвих задач; розвиток творчих здібностей молодших школярів та мотивації; навчання школяра самостійно створювати нові продукти діяльності, надаючи дітям велику ступінь свободи та відповідальності [2; 3].

О. Савченко пропонує порівняльну характеристику знаннєвого та компетентнісного підходів до побудови навчального процесу у початковій школі. Автор наголошує на суб'єктності учіння й оволодінні учнями способами навчальної діяльності, особистому досвіді при застосуванні компетентнісного підходу [7].

**Порівняльна характеристика знаннєвого та компетентнісного підходів у початковій освіті
(О. Савченко)**

Ознаки порівняння	Знаннєвий підхід	Компетентнісний підхід
Мета	Формування всебічно розвинутої гармонійної особистості	Формування діяльної компетентної особистості
Визначення змісту	Зміст навчання формується "від мети"	Зміст навчання формується "від результату"
Позиція вчителя	Передає, навчає, формує. Переважає відтворення знань, застосування за зразком	Інтеграція ціннісної, мотиваційної, діяльнісної, знаннєвої складових навчання; проектування навчальних і життєвих ситуацій для формування предметних та ключових компетентностей
Основні результати	Цінності, знання, вміння, навичк	Суб'єктність учіння, цінності, знання, вміння, навички, способи і досвід діяльності, ставлення

Литовські вчені запропонували модель компетентності уміння вчитися, яка складається з 4-х взаємопов'язаних складових, таких як мотиваційні, соціальні, когнітивні (здатність до розумової, мислительної переробки інформації) та метакогнітивні (пізнання світу через пізнання механізмів самого пізнання) аспекти процесу навчання.

**Модель компетентності уміння вчитися
(В. Пукевичюте)**

№	Назва складової вміння вчитися	Зміст
1.	Поняття й осмислення важливості уміння вчитися	Створення передумов для самонавчання. Формування потреби самонавчання, яка може виникнути на основі внутрішньої і зовнішньої мотивації
2.	Уміння самостійно планувати навчальний процес	
2.1.	Здатність визначити навчальні цілі	Важлива складова уміння вчитися, яка допомагає з'ясувати, що учень хоче досягти, які результати отримати
2.2.	Відібрати стратегії для досягнення запланованих цілей	Учень на когнітивному рівні розуміє різноманітність існуючих стратегій, але обирає потрібну для досягнення мети і поєднання її з існуючим вже досвідом
3.	Здатність самостійно організувати навчальний процес	Містить 5 основних елементів. 1. Здатність планувати часові ресурси, тобто вибрати вдалий час для ефективної роботи і відпочинку. 2. Створення сприятливого навчального середовища. 3. Зосередження уваги на навчанні, мобілізація внутрішніх сил на цілеспрямоване і свідоме навчання, активізація вже набутих знань. 4. Пошук і відбір інформаційних джерел як додаткового навчального матеріалу. 5. Вибір стратегій навчання: застосування методів навчання, які ґрунтуються на знаннях про індивідуальні типи інтелекту і стилів навчання; використання стратегій дієвого запам'ятовування, включаючи способи отримання інформації, її обробки й використання на практиці; контроль засвоєння навчального матеріалу, спостереження за індивідуальними успіхами у навчанні, розумінні навчального матеріалу
4.	Здатність адекватно оцінити і проаналізувати навчальний процес (метакогнітивний аналіз)	Можливість учня визначити відмінність між запланованою метою навчання й отриманими результатами. Здатність зрозуміти свої здібності й можливості у виявленні і розв'язанні проблем, контролювати ефективність обраних стратегій навчання, давати оцінку цим діям, враховуючи успіхи і невдачі

О. Савченко зазначає, що ефективність педагогічного впливу значно посилюється, якщо, крім предметних, учитель цілеспрямовано й системно розвиває у дітей ключові компетентності, зазначені в навчальних програмах. Саме взаємозв'язок між предметами, взаємне підсилювання

результатів вивчення кожного з них має створювати передумови для реалізації переваг початкової освіти у досягненні системності, цілісності й неперервності навчання, виховання та розвитку учнів.

Внесок навчальних предметів у результати початкової освіти в контексті компетентнісного підходу (О. Савченко)

Предмет	Основні компетентності
Українська мова	Комунікативна, соціокультурна, вміння вчитися
Літературне читання	Читацька, комунікативна, інформаційна, вміння вчитися
Математика	Математична, вміння вчитися
Природознавство	Природознавча, дослідницькі вміння
Я у світі	Соціальна, громадянська, вміння вчитися
Музичне мистецтво	Основи музичної культури
Трудове навчання	Предметно-перетворювальна
Основи здоров'я	Здоров'язбережувальна
Сходинки до інформатики	Інформаційно-комунікаційна, вміння вчитися

Впровадження компетентнісної освіти, О. Савченко розглядає через такий формат описання індивідуальних досягнень учнів.

Знання – Я знаю, що... (уявлення, факти, відомості, ознаки поняття).

Діяльність – Я знаю, як це зробити... Я вмію це зробити... Я можу... Я роблю...

Творчість – Я створюю... Я придумую... Я змінюю... Я знаходжу... Я доповнюю...

Емоційно-ціннісна сфера (ставлення) – Я прагну до... Я хочу досягти... Я ціную... Я схвалюю... Я заперечую... Я відчуваю, що мені потрібно... Я думаю інакше... [8, с. 14].

Таким чином, на думку педагога, кожна освітня галузь сприяє формуванню ключових компетентностей учнів, забезпечуючи цим навчальні й розвивальні результати початкової освіти щодо кожного учня початкової школи.

Також дослідниця експериментально доводить, що в учнів початкової школи формувалися такі компоненти ключової компетентності уміння вчитися:

- аксіологічний (мотиваційно-ціннісні ставлення і прагнення учнів до навчання, пізнання, одержання нової інформації);
- когнітивний (оволодіння базовими загальнокультурними і предметними знаннями, уміннями, навичками);
- діяльнісний (оволодіння загальнонавчальними уміннями, навичками: розвиток гнучкості, доказовості мислення, прояви дослідницької поведінки);
- організаційно-комунікативний (набуття індивідуального досвіду самоорганізації, рефлексії, умінь навчальної взаємодії в групі, колективі);
- інтелектуально-соціальний (пізнавальна активність та ініціативність, відповідальність, прагнення до вдосконалення результатів своєї праці) [8, с. 14-15].

Таким чином, провідним завданням початкової школи на сучасному етапі є формування з учня компетентної особистості, яка відчуває необхідність самостійно вчитися, шукати в різних джерелах інформацію і застосовувати нові знання, прагне до творчості, саморозвитку та самовдосконалення.

Отже, впровадження компетентнісного підходу має бути системним і багатовимірним процесом, воно цілеспрямовує всі компоненти навчального процесу на особистісно-діяльнісну, результатну освіту, стимулює педагогів з позицій актуальних та перспективних потреб розвитку дитини осучаснити свою методичну підготовку, залучати кожного учня до особистісно значущого, успішного навчання, розвивати позитивне мислення і відповідальну поведінку.

Література

1. Данилейко С. І. Шляхи формування соціальної компетентності учнів початкової школи [Електронний ресурс] / С. І. Данилейко. – Режим доступу до ресурсу: <http://intkonf.org/danileyko-sishlyahi-formuvannayasotsialnoyi-ompetentnosti-uchnivpochatkovoyishkoli>.
2. Державний стандарт початкової загальної освіти / Постанова Кабінету Міністрів України № 462 від 20 квітня 2011 року [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://osvita.ua/legislation/Ser_osv/17911/i.

3. Закон України Про освіту від 5.09.2017 // Відомості Верховної Ради (ВВР), 2017. – № 38-39, ст. 380.
4. Козакова Н. Б. Реалізація компетентнісного підходу в навчанні молодших школярів [Електронний ресурс] / Н. Б. Козакова. – Режим доступу: http://ru.osvita.ua/school/lessons_summary/edu_technology/31210/.
5. Нова українська школа: концептуальні засади реформування середньої школи / Упоряд.: Гриневич Лілія, Елькін Олександр, Калашнікова Світлана [та ін.]. – Львів, 2016. – 40 с.
6. Нова українська школа: Основи стандарту освіти / Ред. Кол.: Лілія Гриневич, Віктор Бриндза, Ніна Дементівська, Роман Шиян (координатор проекту) [та ін.]. – Львів, 2016. – 64 с.
7. Савченко О. Компетентнісна спрямованість нових навчальних програм для початкової школи / О. Савченко // Гірська школа Українських Карпат. – 2015. – № 12-13. – С. 38-43.
8. Савченко О. Упровадження компетентнісного підходу в початкову освіту: здобутки і нерозв'язані проблеми [Електронний ресурс] / О. Савченко // Рідна школа. – 2014. – № 4-5. – С. 12-16. – Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/rsh_2014_4-5_8.

УДК 374.7:005.95

НАВЧАННЯ ВПРОДОВЖ ЖИТТЯ ЯК ПРОВІДНИЙ НАПРЯМ ПРОФЕСІЙНО-ОСОБИСТІСНОГО ЗРОСТАННЯ МЕНЕДЖЕРА СФЕРИ ОСВІТИ

Сергуніна А. Т., магістрантка факультету психології та соціальної роботи.

Науковий керівник – канд. пед. наук, доц. **Шевчук М. О.**, кафедра педагогіки, початкової освіти та освітнього менеджменту.

У статті здійснюється теоретичний аналіз сутності поняття "професійно-особистісне зростання менеджера сфери освіти". Автор наголошує, що в умовах інтеграції України в європейський освітній простір принцип навчання впродовж життя стає провідним соціальним напрямом з реалізації забезпечення сприятливих умов загального та професійного розвитку кожної особистості, який створює умови для прискорення соціально-економічного прогресу країни. Концепція навчання впродовж життя передбачає необхідність і можливість здобування на кожному життєвому етапі тих блоків інформації, які необхідні людині для підтримки своєї активної життєдіяльності та професійно-особистісного зростання.

Ключові слова: навчання впродовж життя, професійно-особистісне зростання, самоосвіта, саморозвиток, самовиховання, самоактуалізація. Самореалізація.

Постановка проблеми. У сучасних умовах інтеграції в європейський освітній простір перед освітою України постала важлива проблема підготовки конкурентоспроможних, мобільних та творчих фахівців, здатних до навчання протягом життя і готових рухатися стратегічним курсом майбутніх перспектив. Вирішення завдань формування професіонала, який відповідає європейським вимогам, пов'язане з підвищенням якості освіти за рахунок модернізації існуючих освітніх програм, пошуком нових особистісно-орієнтованих технологій, індивідуалізацією професійного навчання майбутнього спеціаліста, зокрема менеджера освіти.

Принцип "навчання впродовж життя" сьогодні діє в усіх цивілізованих країнах, оскільки в умовах швидких соціально-економічних змін та валового накопичення інформації постійно відчувається брак певних знань і виникає потреба в їх регулярному оновленні. У професійній сфері зростає кількість спеціалістів, які продовжують освіту і розширюють професійне коло власної компетентності або рухаються щаблями підвищення своєї кваліфікації. Це відбувається з багатьох причин:

- швидкий науково-технічний прогрес потребує постійного оновлення професійних знань;
- результатом економічного розвитку стає виникнення нових професій або розширення функціональності вже існуючих професійних сфер;
- змінюється простір професійних інтересів фахівців;
- відбувається ускладнення функціональних обов'язків, яке формує нову рамку компетенцій професійної сфери;
- створення конкурентного ринку праці потребує компетентного спеціаліста готового не тільки виконувати свої професійні функції сьогодні, але й здатного пристосовуватися до нових обставин, які виникають у зв'язку із стрімким економічним та інформаційним розвитком.

Отже, у цілому в сучасних умовах навчання впродовж життя стає необхідним як для окремої особистості, так і для суспільства. А в державній політиці даний принцип стає провідним соціальним напрямом з реалізації забезпечення сприятливих умов загального та професійного

розвитку кожної особистості, який створює умови для прискорення соціально-економічного прогресу країни.

Таким чином, для всього світового співтовариства навчання впродовж життя стає способом збереження, розвитку і взаємозбагачення національних культур та загальнолюдських цінностей, важливим фактором та умовою міжнародного співробітництва, а також розв'язання глобальних проблем.

Отже, **метою** статті є визначення сутності навчання впродовж життя як провідного принципу професійно-особистісного зростання менеджера сфери освіти.

Виклад основного матеріалу. У Звіті про конкретні цілі освіти та освітні системи (Report on the Concrete Future Objectives of Education and Training Systems), який був прийнятий Радою Європи зазначалося, що система освіти має бути адаптованою до вимог навчання протягом усього життя та бути доступною для всіх громадян. Рада Європи затвердила навчання протягом життя як один з основних компонентів європейської соціальної моделі.

А у Загальноєвропейських рекомендаціях з питань оцінки рівнів кваліфікації для навчання впродовж всього життя (The European Qualifications Framework for Lifelong Learning) описуються вісім рівнів за трьома компонентами кваліфікації фахівця, а саме: знання певної галузі, професійні уміння та сформованість компетентностей. Зокрема, перший рівень характеризується загальними знаннями та основними навичками, що дадуть змогу виконувати найпростіші завдання, а також здатність до роботи чи навчання під прямим керівництвом з боку інших. Спеціаліст восьмого рівня повинен мати досконалі знання не лише в одній галузі знань, а й у суміжних галузях, відповідні навички, у тому числі синтезу й оцінювання, необхідні для розв'язання складних проблем, бути здатним до дослідження, впровадження інновацій та розширення вже набутих людством знань, демонструвати власну автономність тощо.

