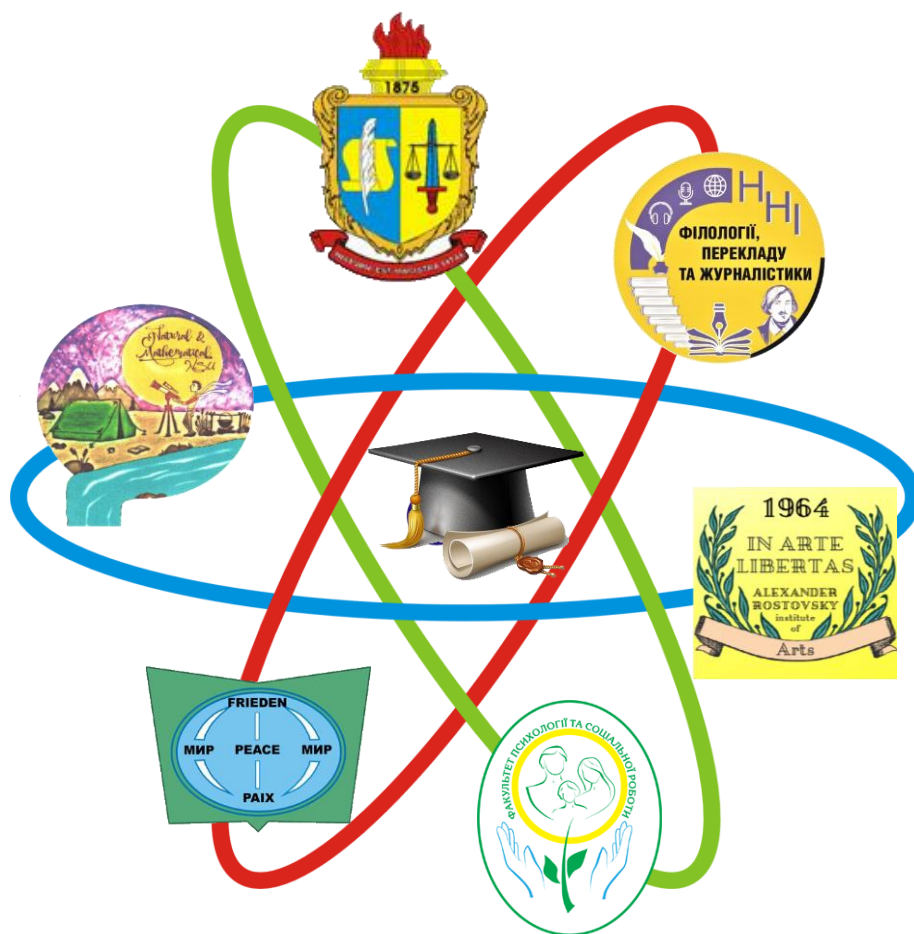


# ВІСНИК

СТУДЕНТСЬКОГО  
НАУКОВОГО ТОВАРИСТВА

*ВИПУСК 24*



2021

Міністерство освіти і науки України  
Ніжинський державний університет  
імені Миколи Гоголя

# ВІСНИК

*студентського  
наукового товариства*

*Випуск 24*

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

Ніжин 2021

УДК 378.0001-057.87  
В53

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

Рекомендовано до друку Вченою радою  
Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя  
(НДУ ім. М. Гоголя)  
Протокол № 13 від 06.10.2021 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 *Палуча 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. Ніжин: НДУ ім. М. Гоголя, 2021. Вип. 24. 438 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 19.07.21  
Гарнітура Arial  
Замовлення № 294

Формат 60x84/8  
Обл.-вид. арк. 48,60  
Ум друк. арк. 50,91

Папір офсетний  
Електронне видання

---



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

© НДУ ім. М. Гоголя, 2021

# ФІЗИКО-МАТЕМАТИЧНІ НАУКИ, ІНФОРМАТИКА

УДК 378.147

## ПОРІВНЯННЯ СЕРВІСІВ ТА ПЛАТФОРМ ДЛЯ ДИСТАНЦІЙНОГО НАВЧАННЯ

**Візер Д. О.**, магістрант факультету природничо-географічних і точних наук.

Науковий керівник – канд. фіз.-мат. наук, доц. **Лісова Т. В.**, кафедра інформаційних технологій і аналізу даних.

*У роботі дано огляд основних платформ та засобів комунікації, що можуть використовуватися для організації дистанційного навчання як на рівні шкіл, так і на рівні вищих навчальних закладів. Стисло розглядаються основні особливості та технічні характеристики кожного засобу.*

*Ключові слова: платформа, дистанційне навчання, сервіс, відеоконференція, навчальні елементи.*

Системи дистанційного навчання досить давно відомі викладачам вищих навчальних закладів, а ось школи електронне навчання відкрили для себе недавно. За допомогою платформ та сервісів можна організувати по-справжньому якісне навчання в період карантину. Але правильна організація дистанційного навчання – річ необхідна не лише в період карантинних обмежень. Актуальність позакласної форми занять зберігається постійно, поза як низка учнів з різних причин не можуть відвідувати уроки і змушені займатися дистанційно. Однак в епоху технологій, які практично доступні для кожної людини і вміщуються у смартфоні, організувати навчальний процес є не таким уже й складним завданням.