Рух України шляхом європейської інтеграції орієнтує на запозичення основних стандартів європейської освіти для забезпечення сталого розвитку української національної освіти.

У Національній стратегії розвитку освіти на період до 2021 року зазначається, що доступність та неперервність освіти впродовж життя забезпечить розвиток та гнучкість інноваційних процесів в Україні [6].

Питанням освіти впродовж життя приділяли увагу багато науковців: В. Андрущенко, І. Зязюн, В. Гошовська, Н. Ларіна, С. Максименко, Н. Ничкало, С. Сисоєва, О. Чалий, Я. Цехмістер та ін

Освіта впродовж життя (life long education) як теоретичний феномен і тривалий освітній процес розглядається в наукових дослідженнях М.В. Кларін, З.Н. Курлянд, Н.Г. Ничкало. Найчастіше в українських дослідженнях дане поняття ототожнювалося з терміном "неперервна освіта".

В іншомовних публікаціях зустрічаються терміни "продовжена освіта" (continuing education), "рекурентна освіта" (recurrent education), освіта, що знаходиться "поза школою" (out-of school education) або ж "неформальна освіта" (non-formal education).

У вітчизняних дослідженнях (В. Андрущенко, Б. Гершунський, А. Мітіна, О. Топоркова та ін.) часто зустрічається також поняття "додаткова освіта", яку розуміють як форму формального отримання додаткових знань, вмінь та навичок особою, яка вже має загальну чи професійну освіту.

Зміст поняття "освіта впродовж життя" було розкрито англійським вченим Р. Дейвом, який розглядає його як процес особистісного, соціального і професійного розвитку індивідів протягом життя задля підвищення якості як власного особистого життя, так і їхнього соціального оточення.

Отже, навчання впродовж життя пов'язане з професійно-особистісним зростанням фахівця (зокрема менеджера сфери освіти).

На думку В. Шмарко, концепція навчання впродовж життя передбачає необхідність і можливість здобування на кожному життєвому етапі тих блоків інформації, які необхідні людині для підтримки своєї активної життєдіяльності та професійно-особистісного зростання. Навчання впродовж життя виступає інтегративним елементом усього життя людини, коли здійснюється тісний взаємозв'язок базової й додаткової освіти [17, с. 66].

Слід зазначити, що життєдіяльність особистості може бути успішною лише за умови постійного засвоєння нових знань, що можливо тільки в результаті самостійного навчання протягом усього життя. Причому специфіка сучасного інформаційного суспільства спрямовує фахівця на засвоєння тих знань, що будуть затребувані у майбутньому.

Таким чином, запорукою професійно-особистісного зростання спеціаліста виступає самоосвіта.

Енциклопедія освіти визначає самоосвіту як самостійний спосіб отримання знань в певній галузі науки, мистецтва, техніки, політичного життя, культури, ремесла. Це самостійна пізнавальна діяльність людини, спрямована на досягнення певних персональних значущих освітніх та культурних цілей: задоволення загальнокультурних запитів, пізнавальних інтересів у будь-якій сфері діяльності, підвищенні професійної кваліфікації тощо. Самоосвіта є умовою особистого

розвитку, самоствердження та самореалізації та є складовою навчання людини протягом всього життя [3].

Дослідниця О. Бурлука вважає, що самоосвіта – це інформаційно-забезпечувальна діяльність, яка здійснюється шляхом придбання (засвоєння), накопичення, упорядкування, систематизації і відновлення знань з метою задоволення пізнавальних потреб особистості для здійснення різноманітних видів діяльності. Роль самоосвіти в житті особистості і суспільства, на думку автора, визначається властивими їй соціальними функціями (загальноосвітньої і професійної підготовки, загальнокультурного розвитку, оптимальної організації вільного часу, адаптивної, компенсаторної, амортизаційної, терапевтичної і функції навчання принципам і навичкам самоосвітньої діяльності), що реалізуються в їх єдності і дозволяють оптимально вирішувати перспективні, довгострокові, короткострокові, ситуаційні й одиничні суспільно й індивідуально значимі завдання [1, с. 11-13].

Учений Г. Зборовський під самоосвітою розуміє вид вільної діяльності особистості, що характеризується її вільним вибором і направленістю на задоволення потреб у соціалізації, самореалізації, підвищенні культурного, освітнього, професійного та наукових рівнів [5, с. 81].

Отже, самоосвіта як компонент, що забезпечує професійно-особистісне зростання фахівця (у тому числі й менеджера сфери освіти), характеризується діяльністю за вільним бажанням особистості із задоволення її пізнавальних потреб.

Неперервність самоосвіти пов'язана з перманентним процесом самопізнання.

У психолого-педагогічній літературі представлено низку визначень поняття "самопізнання": 1) властивість усвідомлювати своє ставлення до світу, інших людей (В. Галузинський) 2) усвідомлення й оцінювання людиною своїх дій та їхніх результатів, думок, почуттів, морального вигляду, інтересів, ідеалів, мотивів поведінки, – цілісна оцінка самого себе й свого місця в житті (Є. Ільїн); 3) пізнання свого Я в його індивідуальності, умовах і способах реакції, характерних тільки для нього, у схильностях і здатностях, силах і межах власного "Я" (В.Марищук).

Дослідження Н Кузьміної свідчать, що самопізнання засноване на гармонійному поєднанні всіх компонентів досвіду, пізнанні інших людей і самого себе. У процесі самопізнання виявляється вміння аналізувати і узагальнювати результати власної професійної діяльності, діагностувати свої можливості та порівнювати свої дії з діями інших. Самопізнання моделює не тільки систему знань, але й ціннісні орієнтації фахівця [8].

Самопізнання акумулює розуміння умов та вимог конкретної діяльності, певного зразка поведінки і відносин, осмислення своєї ролі, завдань і можливостей у вибраній сфері соціальних взаємин. Воно засноване на процесі пізнання особистістю себе як суб'єкта діяльності.

І.Чеснокова самопізнання розглядає як "складний, багаторівневий процес, індивідуалізовано розгорнутий у часі [15, с. 5]". Найбільш істотним джерелом самопізнання, на думку автора, є безпосередня взаємодія людей в спілкуванні, в процесі якого формується і розвивається "суб'єкт-суб'єктна" система відносин.

Отже, у самопізнанні виявляється інтерес до себе, прагнення зрозуміти себе, свої особливості і можливості, свою схожість з іншими людьми і свою унікальність, неповторність, бажання виробити власні критерії розуміння і оцінки самого себе і світу навколо. Це складний, багаторівневий процес пізнання себе в якості суб'єкта діяльності та спілкування, побудови й корекції образу Я розгорнутий у часі.

У результаті самопізнання, вважає А. Прихожан, будується соціальна та персональна ідентичність, яка сприяє розвитку цілісного уявлення про своє минуле, сьогодення і майбутнє як єдиної лінії власного розвитку [12, с. 13]"

Таким чином, важливо відмітити, що самопізнання – це своєрідний механізм пізнавальної діяльності людини, в основі якого лежить процес рефлексії. Націленість людини на пізнання своїх фізичних, психічних можливостей, свого місця в соціумі складає сутність самопізнання.

Процес самопізнання як невинна робота над собою, дозволяє відкрити себе, виявити свої позитивні якості, можливості та задатки, які потім шляхом самовиховання людина зможе перетворити в здібності, а талант – у стійку рису характеру.

Дана теза свідчить про те, що самовиховання виступає необхідним компонентом професійно-особистісного зростання фахівця.

Важливість самовиховання доводить відома концепція самоактуалізації особистості А.Маслоу, який самовиховання вважав формуванням здатності відкривати власні характеристики, включаючи "патологічні", ідентифікувати психологічні захисти та, коли вони ідентифіковані, мужність, щоб від них відмовитися.

Енциклопедія освіти трактує самовиховання як свідому діяльність людини, спрямовану на вироблення і вдосконалення позитивних і подолання негативних своїх особистих якостей, на формування своєї особистості відповідно до поставленої мети. Самовиховання призначене

укріплювати й розвивати здатність добровільно виконувати особисті обов'язки, а також обов'язки, засновані на вимогах соціальної групи [3].

Ми підтримуємо думку М. Супрун, що для майбутнього спеціаліста управлінської сфери самовиховання виступає підґрунтям професійної майстерності та соціального успіху. Воно має бути орієнтоване на модельні характеристики фахівця цієї галузі, а саме: інтелектуально-освітню, духовно-культурну, морально-вольову та фізично-валеологічну сфери. Автор стверджує, що чим повніше майбутній фахівець розкриється в кожній із вищезазначених сфер самовиховання, тим повнішим буде його професіоналізм [13].

Таким чином, самовиховання виступає універсальним засобом розв'язання протиріч між бажаним і наявним, належним і суцям, ідеальним і реальним у розвитку особистості.

Самовиховання та самоосвіта, на думку Е. Коваленко, виступають складовими саморозвитку особистості. У дисертації науковця обґрунтовано, що саморозвиток – одна із форм руху матерії, що реалізується в активності суб'єкта, яка націлена на розв'язання внутрішніх протиріч його існування в довколишньому світі (природному і соціальному середовищі). На індивідуальному рівні саморозвиток здійснюється у двох формах: неусвідомлених, стихійних (імітація, стихійна адаптація, гра), коли індивід не ставить за мету змінити себе власними зусиллями, та усвідомлених (самовиховання, самоосвіта, самостворення, самовдосконалення), де особистість виступає одночасно як суб'єктом цілеспрямованої діяльності, так і об'єктом, який необхідно змінити за допомогою цієї діяльності [7].

Великий тлумачний словник розглядає саморозвиток як розумовий і фізичний розвиток людини, якого вона досягає самостійними заняттями, вправами [2].

А Н. Лосєва вважає, що це безперервний процес, у якому під впливом визначення мотивів ставляться і досягаються конкретні цілі за допомогою зміни власної діяльності, поведінки або зміни себе на основі внутрішньо значущих прагнень, зовнішніх впливів [10].

На думку Н. Мирончук, в умовах поширення відповідальності особистості саморозвиток стає не тільки необхідним, а й незамінним суб'єктивним фактором її становлення, соціалізації й індивідуалізації. Без усвідомленого, вольового саморозвитку особистості не може бути досягнуто цілісності, соціальної зрілості особистості [11].

О. Чудіна розглядає саморозвиток як процес якісної, цілеспрямованої свідомої зміни особистісної сфери, що виступає неодмінною умовою становлення суб'єктності [16].

Саморозвиток як активне якісне перетворення особистістю свого внутрішнього світу, призводить до самоактуалізації та реалізації його творчого потенціалу.

У психологічній літературі самоактуалізація визначається як прагнення людини якомога більше виявити, розвинути і реалізувати свої можливості, прагнення особистості бути такою, якою вона може бути.

У Енциклопедії освіти знаходимо, що самоактуалізація (лат. *actualis* – дійсний, справжній) – властивість особистості, яка виявляється в її прагненні до якнайповнішої самореалізації та самовдосконалення, самотності, бажанні бути тим, ким вона може бути [3].

За А. Маслоу, самоактуалізація - це неперервна реалізація потенційних можливостей, здібностей і талантів, як звершення своєї місії, або покликання, долі, як більш повне пізнання, прийняття своєї власної споконвічної природи, як невпинне прагнення до єдності, інтеграції, чи внутрішньої синергії особистості.

Отже, на нашу думку, самоактуалізацію можна розглядати як процес виявлення власного потенціалу та використання його для реалізації свого життєвого покликання.

У такому розумінні поняття "самоактуалізація" містить в собі й термін "самореалізація", який Філософським словником тлумачиться як реалізація потенціалу особистості при усвідомленні людиною самої себе [14, с. 563].

А В. Зарицька вважає, що самореалізація - це "процес і результат застосування особистістю у повсякденному житті і праці набутих компетенцій, удосконалення і розвиток їх включенням у творчу особистісно значущу діяльність і отримання від неї не тільки користі для себе і для інших, а й внутрішнього задоволення" [4, с.18].

Отже, самоактуалізація особистості є процесом досить складним та потребує вибудовування власного життєвого шляху. При цьому, самоактуалізація у сфері професійної діяльності супроводжується професійно-особистісним зростанням, яке характеризується змінами в структурі особистості: здійснюється інтенсивний розвиток професійно важливих якостей, що сприяють успішності та результативності діяльності, формується професійна самосвідомість, відбувається оволодіння професійним досвідом.

За словами І. Кулагіна, професійна самоактуалізація особистості розглядається як характеристика всього її життєвого шляху в контексті професійної сфери, від етапу початкового професійного становлення до виходу на пенсію. В умовах суспільних відносин нового типу і

соціально-економічної кризи, комерціалізація життя має свою специфіку трансформації мотиваційних особливостей професійної самоактуалізації особистості [9, с. 9].

Висновок. Аналіз наукової літератури дає змогу визначити *професійно-особистісне зростання менеджера сфери освіти як розгорнутий у часі неперервний процес позитивних якісних змін в структурі особистості як результат подолання протиріч руху щаблями професійного успіху з орієнтацією на модельні характеристики фахівця.*

При цьому слід зазначити, що в умовах прискореного розвитку інформаційного суспільства бути виконавцем, який вміє добре засвоювати фрейми вже існуючих взаємодій, означає тільки одне – все життя залишатися підлеглим. Для того, щоб зробити успішну кар'єру, людині вже сьогодні слід перейти до самофреймування цілей, цінностей, якостей, знань, вмінь та навичок, що будуть визначати її життєвий успіх у майбутньому.

Значний трансформаційно-освітній потенціал сьогодні містить сфера проектування, яка в контексті соціокультурних змін інтегрує в собі не тільки особистісно-індивідуальні та діяльнісно-мотиваційні чинники вдосконалення майбутнього менеджера освіти, але й алгоритм його перманентного руху щаблями власного професійного зростання. Отже, питання професійно-особистісного зростання майбутніх менеджерів засобами самопроектування в наш час виступає нагальною потребою освітнього реконструювання.

Література

1. Бурлука О. В. Самоосвіта особистості як соціокультурне явище : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. філос. наук : спец. 17.00.01 "Теорія та історія культури" / О. В. Бурлука. – Харків, 2005. – 16 с.
2. Великий тлумачний словник сучасної української мови (з дод. і допов.) / уклад. і гол. ред. В. Т. Бусел. – 5-те вид. – Київ; Ірпінь: Перун, 2005.
3. Енциклопедія освіти / Акад. пед. наук України; головний ред. В.Г. Кремень. – Київ : Юрінком Інтер, 2008. – 1040 с.
4. Зарицька В. В. Формування у старшокласників здатності до самореалізації: дис. ... канд. психол. наук, спец.: 13.00.07 "Теорія та методика виховання" / Зарицька Валентина Василівна; Гуманітарний ун-т "Запорізький ін-т держ. та муніципального управління". – Запоріжжя, 2006. – 209 с.
5. Зборовский Г. Е. Самообразование как социологическая проблема / Г.Е. Зборовский, Е. А. Шуклина // Социологические исследования. – 1997. – № 10. – С. 78–87.
6. Національна стратегія розвитку освіти в Україні на період до 2021 року № 344/2013 від 25 червня 2013 року [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://www.president.gov.ua/documents/15828.html>. - Назва з екрану.
7. Коваленко Е.А. Ціннісна природа усвідомленого саморозвитку особистості: соціально-філософський аналіз: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. філос. наук: спец. 09.00.03 "Соціальна філософія та філософія історії" / Коваленко Е.А. – Харків, 2005. – 20 с.
8. Кузьмина, Н. В. Способности, одаренность, талант учителя / Н.В. Кузьмина. – Л. : Знание, 1985. – 32 с.
9. Кулагина И. В. К вопросу о самоактуализации и самореализации личности / И.В. Кулагина // Сборники конференций НИЦ "Социосфера". Сер. : Психология. – 2014. – №30. – С. 9–11.
10. Лосева Н. М. Саморозвиток викладача вищої школи: навч. посіб. / Н.М. Коротич. – Дніпропетровськ : Дон УНУ, 2003. – 336 с.
11. Мирончук Н.М. Професійно-особистісний саморозвиток майбутнього педагога: сутнісні характеристики та шляхи формування // Нові технології навчання: наук.-метод. зб. – Київ, 2013. – Випуск 76. – С. 209-214.
12. Прихожан А. М. Диагностика личностного развития детей подросткового возраста. – Москва: АНО "ПЭБ", 2007. – 56 с.
13. Супрун М.О. Самовиховання особистості майбутнього фахівця державного управління (теоретико-практичний аспект) Електронний ресурс. – Режим доступу <http://academy.gov.ua/ej/ej19/PDF/15.pdf>.
14. Філософський енциклопедичний словник / В. І. Шинкарук (голова редколегії) та ін.; Л. В. Озадовська, Н. П. Поліщук (наукові редактори); І. О. Покаржевська (художнє оформлення). – Київ : Абрис, 2002. – 742 с.
15. Чеснокова И.И. Проблема самосознания в психологии / И.И. Чеснокова, Е.В. Шорохова. – Москва : Наука, 1977. – 144 с.
16. Чудина Е.Е. Основы целеполагания в становлении профессионально-личностного саморазвития будущего учителя [Електронний ресурс] / Чудина Е.Е. – Режим доступу: <http://borytko.nm.ru/papers/subject1/chudina.htm>. – Назва з екрану.

17. Шмарко В. Д. Андрагогічний підхід до організації навчання вчителів у системі післядипломної освіти: метод. посіб. / В. Д. Шмарко. – Херсон: Олді-плюс, 2003. – 96 с.

УДК 376.42:316.62

ОСОБЛИВОСТІ ДІТЕЙ ІЗ ЗАТРИМКОЮ ПСИХІЧНОГО РОЗВИТКУ В КОНТЕКСТІ ПРОБЛЕМИ СОЦІАЛЬНОГО РОЗВИТКУ

Федько М. Ю., магістрантка факультету психології та соціальної роботи
Науковий керівник – канд. пед. наук, доц. **Качалова Т. В.**, кафедра соціальної педагогіки та соціальної роботи

Статтю присвячено висвітленню питання соціального розвитку дітей із затримкою психічного розвитку та обґрунтуванню доцільності спеціальної роботи із урахуванням особливостей цих дітей, щоб допомогти їм ефективніше орієнтуватись у соціумі та побуті.

Ключові слова: затримка психічного розвитку, діти молодшого шкільного віку, соціальний розвиток.

Постановка проблеми у загальному вигляді. Відзначається, що затримка психічного розвитку (ЗПР) найчастіше виявляється, коли дитина йде до школи. Вона полягає в недостатності загального обсягу знань, обмеженості уявлень, незрілості мислення, недостатній інтелектуальній цілеспрямованості, переважанні ігрових інтересів, швидкій насичуваності інтелектуальною діяльністю. Ці діти досить кмітливі у межах наявних знань, продуктивніші, ніж розумово відсталі діти, у використанні допомоги. При цьому в одних випадках на першому плані постає затримка розвитку емоційної сфери, а в інших, – сповільнення розвитку інтелектуальної сфери [1; 2; 3].

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Як показують дослідження таких науковців, як М. Певзнер, Т. Власова, К. Лебединська, Т. Єгорова та ін., більшу частину дітей, які зазнають труднощів у навчанні, складають діти із затримкою психічного розвитку, які за ступенем сформованості деяких психічних функцій не відповідають своєму віку, а як би перебувають на більш ранніх стадіях розвитку. Характерною ознакою таких дітей є незрілість емоційно-вольової сфери, через що вони не здатні протягом більш-менш тривалого часу (30-35 хвилин) бути уважними, зосередженими та сконцентрованими на навчальній діяльності [3, с.25].

М. Вагнерова вказує на велику кількість реакцій, направлених проти волі батьків, часту відсутність правильного розуміння соціальної ролі і положення, на яскраво виражені труднощі в розрізненні найважливіших рис міжособистісних стосунків.

В. Лебединський відзначає особливу залежність логіки розвитку дітей із ЗПР від умов виховання.

За О. Слепович, проблемами у сфері соціальних емоцій молодших школярів із ЗПР є такі: діти не готові до емоційно теплих стосунків з однолітками, у них можуть бути порушені емоційні контакти з близькими дорослими, вони слабо орієнтуються в морально-етичних нормах поведінки [1].

Метою статті є визначення особливостей соціального розвитку дітей молодшого шкільного віку із ЗПР.

Виклад основного матеріалу. В. В. Лебединський визначає, що в етіології ЗПР визначальними є конституційні чинники, хронічні соматичні захворювання, тривалі несприятливі умови виховання, органічна недостатність нервової системи резидуального або генетичного характеру [5].

Відповідно до класифікації К. С. Лебединської за етіопатогенетичним принципом розрізняються основні форми затримки психічного розвитку – церебрально-органічного, психогенного, конституційного, соматогенного походження. Цієї ж класифікації дотримуються і багато українських учених (Н. Є. Бачернікова; Л. О. Булахова, О. Видренко, О. В. Заширінська, Т. Д. Ілляшенко, С. Л. Рак, М. В. Рождественська, Т. В. Сак та ін.). У той же час вони істотно додають у кожний із варіантів дані про особливості не лише пізнавальної діяльності, психічного розвитку дітей у цілому, а й соціально-побутового орієнтування.

Так О. В. Заширінською встановлено, що значні ускладнення у дітей із ЗПР церебрально-органічної ґенези спостерігаються при виконанні операцій аналізу, синтезу, порівняння, узагальнення, під час вирішення завдань, які потребують передусім словесно-логічного мислення. Учні не можуть самостійно на достатньому рівні планувати свої дії та контролювати їх; з труднощами переключаються з одного завдання на інше, їх дії уповільнені та хаотичні. Під час виконання завдання вони не помічають своїх помилок, виявляють слабку зацікавленість у результаті, у

зв'язку з цим відмовляються виконувати запропоновані вправи. Діти названої групи часто не можуть адекватно словесно пояснити своє рішення не лише через відсутність тонкого аналізу, а й у зв'язку з труднощами у відтворенні термінів, що позначають загальні поняття. Автор вказує, що у формуванні затримки психічного розвитку церебрально-органічної ґенези певна роль належить і соціальному чиннику у вигляді несприятливих умов виховання. У благополучних сім'ях затримка психічного розвитку може бути подолана цілеспрямованою активізацією можливостей дитини. На думку науковця, у сім'ях, в яких не приділяють достатньої уваги дітям, психічний розвиток дитини з церебральною недостатністю ще більше сповільнюється за рахунок нашарувань мікросоціальної та педагогічної занедбаності.

Слід відзначити, що у психолого-педагогічних дослідженнях дитини із ЗПР майже завжди відзначається роль соціального фактору в затримці темпу психічного розвитку дитини. Згідно з деякими концепціями труднощі, які виникають у навчанні дитини, є результатом соціальної депривації – несприятливих умов життя та виховання. Залежність ступеня виразності затримки психічного розвитку від соціальних умов за рівності інших відзначала Т. О. Власова. На цей же феномен, з акцентом на соціально-культурні фактори, вказують українські психологи Т. Д. Ілляшенко та А. Г. Обухівська. Зокрема можна сказати, що недолік спілкування та інформації призводить до обмеження у дитини із ЗПР сенсорного, інтелектуального та емоційного досвіду.

Дітям із ЗПР конституційного походження (гармонійний психічний та психо-фізичний інфантилізм) властива інфантильність психіки, яка часто відповідає інфантильному типу статури з дитячою пластичністю мимики та моторики. Емоційна сфера цих дітей ніби перебуває на більш ранньому ступені розвитку – з яскравістю та жвавістю емоцій, переважанням емоційних реакцій у поведінці, ігрових інтересів, навіюваності та недостатньої самостійності. Ці діти – невтомні у грі, де виявляють багато творчості, і швидко перенасичуються інтелектуальною діяльністю. Однак характерним є те, що в ігровій діяльності ці діти вдало виконують досить складні вправи та завдання, але не можуть ці вміння самостійно використовувати у навчальному процесі. Несприятливі умови життя таких дітей можуть сприяти патологічному формуванню особистості за нестійким типом. Н. Є. Бачерникова і С. Л. Рак відзначають, що при ЗПР конституційного походження спостерігається мала інтелектуальна спрямованість, що сполучається зі жвавою фантазією та елементами творчості, умінням використати підказку під час розв'язання завдань, переносити засвоєні знання на новий матеріал.

Соматогенній затримці психічного розвитку характерна емоційна незрілість, зумовлена тривалими хронічними захворюваннями. Хронічна психічна і фізична астения гальмують розвиток активних форм діяльності, сприяють формуванню таких рис особистості, як лякливність, нерішучість, невпевненість у своїх силах. До явищ, зумовлених хворобою, додається штучна інфантилізація, викликана умовами гіперопіки [5].

Діти з різними формами ЗПР займають одне з провідних місць серед різних контингентів дітей з розумовою недостатністю та відрізняються від однолітків із недостатнім станом здоров'я й психічним розвитком. Такі діти мають низку особистісних особливостей (низька організація інтелектуальної діяльності, більша конформність, залежність від навколишніх, чутливість, тривожність, емоційна нестійкість і невтриманість, високе прагнення показати себе в кращому світлі, бути не гіршими за інших). Вченими (В. А. Лапшин, А. М. Парафіян, Б. П. Пузанов та ін.) доведено, що стан емоційно-вольової сфери і поведінки дитини із ЗПР відповідає попередній віковій стадії розвитку. Відзначається також зв'язок труднощів у міжособистісній взаємодії з наявністю в особи емоційних проблем. Наприклад, висока тривожність і чутливість школярів із ЗПР – одна з причин виникнення й поглиблення труднощів у спілкуванні, взаєморозумінні з однолітками. Невміння контролювати життєві ситуації, збільшене низькою самооцінкою, призводить до невпевненості у власному майбутньому.

Доведено, що властива дітям із ЗПР знижена працездатність і пізнавальна пасивність зумовлює те, що вони мають значно менший обсяг знань, умінь і навичок, ніж їх ровесники з нормальним інтелектом, несформованість діяльності та недостатню її урегульованість (Т. О. Власова, Г. Й. Жаренкова, Т. Д. Ілляшенко, Н. М. Компанець, В. І. Лубовський, Т. В. Сак, О. П. Хохліна, Н. А. Ціпіна та ін.). Це насамперед система знань та уявлень про навколишній світ, уміння оперувати цими знаннями, набутими в процесі щоденного спілкування з дорослими та однолітками, спостереження різноманітних явищ і предметів. На якості знань і умінь суттєво позначається середовище, в якому дитина розвивалася та виховувалася, але не менше значення має і її здатність засвоювати досвід, розвиватися.

Як відзначається у дослідженнях Т. П. Вісковатової та С. О. Тарасюк, особливості соціального розвитку дітей молодшого шкільного віку із ЗПР знаходять свої прояви у тому, що діти не залишаються байдужими до оцінки результатів їх діяльності з боку дорослих, шукають у вчителя підтримки, підтвердження правильності своїх рішень, схвалення, виявляють зацікавленість у

позитивних оцінках своєї діяльності та дуже засмучуються невдачами. Початковий період навчання дітей із ЗПР має на меті завдання переходу на наступних етапах навчання в систему загальноосвітньої школи та отримання повної середньої освіти. Вчені у своїх працях відзначають, що корекція та розвиток емоційно-вольової та пізнавальної сфери дітей, яка спрямована на формування психічних процесів і діяльності в цілому, формування соціально цінних рис особистості та навичок спілкування – це наступні головні завдання цього етапу.

Дослідження В. І. Лубовського, Т. О. Власової, Н. А. Ципіної, С. О. Тарасюк показали, що діти із ЗПР, на відміну від нормально розвинутих дітей, мають запізніле формування навичок самообслуговування, недосконало орієнтуються в побуті та найближчому середовищі, певною мірою беруть участь в іграх ровесників і не контрастують з ними, як це буває з розумово відсталими, виявляють ознаки асоціальності (нехтування своїми обов'язками, невиконання обіцянок, несприйняття критики, ворожість до людей, які прагнуть тримати дитину в соціально припустимих рамках). В. І. Лубовський ці особливості пов'язував із тим, що прийом і переробка інформації в дітей із ЗПР відбувається уповільнено, не в такому обсязі, як у дітей з нормальним розвитком [6; 7].

Насамперед ці знання вужчі порівняно із знаннями здорових дітей. Так, на початку шкільного навчання діти із ЗПР часто не можуть відповісти, де вони живуть, як дістаються з дому до школи, не знають найближчих магазинів, того, що в них купують. Часто ці діти не розуміють родинних зв'язків – наприклад, між своїми батьками та дідусем і бабусею. Вони можуть не знати послідовності в днях тижня, в місяцях та порах року. Називаючи окремі пори року, вони не можуть назвати їх ознаки чи називають лише одну-дві, не знають, чим займаються люди в різні пори року, як поводяться тварини, птахи.

Дослідження Т. Д. Ілляшенко доводять, що з початком навчання в школі виявляється недостатнім і розвиток усного мовлення дітей цієї категорії. На побутовому рівні воно здебільшого буває задовільним. Діти невимушено спілкуються між собою на перерві, але якщо прислухатися, як зазначає Т. Д. Ілляшенко, то виявляється, що мовлення складається з коротких прохань, відповідей, окликів, які часто підтримуються виразними жестами.

Діти із затримкою психічного розвитку мають негрубі (межеві) порушення інтелектуальної, емоційно-вольової та мотиваційної сфери, які у свою чергу стають однією з причин негативної поведінкової реакції. Такі діти внаслідок постійних фрустрацій, викликаних неуспішністю навчальної діяльності, та проблем у спілкуванні з однолітками втрачають інтерес до школи, порушують дисципліну. Ці факти, безумовно, перешкоджають повноцінній соціальній адаптації дітей, роблять їх неготовими до самостійного життя в умовах сучасного суспільства.

Дослідження В. Й. Кондрашина показують, що діти із ЗПР характеризуються інтелектуальною пасивністю, обмеженим обсягом знань і уявлень про навколишнє середовище, недорозвитком мови і мовлення, близькою конфліктною готовністю, недостатньо критичним ставленням до себе, підвищеною залежністю поведінки від ситуації, несформованістю особистісного співпереживання[4].

Як зазначають О. Винникова та О. Слепович, діти молодшого шкільного віку із ЗПР володіють знаннями про елементарні соціальні норми поведінки, однак у реальному житті дуже часто їх не дотримуються та порушують. Основна причина цього, на думку науковців, – це особливості мотивації дитини, яка змінюється при переході від вербального до реального плану дій. Уявлення про соціальні норми у молодших школярів із ЗПР мають розмитий характер. Зокрема аморальні засоби вирішення моральних проблем усвідомлюються дитиною як соціально припустимі.

Науковці вважають, що діти із ЗПР у спілкуванні з дорослими займають позицію, яка характеризується прагненнями не стільки до інформаційного обміну, скільки до взаємодії, комунікації з дорослими. Відзначається, що діти із ЗПР бажають, щоб хтось запропонував їм поспілкуватися, але не проявляють при цьому власної ініціативи. Такої позиції вони дотримуються й у взаємодії з однолітками. Вони не намагаються бути ініціаторами взаємодії, тому що не впевнені, що їх спроби не викличуть негативну реакцію стосовно себе від однолітків [3; 4].

О. В. Заширінська зазначає, що розвиток спілкування у дітей із ЗПР молодшого шкільного віку не досягає необхідного: їм не вистачає знань та умінь у сфері міжособистісних відносин, у них не сформовано необхідних уявлень про індивідуальні особливості людей. Дослідження науковця виявили, що у зазначеній групі дітей відбувається запізнення у формуванні соціальних відносин порівняно з нормою.

Наведені відомості та їх аналіз свідчать, що діти із ЗПР, мають певні особливості розвитку, які повинні позначитися і на їх соціально-побутовому орієнтуванні та розвитку. У літературних джерелах наявні лише окремі дані щодо особливостей та недоліків цієї категорії дітей.

Зміст корекційної роботи з цієї категорією дітей стосовно якості сформованих соціально-побутових знань та умінь ґрунтується на оцінці їхнього соціального розвитку. Під соціальним

розвитком (О. Л. Інденбаум, В. Т. Манчук, Є. І. Прахін та ін.) розуміють процес формування якісних соціально-психологічних новоутворень на кожному віковому періоді життя, що забезпечують можливість опанування дитиною тією чи іншою побутовою та соціально-схвальною поведінкою, життєво необхідною діяльністю (оволодіння соціально заданими ролями, знаннями, вміннями, навичками, способами взаємодії з оточуючими людьми).

Висновок. Таким чином, основні новоутворення молодшого шкільного віку пов'язані з розвитком і вдосконаленням довільності дій, формуванням самоконтролю, рефлексії і внутрішньої позиції. Засвоєння та дотримання молодшими школярами системи моральних вимог, що ставить перед ними шкільна освіта, має слугувати вихованню дисциплінованості, організованості, адекватній побудові стосунків з учителями, однолітками, батьками. Серед провідних потреб зберігається потреба у спілкуванні, безпосередньо пов'язана з навчальною діяльністю, потреба у зовнішніх враженнях, яка за сприятливих соціально-педагогічних умов перетворюється в пізнавальну активність дитини.

Література

1. Дети с задержкой психического развития / [Власова Т. А., Лубовский В. И., Цыпина Н. А. и др.]; под ред. Т. А. Власовой, В. И. Лубовского, Н. А. Цыпиной. – М. : Педагогика, 1984. – 256 с.
2. Діти із затримкою психічного розвитку та їх навчання : [навч. посібник для педагогів і шкільних психологів] / Т. Д. Ілляшенко, Н. А. Бастун, Т. В. Сак. – К.: ІЗМН, 1997. – 128 с.
3. Дмитриева Е. Е. Об особенностях общения со взрослыми 6-летних детей с задержкой психического развития / Е. Е. Дмитриева // Дефектология. – 1988. – № 1. – С. 68-72.
4. Кондрашин В. И. Влияние особенностей развития детей-сирот с задержкой психического развития на их социальную адаптацию в условиях школы-интерната : дис. ... канд. псих. наук.: 19.00.08 / Кондрашин Владимир Иосифович. – М., 1992. – 135 с.
5. Лебединский В. В. Нарушение психического развития в детском возрасте : [учеб. пособие для студ. психол. фак. высш. учеб. заведений] / Лебединский В. В. – [2-е изд., испр.]. – М. : Изд. центр "Академия", 2004. – 144 с.
6. Специальная психология : [учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений] / [В. И. Лубовский, Т. В. Розанова, Л. И. Солнцева и др.]; под ред. В. И. Лубовского. – [2-е изд., испр.]. – М. : Издательский центр "Академия", 2005. – 464 с.
7. Тарасюк С. О. Формування соціально-комунікативної активності дітей із затримкою психічного розвитку в процесі корекційного навчання: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук спец. 19.00.08 "Спеціальна психологія" / С. О. Тарасюк. – К., 1999. – 20 с.

УДК 364:711.451

ОСОБЛИВОСТІ СОЦІАЛЬНОЇ РОБОТИ В ТЕРИТОРІАЛЬНІЙ ГРОМАДІ

Чиж К. В., магістрантка факультету психології та соціальної роботи
Науковий керівник – канд. пед. наук, доц. **Сватенков О. В.**, кафедра соціальної педагогіки і соціальної роботи

У статті схарактеризовано особливості соціальної роботи в об'єднаній територіальній громаді. Визначенні основні поняття дослідження, проаналізовано напрями та завдання соціальної роботи, ролі соціального працівника як багатофункціонального спеціаліста. Розглянуто соціальні інститути територіальної громади, як можливість реалізації соціального працівника в професійній сфері.

***Ключові слова:** соціальна робота, громада, об'єднана територіальна громада, ролі соціального працівника, завдання соціального працівника в територіальній громаді.*

Соціальна робота в Україні постійно розвивається, вона змінює свої кордони, знаходить нові моделі, класифікації, впроваджує свої механізми, підходи, технології, стратегії у вирішенні проблем різних категорій клієнтів. Значення соціальної роботи в сучасному суспільстві для українського народу дуже важливе, адже змінюються не тільки проблеми, але і потреби. З 2014 року в нашій державі діє реформа децентралізації за вимогами якої створюються ОТГ. В умовах територіальної громади є свої органи влади, власна інфраструктура яка повинна постійно оновлюватись та змінюватись, що залежить від роботи соціальної сфери. У зв'язку з цим виникає питання, які є особливості соціальної роботи в ОТГ.

Аналіз основних досліджень. Даним питанням, а саме дослідженням соціальної роботи займалися достатня кількість науковців, як зарубіжних Р. Баркер, А. Бровський, М. Пеєн,

Л. Домініелі та ін., так і відчиняннях І.Д. Зверева, А.Й. Капська, Л.П. Мельник, С.Я. Харченко, С.А. Мукомел. Наукові дослідження роботи в громаді як складової діяльності соціального працівника висвітлено у роботах О.В. Безпалько, Т.В. Семигіної, А.Й. Капської, М. Лукашевич, В.М. Сидорова.

Мета статті – визначити та проаналізувати зміст та особливості ефективної соціальної роботи у об'єднаній територіальній громаді.

Сьогодні, суспільство потребує нових ідей, проектів та змін які б покращили соціальне, економічне, медичне становище громадян. Проблеми, що виникають серед населення мають свої причини та характер, які не можливо вирішити загалом, а потребує конкретного аналізу. Але забезпечення позитивного соціального самопочуття населення, вирішення соціальних проблем, покращення рівня життя покладено на соціальну роботу.

Поняття соціальної роботи є багатозначним і єдиного визначення не має. Кожен науковець має своє бачення та розуміння терміну "соціальна робота".

У перше поняття **соціальної роботи** було згадано у книзі "Соціальні діагнози" опублікованої 1917 році. Автор книги М. Ричмонд, розглядала соціальну роботу як метод для захисту людини, яка опинилася в несприятливій ситуації [5, с. 15].

Англійські вчені Ш. Рамон та Т. Шанін визначають **соціальну роботу** як "організацію особистісної служби допомоги людям. Вона заснована на альтруїзмі і спрямована на те, щоб полегшити людям повсякденне життя в умовах особистої та сімейної кризи, а також по можливості кардинально вирішувати їх проблеми" [2, с. 17].

Отож, **соціальна робота** – це діяльність, яка спрямована на соціальну підтримку населення, захисту їх прав та свобод для покращення життєдіяльності та задоволення потреб та інтересів. Головною метою є забезпечення гуманізму та соціальної справедливості шляхом активізації і підтримки найменш захищених груп і членів суспільства та протидії факторам соціального виключення.

Як бачимо, соціальна робота відіграє особливу роль в усіх сферах людської життєдіяльності. Одним із головних напрямів соціальної діяльності є соціальна робота в громаді.

Поняття "територіальна громада" розглядається в багатьох нормативно-правових документах України, а саме в ЗУ "Про місцеве самоврядування в Україні" **територіальною громадою** визначається жителі, об'єднані постійним проживанням у межах села, селища, міста, що є самостійними адміністративно-територіальними одиницями, або добровільне об'єднання жителів кількох сіл, що мають єдиний адміністративний центр [4]. В указі Президента України "Про заходи щодо впровадження Концепції адміністративної реформи в Україні" **територіальною громадою** є спільнота мешканців, жителів населених пунктів (сіл, селищ, міст), об'єднана загальними інтересами власного життєзабезпечення, самостійного, в межах законів, вирішення питань місцевого значення як безпосередньо, так і через органи місцевого самоврядування [6]. Тобто **територіальна громада** – це громада як об'єднання людей, які мешкають в одній географічній місцевості, для вирішення проблем та задоволення інтересів та потреб населення необхідні механізми та заходи, якими займається соціальна робота.

Термін "соціальна робота в громаді" розглядають як метод, заснований на аналізі життєвого рівня громади з метою розв'язання соціальних проблем, підвищення рівня надання послуг та активізації членів громади через проведення відповідних акцій і заходів. Відносини у сфері соціальної роботи в громаді будуються за принципом "знизу – вгору" [2, с. 43]. Соціальну роботу в громаді також можна проаналізувати як діяльність спільноти заради визначення і вирішення своїх проблем, покращення свого рівня життя. Для такої діяльності необхідні фахівці – соціальні працівники, які володіють необхідними вміннями і технологіями активізації і організації громади.

Соціальний працівник в громаді постає як спеціаліст з багатофункціональними здібностями, адже він повинен виконувати одночасно декілька *ролей*, а саме:

- 1) посередник;
- 2) захисник (інтересів і законних прав людини);
- 3) партнер у мультидисциплінарній команді (з численними суб'єктами громади);
- 4) організатор (зокрема, надання допомоги);
- 5) представник державних і недержавних організацій та установ;
- 6) експерт у постановці соціального діагнозу;
- 7) надавач послуг (інформаційних, юридичних (соціальний працівник обізнаний у правовому полі соціального захисту), соціальних, психологічних, соціально-психологічних, педагогічних, соціально-медичних, певною мірою – суїцидологічних, психоаналітичних тощо);
- 8) помічник тощо [2, с. 48].

Комбінація ролей, які буде виконувати соціальний працівник, залежатиме від посадових обов'язків, якими наділений фахівець із соціальної роботи в громаді, від функцій, які він реалізує в громаді та від досвіду роботи у довіреній йому сфері соціальної роботи.

Соціальний працівник може виконувати свою роботу у багатьох соціальних інститутах в залежності від його побажань та можливостей. Серед найпоширеніших *інституційних ресурсів у територіальній громаді* можна виокремити: загальноосвітні заклади; позашкільні заклади; заклади системи охорони здоров'я, культури, різноманітні соціальні служби (соціальні служби для сім'ї, дітей та молоді, центри роботи з жінками, відділення соціальної допомоги, територіальні центри обслуговування пенсіонерів та одиноких непрацездатних громадян, центри соціально-трудової та професійної реабілітації інвалідів; реабілітаційні центри для дітей та молоді з функціональними обмеженнями; центри зайнятості, центри медико-соціальної реабілітації неповнолітніх; соціальні гуртожитки, клуби за місцем проживання тощо) [1, с. 83-84].

У територіальній громаді як різновиді соціальної системи, такі інститути виконують дві важливі функції:

- сприяють соціалізації та інтеграції нових поколінь в суспільство, тобто створюють необхідну для розвитку громади спадкоємність;

- забезпечують необхідний для кожної соціальної системи рівень соціального контролю за діяльністю та спрямованістю поведінки всіх членів спільноти, з метою збереження та підтримки впорядкованих суспільних стосунків [1, с. 85].

У цілому слід пам'ятати, що соціальна робота як вид суспільної діяльності покликана виконувати низку надзвичайно важливих завдань, серед яких основними є:

- 1) покращення соціального самопочуття людини;
- 2) удосконалення умов та якості життя людини;
- 3) забезпечення функціонування соціальної системи;

- 4) установка на встановлення гармонійних зв'язків і взаємин в системі "людина – світ", починаючи з гармонізації відносин у сім'ї й поширюючись на родину, громаду, суспільство в цілому, що наслідком своїм матиме зниження конфліктів та покращення в усіх сферах людської життєдіяльності [3, с. 39-40].

Враховуючи завдання соціальної роботи також важливо розглянути *напрями соціальної роботи* в об'єднаній територіальній громаді, до яких належать:

1. *Допомога людям, які зіткнулися з проблемами, у пошуку шляхів їх розв'язання.* Коло проблем, які можуть належати до компетенції соціального працівника, охоплює труднощі у взаєминах з іншими людьми, не-здатність до виконання різних соціальних ролей, не-здатність доглядати за собою з певних причин, кризові ситуації в житті тощо.

2. *Допомога людям допомогти собі.* Важливо, щоб робота з людьми була спрямована на допомогу у досягненні ними власних цілей, формування здатності обходитися без соціального працівника.

3. *Надання допомоги не тільки тим, хто її потребує, а й вживання заходів щодо захисту найвразливіших верств суспільства від інших осіб.* Такими вразливими групами є: діти, які зазнають насильства; люди з проблемами у навчанні (розумово відсталі); пацієнти психіатричних служб; люди похилого віку, яких родичі можуть використовувати у своїх інтересах. У таких ситуаціях соціальний працівник зобов'язаний, згідно із законодавством багатьох країн, забрати людину із середовища, яке посягає на неї. В Україні соціальні працівники таких повноважень не мають.

4. *Здійснення за рішенням суду нагляду за людьми.* Соціальні працівники пробачійної служби мають надавати рекомендації суду стосовно соціальної ситуації людини, які він враховує при винесенні вироку.

5. *Здійснення догляду за особами, неспроможними доглядати за собою.* Клієнти, які потребують такого догляду, перебувають у будинках для людей похилого віку, дитячих будинках та інших закладах [3, с. 51-52].

Таким чином, соціальна робота в об'єднаній територіальній громаді характеризується низкою особливостей, які є важливими її елементами та допомагають у вдосконаленні та реалізації багатьох новітніх напрямів та проектів. На сьогодні, соціальна робота в громаді орієнтована на вирішення низки існуючих проблем шляхом надання різноманітних соціальних послуг населенню урядовими та громадськими організаціями. Також важливо зазначити, що особливе місце належить соціальній роботі в ОТГ з дітьми та молоддю, яка може проводитися з використанням значної кількості різноманітних ресурсів (природні, фінансові, матеріальні, людські, інституційні, інформаційні, технологічні, часові). Наявні в територіальних громадах ресурси можуть бути доповнені залученими ресурсами. Використання сукупних ресурсів соціально-педагогічної роботи має бути комплексним. Планування соціально-педагогічної роботи з дітьми та учнівською молоддю доцільно здійснювати таким чином, щоб одні види ресурсів органічно доповнювалися іншими. Це сприятиме отриманню максимально значимого соціального ефекту у вирішенні соціальних проблем дітей та учнівської молоді в територіальних громадах.

Література

1. Безпалько О.В. Соціальна робота в громаді : навчальний посібник / О.В. Безпалько. – Київ : Центр навчальної літератури, 2005. – 176 с.
2. Громада як осередок соціальної роботи з дітьми та сім'ями: Метод. матеріали для тренера / О.В. Безпалько та інші; Під заг. ред. І.Д. Зверевої. – К.: Наук. світ, 2004. – 69 с.
3. Демидова Т.Е. Социальная работа: теория и практика. – М.: Экон-Информ, 2003. – 246 с.
4. Закон України "Про місцеве самоврядування в Україні" від 11.08.2013 р. – <https://zakon.rada.gov.ua>.
5. Кузнецова Л.П. Основные технологи социальной работы: Учебное пособие / Л.П. Кузнецова. – Владивосток: Изд-во ДВГТУ, 2002. – 92 с.
6. Указ Президента України "Про заходи щодо впровадження Концепції адміністративної реформи в Україні" від 28.05.2006 р. – <https://zakon.rada.gov.ua>

УДК 159.922.76-056.26:376

ФОРМУВАННЯ В ДІТЕЙ З ВАДАМИ ЗОРУ АСЕРТИВНОЇ ПОВЕДІНКИ В УМОВАХ ІНКЛЮЗИВНОЇ ОСВІТИ

Шпеко Т. В., студентка IV 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, соціально-педагогічна діяльність, впевнена особистість з порушеннями зору, асертивна поведінка.

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.

Важливим є формування асертивної поведінки у дитини з порушенням зору, яка сприяє розвитку конструктивного способу міжособистісної взаємодії, самоаналізу та саморегуляції своєї взаємодії з іншими, що дозволяє протистояти агресії і маніпуляції, однак бути впевненим, соціально активним та сміливим.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. У сучасній вітчизняній та зарубіжній соціально-педагогічній літературі розглянуті деякі аспекти цього питання. За даними досліджень Н. Короткової, Н. Михайленко та інших важливим засобом соціалізації дитини є гра, через яку відбувається залучення дітей на різних етапах дитинства до культури суспільства, історично накопиченого досвіду діяльності, оволодіння специфічними людськими формами поведінки, способами дії з предметами. 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. Зверева, 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 загально освітніх шкіл інтегрованої та інклюзивної орієнтації й навчання в них учнів з обмеженими можливостями.

Формування основних особистісних структур: образу себе, спрямованості особистості та її часової перспективи, відносин з іншими – неможливе без самої головної і основної умови формування особистості дитини – наявності можливостей для набуття широкого соціального досвіду. Якість стосунків між батьками та дитиною з особливими потребами є одним із головних чинників, що визначають формування особистості дитини, її емоційно-соціальний розвиток та можливість прожити щасливе, повноцінне життя. Зазначається, що особистості дітей з порушеннями зору, що зменшення зовнішніх (зорових) стимулів значно обмежує задоволення потреб дитини в пізнавальній діяльності, знижує загальну пізнавальну активність, при цьому звужується коло мотивів дій і діяльності в цілому. Проте зберігається природне прагнення особистості до самостійності,

незалежності, повноцінності, яке викликає в сильних натур мотивацію досягнення та боротьби з труднощами.

Асертивність – здатність людини впевнено та з гідністю відстоювати свої права, не принижувати при цьому прав інших. Асертивною називається відкрита поведінка, яка не завдає шкоди іншим людям і не принижує їхню гідність. Асертивна поведінка спрямована на те, щоб реалізація власних інтересів була умовою реалізації інтересів суб'єктів взаємодії.

Одним із потужних засобів, які широко використовуються розвитку соціальної адаптації з дітьми, що мають вади зору є театралізовані ігри. Театралізовані ігри як різновид сюжетно-рольових ігор зберігають їх типові ознаки: зміст, творчий задум, роль, сюжет, рольові й організаційні дії та стосунки. Джерелом змістовності всіх цих компонентів служить навколишній світ. Він же є опорою для творчості педагога і дітей. Кожна тема може бути розіграна в кількох варіантах. Проте, на відміну від сюжетно-рольових, театралізовані ігри розвиваються за заздалегідь підготовленим сценарієм, в основі якого – зміст вірша, казки, оповідання. Готовий сюжет ніби веде за собою, розгортаючи гру.

Тематика і зміст театралізованих ігор мають моральне спрямування, яке міститься в кожному фольклорному чи літературному творі та повинне відобразитись в імпрізованих постановках. Ігрова діяльність дитини з вадами зору забезпечує розвиток можливості уявлення й збереження образів предметного світу, уміння ними оперувати, оволодіння моторикою власного тіла, розуміння функціональних дій із предметом і вміння практично їх виконувати, в системі компенсації сліпоти. Ігрова діяльність незрячої дитини складається з ігрових дій, що формуються на основі маніпуляцій з предметами й предметних дій. За ігровою роллю стоять образи різних дій, які є абстракцією дій, які дитина виконувала раніше та якими вона досконало володіє. Ці схематичні ігрові дії діти можуть у будь-який момент конкретизувати, розгорнути.

Вагомим для дитини, яка має вади зору є складання казок, тому що у свій творчий продукт дитина вкладає часточку власного внутрішнього світу. Це один із найцікавіших видів творчості для дітей. Ще В. Сухомлинський казав, що "створення казок – один з найцікавіших для дітей видів творчості. Водночас це важливий засіб розумового розвитку". Казка, розказана вчасно, допоможе людині відчути впевненість у власних силах, зрозуміти, що він потрібен і важливий нітрохи не менше, ніж доросла людина. І можливо, вона зробить те, що ще важливіше: підкаже, що саме дитині необхідно, що в ньому підтримати, допомогти.

Виходячи з великого впливу казкотерапії на гармонійний розвиток дитини, її здоров'язбережувального потенціалу, цілком правомірно можна стверджувати, що, система роботи з використанням даного методу з дітьми з вадами зору має позитивні результати в формуванні асертивної поведінки. Приймаючи участь у казкотерапевтичних формах навчання кожна дитина здатна опанувати шляхи виходу з проблемної мовленнєвої ситуації, підказані сюжетом і образами казки. Безумовно, казкотерапія здатна ефективно реалізувати великий спектр завдань з формування гармонійно розвиненої особистості дитини з вадами зору, будучи водночас особистісно-орієнтованим методом виховання.

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.

Асертивність більшою мірою пов'язана з такими соціально-психологічними категоріями, як успішність особистості, незалежність, самостійність, цілеспрямованість. Ідея асертивності передбачає формування в особистості визначеної якості поведінки, завдяки якій дитина може володіти спонтанними реакціями, розумним проявом емоцій, вмінням прямо говорити про свої бажання і вимоги, здатна висловлювати власну точку зору. Асертивність є необхідною умовою існування особистості як суб'єкта активності, здатного до самостійного вибору та життєвих цілей.

Література

1. Алексєєнко Т. Соціальна педагогіка як наукова дисципліна : досвід і перспективи розвитку / Т. Алексєєнко // 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. Войцєхівського 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.Савчук Л.О "Особлива" дитина в навчанні: навч.-метод. посіб. Рівне: РОІППО, 2010. – 44 с.

УДК 37.011.33:784.1

ВІКОВІ ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ ІНТЕРЕСУ ДО ВОКАЛЬНО-ХОРОВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

Дяченко Т. О., магістрантка навчально-наукового інституту мистецтв імені Олександра Ростовського

Науковий керівник – канд. пед. наук, проф. **Костенко Л. В.**, кафедра вокально-хорової майстерності

У статті розглядається термін “інтерес” як один з провідних мотивів навчальної діяльності, формування якого впливає на розвиток особистості дитини; звертається увага на особливості його розвивання у конкретний віковий період. Охарактеризовано становлення інтересу до вокально-хорової діяльності в учнів дитячих мистецьких шкіл.

Ключові слова: інтерес, вік, вікові особливості інтересу, вокально-хорова діяльність, учні мистецьких шкіл.

У сучасному освітньо-виховному просторі дедалі більше зростає роль музично-естетичного виховання, як ключової умови формування духовної культури підростаючого покоління. Система мистецької освіти сьогодні орієнтована на виявлення та вдосконалення творчих здібностей школярів, формування музичного смаку, розширення світосприйняття та кругозору, розвиток емоційної сфери людини. У даному контексті важливе місце відводиться хоровому співу – найбільш поширеному і загальнодоступному виду творчої діяльності, який прищеплює учням гуманність, духовність, толерантність та повагу до національно-культурних цінностей. Завдяки своїй багатогранності хорове мистецтво здатне формувати мотиви та пробуджувати різноманітні інтереси в учнів. Інтерес виступає одним із вагомих чинників, які впливають на результативність діяльності та становлення успішної особистості. Кожен індивід проходить через різні вікові періоди, які характеризуються психологічними відмінностями в свідомості та зміною кола інтересів школярів. Тому для позитивного впливу творчої діяльності, необхідно враховувати вікові особливості розвитку інтересу окремих вікових груп серед учнів мистецьких шкіл.

Значенню вокально-хорового мистецтва в розвитку особистості приділяли увагу центральні митці української хорової справи, педагоги-теоретики, композитори і музикознавці: А. Авдієвський, Г. Верьовка, Н. Ветлугіна, М. Дилецький, М. Колесса, А. Лащенко, М. Лисенко, П. Муравський, Т. Овчиннікова, К. Пігров, О. Ростовський, К. Стеценко, Г. Струве, В. Шацька та інші.

Проблему формування інтересів до діяльності вивчали педагоги Л. Антипова, Г. Байдельнова, Н. Бібік, Б. Друзь, С. Гончаренко, Н. Добролюбов, Л. Іванова, В. Камишна, А. Ковальов, Г. Кульчицька, Л. Лохвицька, А. Маркова, Н. Морозова, С. Рубінштейн, О. Савченко, Г. Щукіна та інші.

Однак недостатньо висвітленим залишається питання вікових особливостей у розвитку інтересу в учнів мистецьких шкіл до вокально-хорової діяльності.

Виклад основного матеріалу. Хорове мистецтво – (це) перлина музичної культури України, є одним з основних видів музично-творчої діяльності учнів мистецьких шкіл.

Вокальне навчання в дитячому хоровому колективі має свої специфічні особливості, пов'язані з постійним розвитком дитячого організму. Головна умова здійснення педагогічно правильного вокального навчання – висока кваліфікація та підготовленість керівника хору до занять співом із школярами. Тому виникає необхідність розглянути загальну вікову періодизацію дитячої особистості – поділ життєвого циклу індивіда на вікові періоди (відрізки), які вимірюють роками:

1. Період немовляти (від народження до одного року);
2. Період раннього дитинства (від 1 до 3 років).
3. Дошкільний вік (від 3 до 6 років).
4. Молодший шкільний вік (від 6 до 11 років).
5. Середній шкільний, або підлітковий вік (від 11 до 15 років).
6. Старший шкільний, або юнацький вік (від 15 до 17 років) [9].

Г.Костюк інтерпретував вік із позиції психології як конкретний відносно обмежений у часі рівень психічного розвитку, який характеризується сукупністю закономірних психічних і

фізіологічних змін, які в свою чергу не пов'язані з індивідуальними особливостями та однакові для всіх людей. Вікові психічні особливості залежать від історичного розвитку, спадковості, виховання, змісту та характеру діяльності і спілкування людини [2, с.28].

Згідно з віковою класифікацією в дитячих мистецьких школах хор поділяють на молодший (6 – 11 років) та старший (12–17 років) [2, с.31].

У період молодшого шкільного віку провідним видом діяльності є навчання, основу якого становить визначення свого місця в суспільстві. Для дітей цього віку типовим є:

- несформованість, тендітність усього організму; швидка стомлюваність від одноманітної діяльності та положення тіла, монотонної мови педагога, шаблонного проведення уроку;

- легка збудливість, підвищена емоційність, вразливість психіки, але відсутність навичок систематичної, цілеспрямованої роботи;

- переважання довільної уваги, невеликий об'єм довільної уваги;

- яскрава образна уява, її конкретність; наявна чіпка пам'ять; спостерігається словесно-логічна пам'ять;

- схильність до гри: через ігрові форми легко засвоюється навіть складний матеріал. Гра активізує уяву, увагу, пам'ять, сприяє розвитку творчих здібностей дітей [1, с.67].

Вокальна робота є найважливішою частиною всієї репетиційної роботи дитячого хорового колективу. Оволодіння вокально-хоровими навичками потребує від співаків безперервної уваги, а також інтересу та сумління. Увагу та інтерес дітей привертають розспівки, в основі яких мають бути народні пісні та скоромовки.

Зазначимо, що переважно всі діти люблять наспівувати ті пісні, які вони співали у сім'ї, у дитячих садках, слухали по телебаченню та радіо. Здебільшого це твори бадьорі, життєрадісні, з яскравими музичними образами. Музичні інтереси учнів молодшого шкільного віку являються засобом наслідування дорослих, та вони міняються так же стрімко, як і виникають.

У школярів цього віку досить розвинута мова, відмічається здатність активного мислення, вони можуть вільно висловити свої думки та роздуми про зміст музичних пісень. Учні ініціативні та самостійні у процесі навчання, у них інтенсивно відбувається розвиток музичного сприймання, діти здатні самостійно орієнтуватися в розмаїтті накопичених музичних вражень.

Учасники молодшого хору швидко запам'ятовують хорові твори, які їх особливо вразили і безпосередньо пов'язані з їх інтересами. Музичні образи, котрі утворюються під час прослуховування та виконання хорових творів, пов'язані з попереднім досвідом, обсяг котрого недостатньо сформований. Діти сприймають твір цілісно, відмічаючи різкі зміни в мелодії, динаміці, темпі тощо [8, с.23].

Означені психологічні особливості учнів молодшого віку визначають потребу постійної зміни форм вокально-хорової діяльності, урізноманітнення її, шляхом включення нових завдань-вправ, чергування творів різних за характером, які доступні за віком та рівнем вдосконалення набутих навичок. Дієвим засобом залучення молодшого школяра до вокально-хорової діяльності є впровадження танцювальних рухів, які додають виконанню оригінальності, яскравості, динамічності, а також зосереджують увагу учнів та надають творчому процесу енергійності. Застосування рухів повинно лаконічно поєднуватись із характером, темпом та підпорядковуватись загальній ідеї конкретного хорового твору.

На уроках хорового класу особливу увагу варто приділяти режиму роботи дитячого голосового апарату, оскільки він перебуває на початковому етапі розвитку. У співаків-початківців звук утворюється при крайовому змиканні голосових зв'язок; тембр голосу хлопчиків несуттєво відрізняється від тембру дівчаток; в середньому відмічається невеликий діапазон ($c-d^1 - c^2$), що зумовлює обмеження під час вибору репертуару. На даному етапі вокально-хорової роботи слід більше орієнтуватися на одноголосний спів, а елементи двоголосся додавати лише за умови рівного звучання хорового унісону [8].

Учасниками старшого хору є учні середнього (підліткового) та старшого шкільного віку. Дітям підліткового віку властиві різкі психологічно-фізіологічні коливання, а саме: гормональний сплеск, відбуваються кардинальні зміни в поведінці, провідною діяльністю стає спілкування з однолітками, з'являється потреба в самовизначенні та самостійності, створюється система ціннісних стосунків, відбувається зниження мотивації до навчальної діяльності.

Характерною рисою фізичного розвитку підлітків є поява мутації (від лат. *mutation* – зміна) – процес перебудови дитячого голосу на дорослий в період дозрівання, спричинений змінами гормонального фону організму. Мутаційний період може становити від 1-3 місяців до 2-4 років, це пов'язано з індивідуальними особливостями організму. Під час мутації у школярів спостерігається швидкий ріст гортані та голосових зв'язок, у хлопчиків збільшуються розміри щитовидного хряща (кадика). Відбуваються кардинальні зміни в роботі голосового апарату: голос швидко стомлюється, зривається, може з'явитися сипота і хриплість, порушується чистота інтонування [4].

Дівчата значно легше переживають мутацію, ніж хлопчики. Перебудова дівочого голосу відбувається без гострих контрастів. У дівчат збільшується сила голосу, з'являється індивідуальний тембр, звучання забарвлюється обертонами. У хлопців розвиток проходить більш інтенсивно та нерівномірно. При цьому зміни можуть супроводжуватись почервонінням голосових зв'язок, набряклістю, слизом, що стає причиною хриплості голосу. Голосниці юнаків збільшуються у розмірі майже вдвічі, продовжується ріст гортані, у тембрі хлопців утворюються ознаки дорослого голосу, юнаки-підлітки співають то "новим", то переходять на дитячий голос [7].

Хорові заняття старшого хору зазвичай проводять 1 академічну годину (45 хв.) або 2 (90 хв.) із перервою 5-10 хвилин. Під час вокально-хорової діяльності категорично забороняється форсоване звучання хору, що може завдати суттєвої шкоди голосовому апарату підлітка. Отже, потрібно пильнувати за дотриманням гігієни і охорони голосу кожного співака хору [3].

З огляду на даний віковий період хоровому навчанню відводиться визначна роль, бо саме процес колективного музикування позитивно впливає на розвиток особистості підлітка. Головною відмінністю таких занять є те, що вони побудовані на спільній творчості педагогів та дітей, на дружбі і духовній єдності, на взаємній допомозі та зацікавленості у спільній діяльності музично-естетичного напрямку. У свою чергу залучення учнів до аналізу виконаних творів, здебільшого після виступів на концертах, допомагає швидше і краще усвідомлювати дітям музичну мову.

У методичній літературі підкреслюється важливість застосування педагогом різноманітних методів, що можуть стимулювати інтерес до вокально-хорової діяльності і активізувати її, серед них головне місце займають метод створення необхідного емоційного клімату на заняттях, метод використання дидактичної гри, метод створення і залучення учнів до пошукових ситуацій. Зазначимо, що заняття дитячого хорового колективу має проводитись на високому емоційному рівні, при цьому хормейстер повинен чітко виявляти своє захоплення музичними образами, проявляючи повагу до почуттів дітей та увагу до кожної особистості [11].

Особливе місце у становленні та розвитку вокальних навичок посідає народна, класична та сучасна пісня. Народна пісенність сприяє розвитку вокально-слухових даних, виробленню у школярів уміння переживати, слідувати за розвитком музичного образу, оцінювати красу мелодії, помічати нове у звичному. Твори класиків є еталоном гармонії, а пісні композиторів сучасності пробуджують інтерес у дітей своєю сучасною гармонією та ритмом.

Варто наголосити, що важлива роль надається репертуару хорового колективу, який повинен відповідати віковим та психологічним особливостям учнів та обов'язково викликати їх інтерес. Під час роботи над піснею, яка подобається дітям, у них відмічається бажання і натхнення швидко вивчити її.

Г.Струве відмічав, що програма дитячого хору має бути багатонаправленими барвами, але не ускладненою, різноманітною і доступною для сприймання та виконання, але і не спрощеною. Вона повинна обов'язково відповідати навчально-виконавським завданням і одночасно бути високохудожньою, не втрачати при цьому орієнтації на дитячий світ [10].

Обираючи твори для розучування, хормейстер насамперед повинен думати про їх художню цінність. Новий твір, який включається до репертуару колективу, повинен містити нові завдання, певну трудність, без розв'язання якої школярам стає нецікаво. У кожному творі міститься своя драматургія, яка вимагає високої майстерності від виконавців.

Народна мелодія з її неповторною образною стихією переходить із покоління до покоління, від виконавця до виконавця та навчає строгості та чистоті почуттів, мужності та доброті. Образи творів фольклорного жанру відносять уяву дітей у загадковий казковий світ, де вони опиняються під владою чарівних музичних тем. За допомогою засобів поетичної алегорії, школярі спостерігають за життям та звичками персонажів, пізнаючи при цьому природу, людське життя. У процесі створення художнього образу педагог може використовувати театральні образи. Таким чином, кожен учасник хору може бути певним персонажем, що допоможе дітям проявити не тільки уяву та перевтілитися, але і виявляти певне емоційне спрямування і відношення до оточуючого світу. Образний та водночас ігровий фон сприяє прояву багатонаправленої дитячої фантазії, адже виконання такої пісні – означає зіграти її [6].

Чільне місце в підтриманні інтересу до вокально-хорової роботи відводиться концертно-виконавській діяльності, яка являє собою колосальну мотивацію для учнів мистецьких шкіл. Активна участь у концертах підвищує емоційний розвиток, розвиває вокально-слухові дані учнів, сприяє виникненню інтересу до вивчення значно більшої кількості художніх творів та вокально-хорової діяльності загалом.

Висновки. Успішна робота педагога хорового класу залежить від глибокого усвідомлення виховного значення хорового співу та оволодіння методами та прийомами розвитку вокальних навичок учнів. Специфічні особливості вокально-хорової діяльності зі школярами вимагають від педагога-диригента хорового класу як професіональних якостей, так і любові до дітей, що

сприятиме вільному творчому спілкуванню, гармонійному розвитку особистості та виховному впливу на підростаюче покоління.

Отже, пізнати вихованців хорового колективу з позиції вікового аспекту дає можливість знайти вірний підхід до злагодженої та творчої співпраці, пробудити в них захоплення та інтерес до вокально-хорової діяльності і на цій основі прогнозувати процес виховання.

Література

1. Апраксина О.А. Методика музикального виховання в школі : учеб. пособие / О.А. Апраксина. – М.: Просвещение, 1983. – 222 с.
2. Вікова психологія / за ред. Г.С. Костюка. – Київ: Рад.школа, 1976. – 272 с.
3. Гадалова І.М. Музика та співи. Методика викладання: навчальний посібник / І.М. Гадалова. – Київ: Вища школа. – 1996. – 425 с.
4. Добровольская Н.Н. Что нужно знать учителю о детском голосе / Н.Н. Добровольская, Н.Д. Орлова. – М., 1972. – 271 с.
5. Живов В.Л. Хоровое исполнительство: Теория. Методика. Практика: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / В.Л. Живов. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2003. – 272 с.
6. Печерська Е.П. Уроки музики в початкових класах: навч. посібник / Е.П. Печерська. – К.: Либідь, 2001. – 272 с.
7. Раввінов О. Г. Роздуми про хори хлопчиків / О. Г. Раввінов. // Музика. – 1973. – №2. – С. 27 – 28.
8. Ростовський О.Я. Методика викладання музики у початковій школі: Навч.-метод. посіб. – 2-е вид., доп. / О.Я. Ростовський. – Тернопіль: Навчальна книга – Богдан, 2001. – 216 с.
9. Скрипченко О.В. Вікова та педагогічна психологія: Навч. посіб. / О.В. Скрипченко, Л.В. Долинська, З.В. Огороднійчук. – К.: Просвіта, 2001. – 416 с.
10. Струве Г.О. Школьний хор / Г.О. Струве. – М.: Музыка, 1981. – 191 с.
11. Цыпляева А.В. Проблемы вокально-хорового воспитания детей младшего школьного возраста в условиях дополнительного музыкального образования / А.В. Цыпляева. // Молодой ученый. – 2010. – №8. Т. 2. – С. 186–188.

УДК 7.011:159.923:101.1

ДО СУТНОСТІ ПОНЯТТЯ "ХУДОЖНІЙ СМАК" ОСОБИСТОСТІ

Приходько Г. І., магістрантка навчально-наукового інституту мистецтв імені Олександра Ростовського.

Науковий керівник – канд. пед. наук, доц. **Ростовська І. О.**, кафедра інструментально-виконавської підготовки.

У даній статті автор розглядає історію виникнення та становлення наукової дефініції "художній смак" з точки зору різних галузей наук, а також узагальнює отримані знання з проблеми визначення сутності цього поняття.

Ключові слова: смак, естетичний смак, художній смак, естетичний ідеал, художні цінності, естетична оцінка.

Постановка проблеми. Формування естетичних та художніх смаків є важливим аспектом розвитку духовної культури особистості у сучасному суспільстві. Цей процес потребує від людини моральних, естетичних і творчих зусиль, самодисципліни, щоб стати інтелігентною, естетично вихованою людиною, що прагне до самореалізації та самовдосконалення.

Аналіз досліджень і публікацій. Філософське обґрунтування проблеми естетичного та художнього смаку представлено в працях А. Бурова, Г. Василеску, В. Волкова, Ф.-М. А. Вольтера, Ш. Германа, І. Канта, Л. Когана, Д. Кучерюка, О. Ларміна, Л. Левчук, А. Молчанової, Ш.-Л. Монтеск'є, В. Панченко, В. Скатерщикова, Д. Юма та інших.

Цим же питанням в області психології дотично чи опосередковано займалися В. Ананьєв, Л. Виготський, А. Запорожець, О. Леонтьєв, А. Лушина, А. Мохонько, В. Мясичев, С. Рубінштейн, Б. Теплов, С. Якобсон, С. Яковлев тощо.

У педагогічній науці проблеми формування та розвитку художнього смаку розглядали Б. Асаф'єв, Т. Бабенко, С. Барило, Ю. Гончаренко, А. Гордієнко, Д. Д жола, М. Жуленков, М. Квятковська, Г. Клімова, Є. Коробко, О. Лазаревська, Л. Литвиненко, Б. Лихачов, В. Остроменський, Г. Падалка, І. Пацюк, Н. Стерхова, В. Шацька, А. Щербо та інші.

Метою статті є розглянути історію виникнення та становлення наукової дефініції "художній смак" з точки зору різних галузей наук, а також узагальнити отримані знання з проблеми визначення сутності цього поняття.

Виклад основного матеріалу. Вперше термін "смак" ("*gusto*") – як здатність людського пізнання, орієнтовану на збагачення внутрішнього світу людини і насолоду прекрасним завдяки справжнім витворам мистецтва, застосував іспанський мислитель Б. Грасіан у творі "Кишеньковий оракул" 1646 року, і це поняття у вищезазначеному значенні набуває поширення у країнах Європи.

У вісімнадцятому столітті авторитет краси у мистецтві досягає небувалого рівня: естетика як наука про прекрасне окреслюється як самостійна філософська дисципліна; а естетичне виховання розглядається як провідний засіб гармонізації особистості та її взаємодії у суспільному житті.

Таким чином дефініція "смак" стає центральною категорією естетичної думки тих часів і її аналіз займає чільне місце у працях відомих мислителів тієї епохи: французькі просвітники епохи класицизму Ф.- М. А. Вольтер та Ш.-Л. Монтеск'є розглядали смак з позицій раціоналізму і нормативізму; представники англійської сенсуалістичної естетики – Е. Ешлі, К. Шефтсбері, Г. Хом виводять естетичний смак з людських відчуттів, але пов'язують його з моральністю особистості.

Девід Юм підкреслює *суб'єктивність* смаку, стверджуючи, що: "Лише високо свідому особистість з тонким відчуттям, збагачену досвідом, здатну користуватися методом порівняння і вільну від будь-яких забобонів, можна назвати найкоштовнішим критиком, а думка, винесена на основі єднання цих даних, у будь-якому випадку буде істинною нормою смаку і прекрасного" [5, с.20].

Вагомою, на наш погляд, є думка видатного філософа Ф.-М. А. Вольтера, що високий художній смак "частково є вродженим, частково ж виховується протягом тривалого часу красою природи та завдяки прекрасним, істинним витворам мистецтва (музики, живопису, словесності, театру)...Поганий художній смак знаходить приємність лише у витончених прикрасах, він нечутливий до прекрасної природи... Збочений смак в мистецтві позначається в любові до сюжетів, що обурюють освічений розум, в перевазі бурлескного – благородному, претензійного і манірного – красі простій і природній; це хвороба духу" [1, с.267].

Підсумок над проблемою смаку підвів Іммануїл Кант, зробивши смак головною естетичною категорією у своїй філософській праці "Критика властивостей судження". На думку видатного вченого, смак є "здатністю судити про предмет або про спосіб представлення на підставі задоволення або незадоволення, вільного від будь-якого інтересу. Предмет такого задоволення називається прекрасним" [6, с.212].

Слід зазначити, що відносно трактування понять "*естетичний смак*" та "*художній смак*" існують різні погляди. Візьмемо за основу наступне визначення: "Естетичний смак – здатність людини за безпосереднім почуттям визначити естетичну цінність предметів і явищ дійсності та мистецтва. Щодо оцінки творів мистецтва естетичний смак називають художнім смаком. Як активний вияв естетичного відношення, смак відбиває властиві естетичній свідомості діалектичні суперечності суспільного й індивідуального... раціонального і чуттєвого ..." [[3, с.74].

Відомий вчений Б. Лихачов об'єднує "естетичний смак" та "художній смак" в одну категорію – "художньо-естетичний смак", називаючи його складним соціально-психологічним утворенням, яке виникає в результаті поєднання естетичної свідомості та естетичного почуття.

Вважаючи художньо-естетичний смак здатністю людини до оцінки творів, предметів, явищ з позиції художньо-естетичного ідеалу, автор оцінює смак як відображення художньо-естетичних явищ: "Художньо-естетичний смак є тонке і складне вміння побачити, відчути, зрозуміти в повному обсязі об'єктивно прекрасне і потворне, трагічне і комічне й висловити відповідне оціночне судження" [8, с.20].

Справжній художній смак, на думку Б.Т. Лихачова, здатний сформувати естетичний ідеал особистості, її естетичні уявлення про досконалу організацію особистого і суспільного життя, особистих і суспільних відносин, сутності і шляхів розвитку особистості.

І хоча з визначенням і розрізненням понять "естетичний смак" і "художній смак" виникають складнощі, разом з тим деякі вчені заперечують їх ототожнення. Наприклад, Р. Шульга пише: "Естетичний смак не зводиться до художнього смаку, так як сферою його застосування є естетичні цінності дійсності і її прояви. Сфера ж художнього смаку – мистецтво, художні цінності" [9, с.63].

Ш. М. Герман та В. К. Скатерщиков окреслюють естетичний смак як систему "конкретних емоційних оцінок явищ дійсності та творів мистецтва, яка складається в учнів на основі їх уявлень про прекрасне та потворне" На їх переконання, смак – це здатність до почуттєвої оцінки, з одного боку, а з іншого – до естетично-осмисленого сенсорно – гармонійного аналізу об'єкта.

На думку цих вчених, саме завдяки смаку як засобу або інструменту оцінки, відбувається процес утворення естетичного оцінювання або судження та його винесення. Складовими естетичного смаку виступають: естетична оцінка, естетичні судження і естетичне ставлення в цілому. І естетичний смак, і художній смак можуть мати одне визначення – норма, оцінка, міра [2, с.144].

В. Скатерщиков підкреслює, що мистецтво не входить в сферу тільки естетичних явищ, бо один лише критерій краси недостатній для визначення пізнавального та морального значення його соціальної ролі. Тому він вважає, що художній смак, який є вираженням ставлення особистості і суспільства до мистецтва, оцінку достоїнств і недоліків художньої творчості, містить в собі, крім естетичного, й інші критерії оцінки творів мистецтва.

Серед них – критерії правдивості художнього відображення, значення проблем, ідей, зображених художником, і принципів їх вирішення, художньої майстерності, впливу мистецтва на людину. Враховуючи специфіку різних мистецтв, вчений пропонує диференціювати поняття "художній смак" на "літературний смак", "музичний смак" тощо [2, с.147-148].

Сучасні українські філософи, такі як Л. Левчук, Д. Кучерюк, В. Панченко розглядають художній смак як особливу модифікацію естетичного смаку, вважаючи, що художній смак розвивається на основі естетичного смаку та формується через спілкування зі світом мистецтва і визначається художньою освітою людини [4, с.57].

Вони пишуть, що: "Естетичні та художні смаки не лишаються незмінними протягом усього життя людини. Вік, життєвий шлях, багатство художнього досвіду людини шліфують і відточують її смак, а нерідко вони здатні надовго консервувати уподобання, або, навпаки, робити людину терплячою і багатогранною" [4, с.58].

Важливою, на наш погляд, є думка О. В. Ларміна, який вважав, що розглядати категорію естетичного смаку неможливо без розуміння того, що таке *естетичний ідеал*. Він доводив, що ці дві категорії органічно пов'язані і не можуть бути розглянуті у відриві одна від одної. Він обґрунтував це тим, що естетичний смак спирається на систему критеріїв, являючись по відношенню до естетичного виховання ідеалами, і які, в свою чергу, ціннісно орієнтують та визначають напрямок смакових переваг у ситуації вибору.

Тобто, згідно з вченим, художній або естетичний смак є певним узагальненням естетичного досвіду, але це узагальнення багато в чому має суб'єктивний характер. Ідеал – більш глибоке, більш об'єктивне узагальнення естетичної практики людини, суспільних класів і навіть цілих епох. На відміну від естетичних поглядів, що виражаються в абстрактних поняттях, естетичний ідеал ніколи не розриває зв'язків з конкретно-чуттєвою формою свого вираження, без якої не можна зафіксувати образ належної краси. Естетичний ідеал дістає найбільш рельєфне вираження в мистецтві, втілюється у позитивних образах, активно формує уявлення про досконале, характерне для певного часу [7].

При всіх відмінностях у підходах до визначення поняття "художній смак" спільним є те, що він виступає як оціночна категорія. Адже про художній смак особистості судять за її оцінками красивого чи потворного, майстерного чи бездарного, трагічного чи комічного тощо. Тому художній смак розглядається у взаємній єдності як оцінок особистості естетичної цінності творів мистецтва, так і рівню розвитку особистості в цілому.

Таким чином, різні дослідження, присвячені вивченню естетичних та художніх смаків, накреслюють шляхи до самовдосконалення особистості. Естетичні та художні смаки є важливою характеристикою ставлення людини до дійсності, адже її естетичні ідеали показують рівень самовизначення кожної особистості, здатність до самовиховання і саморозвитку. Адже людина, якій притаманне почуття художнього смаку, відрізняється від інших цілісністю та гармонійним світобаченням.

Висновки. Узагальнюючи вищесказане, робимо висновок, що наукову дефініцію "художній смак" потрібно розглядати як центральну категорію естетичної свідомості особистості, що виражає здатність людини до спілкування зі світом мистецтва, високої інтелектуально-емоційної оцінки творів мистецтва у відповідності з її уявленнями про прекрасне.

Література

1. Вольтер Ф.-М. А. Эстетика. Москва: Искусство, 1974. с. 59 – 268.
2. Герман Ш., Скатерщиков В. Беседы об эстетике. Москва: Знание, 1970. 190 с.
3. Естетичне виховання: Довідник / за ред. В.І. Мазепи. Київ: Політвидав України, 1988. 214 с.
4. Естетика: Підручник / за ред. Л.Т. Левчук. Київ: Вища школа, 1997. 399 с.
5. История эстетики. Памятники мировой эстетической мысли : в 5 т. / за ред. А. Баумгартен. Москва: Искусство, 1964. т. 2. 1964. с.153 – 492.
6. Кант И. Сочинения в шести томах. Москва : Мысль, 1964. т. 5. 1964. с. 203 – 245.
7. Лармин О. В. Художественный метод и эстетический идеал: автореф...докт. филос. наук: Москва: МГУ, 1965. 43 с.
8. Лихачев Б.Т. Теория эстетического воспитания школьников. Москва: Просвещение, 1985. 176 с.
9. Шульга Р.П. Искусство и ценностные ориентации личности. Київ: Наукова думка, 1989. 120 с.

ЗМІСТ

ПРИРОДНИЧО-ГЕОГРАФІЧНІ НАУКИ

Глушко Д. О. Торнадо на території України: особливості утворення	3
Мінчукова Л. І. Вплив соціальних мереж на учнів 8-11 класів: сучасний стан проблеми	7
Тригубенко О. О. Сучасні агрокліматичні умови вирощування озимих культур на Чернігівщині	10

ФІЗИКО-МАТЕМАТИЧНІ НАУКИ, ІНФОРМАТИКА

Жугров Д. В. Комплексні числа та їх застосування	14
Зайцев О. В. Засоби інтернет-сервісу Socrative для створення електронних текстів успішності.....	15
Ковальчук Н. С. Многочлени при вивченні алгебри в загальноосвітній школі.....	18
Макаренко М. О. Статистичний аналіз результатів тестування засобами програмного середовища R.....	21

ІСТОРІЯ, ПРАВО, ПОЛІТОЛОГІЯ

Берегун В. А. Злочини проти церкви, скоєні на території Ніжинського повіту кінця XIX – початку XX століття: формальний і змістовий аналіз (за матеріалами Ніжинського окружного суду)	27
Максименко П. І. Технічні підприємства тростянецької економії фірми "Л. Є. Кенінг – спадкоємці" кінця XIX – початку XX ст.....	32
Пластун О. В. Репресії більшовиків на Кролевецьщині в 1919 році.....	36
Семенюк А. П. Партизанський рух на Чернігівщині: особистісний вимір (з розповідей Петра Кропив'янського).....	39
Сіренко К. В. Особливості формування відносин між Великою Британією та Європейським союзом	43
Страшко Є. М., Козлов В. П. Міфи та історичні реалії образу князя Володимира Великого у творчому доробку професора В. М. Рички.....	49
Страшко Є. М., Луценко В. В. Динаміка політичного представництва жінок в Ніжинській міській раді (1994-2015): ресурс модернізації міського самоврядування.....	53
Фаср Д. В. Артхашастра як історичне джерело Давньої Індії	58
Федірко В. М. Зародження руху міллеритів, Уільям Міллер як батько віровчення	62
Циганок Є. О. Наполеонівські плани щодо України	64
Яременко Б. М. Газета "Рідна Нива" як інструмент пропаганди німецького окупаційного режиму (1942–1943 роки)	67

СОЦІАЛЬНО-ЕКОНОМІЧНІ НАУКИ

Щербак М. П. Сутність та основні етапи розробки товарної політики підприємства	73
---	----

ФІЛОЛОГІЧНІ НАУКИ

Аненко А. І. Методичні засади формування читацьких умінь учнів середнього шкільного віку на уроках української літератури	77
Антоненко В. А. Функціональність ілюстрацій в україномовному виданні роману Девіда Герберта Лоуренса "Коханець леді Чаттерлей"	81
Антоненко Ю.А. Роль пейзажа в романі М.А. Шолохова "Тихий Дон"	91
Бойко Т.В. Инфантильные самцы в роли революционеров (О персонажах романа Милана Кундеры "Невыносимая легкость бытия")	93
Бур'ян І. С. Трансформовані фразеологічні одиниці в сучасній електронній публіцистиці.....	99
Васецька В. П. Художня рецепція роману Ф. С. Фіцджеральда "Великий Гетсбі" в екранізації База Лурмана 2013 року	102
Веремеєнко К. Е. Соотношение определений, выраженных причастными оборотами, в русском и украинском языках.....	105
Даниленко А. В. Речення з однорідними підметами в художньому мовленні І. Багряного	107
Десятник А. О. Семантико-стилістичний аспект військової терміносистеми сучасної української мови	112

Донська Д. П. Вербалізація тривожного стану людини засобами української фразеології	115
Єсипенко Н. О. Урок в умовах особистісно-зорієнтованого навчання	119
Зарванська І. Г. Складносурядні градаційні речення у художньому мовленні Євгена Гуцала..	121
Захалаявко І. С. Експресивний потенціал соматизмів в ідіолекті Миколи Вінграновського.....	125
Кизім А. А. Фразеологічні одиниці з компонентом <i>назва особи за кровною спорідненістю</i> ...	127
Коваленко Г. І. Стильові пошуки М. Коцюбинського крізь призму еволюції його творчості	130
Левченко М. Ю. Формування в учнів поняття про жанровий аналіз драматичного твору.....	132
Лисенко В. В. Проблематика роману Софії Андрухович "Фелікс Австрія"	136
Мельник А.С. Домінантні маркери ідіолекту Валер'яна Підмогильного.....	139
Семендяй Т. Ю. Образ Понтия Пилата в контексте біблейського кода роману М. Булгакова "Мастер и Маргарита"	143

ІНОЗЕМНІ МОВИ

Бойко Т. В. Вплив домінуючого типу інтелекту учня на успішність у вивченні іноземної мови	147
Буйницька М. О. Можливості мобільних технологій як засобу формування англомовної комунікативної компетентності у молодших школярів	149
Вараниця В. С. Мета, завдання і зміст процесу організації автономного навчання старшокласників при вивченні англійської мови.....	153
Василенко І. Д. Фразеологічні аспекти перекладу	157
Веруга В. І. Корекція та розвиток групової динаміки на заняттях з англійської мови як другої іноземної	162
Гаркуша А. А. Шляхи формування мотивації на уроці англійської мови.....	166
Даниленко А. В. Інтегроване навчання різних видів мовленнєвої діяльності	170
Данильчук В.В. Навчання іноземної мови матеріалами коміксів	174
Жуковська М. С. Застосування рідної мови на уроці англійської мови: за і проти.....	179
Зеленько А. В. Методика лінгвориторичного дослідження німецькомовних медійних текстів	181
Коваленко Г. І. Режими роботи на уроках англійської мови: переваги та недоліки.....	183
Остапенко О. В. Ефективність парної та групової роботи при навчанні іншомовному говорінню студентів першого курсу.....	185
Сікун Т. А. Проблема метафори у сучасній лінгвістиці	188
Тригубенко К. В. Шляхи розвитку автономії учня	190
Федорина Ю. О. Структурно-сміслова організація текстів новин (на прикладі повідомлень порталу tageschau.de).....	193
Чорна О. В. Особливості перекладу німецьких народних казок (на матеріалі казки братів Грімм "Хоробрий кравчик")	196
Шиш О. Ю. Метафоричність коротких оповідань німецької письменниці Юдит Германн	200

ПСИХОЛОГІЯ, ПЕДАГОГІКА, СОЦІАЛЬНА РОБОТА

Андрусенко Т. Г. Форум-театр як засіб попередження булінгу у середовищі старшокласників	204
Білошицька С.В. Особливості виховання самостійності у дітей п'яти років у їхніх заняттях художньою працею	206
Бойченко Т. П. Моніторинг якості роботи закладу загальної середньої освіти	210
Висовень А. В. Теоретичні аспекти культурної комунікації та їх особливостей у підлітковому віці.....	212
Вольховська О. О. Підвищення рівня життєвої компетентності осіб з інвалідністю	215
Ворона М. П. Теоретичні аспекти поняття молодіжний працівник: суть і зміст.....	220
Даниленко А. В. Дослідницька компетентність майбутніх керівників навчальних закладів....	223
Десятник А. О. Комунікативний потенціал як чинник успішної діяльності менеджера	226
Довгаль О.Г. Розвиток пізнавальної активності у дітей старшого дошкільного віку шляхом ігрової та мовленнєвої діяльності.....	229
Журавльова А. Ю. Віл-інфіковані особи як об'єкт соціальної підтримки в Україні	233
Кулешова Т. А. Особливості впровадження та проблеми розвитку паліативної та хоспісної допомоги в Україні.....	237
Лелюх О. В. Психічна ригідність – флексибільність в структурі особистості майбутнього менеджера	241
Лисенко В. В. Комунікативна толерантність в структурі соціально-комунікативної компетентності менеджера.....	244

Литвинова І. Ю. Особливості гендерної взаємодії персоналу організації.....	247
Лобурцова О. О. Специфіка тренінгової роботи з метою соціалізації учнівської молоді.....	252
Ляшенко А. С. Теоретичні засади дослідження розвитку самоефективності майбутнього менеджера освіти.....	254
Максименко С. Г. Соціально-педагогічна робота з батьками школярів	256
Маринченко Л. С. Особливості злочинної поведінки серед підлітків у закладах загальної середньої освіти	258
Марчук І. В. Становлення та розвиток національного законодавства в Україні щодо соціального захисту дітей, які перебувають у складних життєвих обставинах	261
Медвідь С. С. Виховання толерантності у підлітків: форми та методи роботи.....	268
Міхнюк Т. А. Використання інтерактивних технологій навчання у соціально-педагогічній роботі з дітьми підліткового віку.....	270
Міщенко Ю. З. Застосування інтерактивних методів навчання з формування здорового способу життя в початковій школі.....	273
Могильна Ю. О. Теоретичні проблеми адаптації молодших школярів.....	275
Мокроусова Л. О. Засоби інтернету у формуванні соціального досвіду підростаючого покоління.....	277
Ніколаснко А. О. Загальна характеристика та причини поширення ВІЛ інфекції в Україні	281
Новоринська О. О. Страх як психолого-педагогічна проблема	286
Плоска Я. І. Особливості соціальної адаптації неповнолітніх правопорушників, які повертаються з місць позбавлення волі	289
Полуда В. В. Механізм управління розвитком інноваційного потенціалу закладу дошкільної освіти.....	293
Сакун І. Ю. Упровадження компетентнісного підходу в початковій школі.....	295
Сергуніна А. Т. Навчання впродовж життя як провідний напрям професійно-особистісного зростання менеджера сфери освіти	298
Федько М. Ю. Особливості дітей із затримкою психічного розвитку в контексті проблеми соціального розвитку	303
Чиж К. В. Особливості соціальної роботи в територіальній громаді	306
Шпеко Т. В. Формування в дітей з вадами зору асертивної поведінки в умовах інклюзивної освіти	309

МУЗИЧНЕ МИСТЕЦТВО

Дяченко Т.О. Вікові особливості формування інтересу до вокально-хорової діяльності.....	312
Приходько Г. І. До сутності поняття "Художній смак" особистості	315