### **Платформа для дистанційного навчання Moodle**

Moodle [3] повністю безкоштовна платформа, яку можна вільно завантажувати, встановлювати та змінювати. Вона відноситься до OpenSource систем, тобто систем з відкритим вихідним кодом, що дозволяє багатьом програмістам створювати додаткові, дуже корисні розширення або модулі. Moodle підходить для організації дистанційного навчання будь-якого рівня – від персональної бази освіти до системи електронного навчання великого освітнього закладу. Навіть приватний репетитор може використовувати Moodle. Варто відзначити, що чимало шкіл та закладів вищої освіти використовують платформу Moodle у своїй роботі.

В цілому Moodle відмінно справляється з завданнями дистанційного навчання. Його переваги:

- Повністю безкоштовна система, готова до впровадження;
- Створення якісних курсів для дистанційного навчання;
- Широкі можливості управління курсами;
- Містить потужний апарат тестування;
- Включає різноманітність навчальних елементів;
- Дозволяє реалізувати диференційоване навчання;
- Може використовувати широкі педагогічні сценарії та освітні стратегії (програмування, модульне, індивідуальне, соціальне навчання);
- Містить налаштування варіантів керування доступом користувачів до курсу – запис тільки вчителем, за кодовим словом та модерація);
- Відстеження прогресу учнів за допомогою візуалізації;
- Можливість публікації навчального контенту різного формату – аудіо, відео, текст та інше.

Навчальні елементи Moodle діляться на відносно пасивні, наприклад, проста сторінка, файл, папка, яка об'єднує кілька файлів, так і активні.

Moodle дозволяє реалізувати різні педагогічні сценарії дистанційного навчання. Завдяки цій платформі викладач може об'єднати учнів у групи, а для кожної з груп можна визначити свій контент та свій навчальний матеріал. Також можна встановити послідовність доступу до того чи іншого навчального елемента після виконання попереднього завдання. Наприклад, не виконавши тестування по темі 1, учень не зможе отримати доступ до лекції теми 2. Таким чином програмувати можна не лише доступ до окремих навчальних активностей, але й до цілої групи навчальних елементів.

Оскільки Moodle програма з відкритим вихідним кодом, платформа має велику кількість плагінів та доповнень до системи. Такі доповнення як правило безкоштовні, їх можна просто завантажити і встановити для своєї системи. Прикладами таких плагінів є:

- Модулі відеоконференції;
- Аудіо та відеочати;
- Масова розсилка повідомлень;
- Засоби проєктної роботи;
- Електронні портфоліо.

Недоліки Moodle:

- Система безкоштовна, але її потрібно десь встановити (потрібен сервер або хостинг, домене ім'я). Все це може виявитися непосильним і дорогим завданням для приватного репетитора, або школи.

- Система споживає багато ресурсів, що може збільшити фінансові витрати.
- Вимагає серйозного вивчення.

### **Платформа EdX**

EdX – безкоштовна інтернет платформа масових відкритих інтерактивних курсів, заснована Массачусетським технологічним інститутом і Гарвардським університетом в травні 2012 року. EdX проводить онлайн-курси університетського рівня в широкому діапазоні дисциплін для слухачів зі всього світу на безоплатній основі, а також проводить дослідження в галузі навчання. Зараз є 53 школи, некомерційні організації, корпорації та міжнародні організації, які пропонують або планують пропонувати курси на ресурсі EdX. Станом на 23 червня 2014 року, EdX має понад 2,5 мільйони користувачів, що є слухачами понад 200 курсів в Інтернеті.

Грунтуючись на довгій історії співпраці і спільних освітніх місіях, засновники створюють новий досвід дистанційного навчання. Анант Агарвал, колишній директор лабораторії комп'ютерних наук і штучного інтелекту Массачусетського технологічного інституту, є першим президентом EdX. Поряд з пропозицією онлайн-курсів, навчальні заклади будуть використовувати EdX для вивчення того, як студенти навчаються і як технології можуть трансформувати навчання як в кампусі, так і в усьому світі.

Особливості EdX:

- Пропонує онлайн-курси університетського рівня.
- Добре зарекомендував себе в галузі.
- Широкий вибір функцій на вибір.
- Відеоматеріали, Письмові матеріали.
- Від 50 до 300 доларів за курс.

На платформі EdX в Україні зараз створюється "Всеукраїнська школа онлайн" – це сучасний онлайн-ресурс для змішаного та дистанційного навчання учнів середньої та старшої школи з матеріалами, що пройшли експертизу та відповідають державним освітнім стандартам. ВШО забезпечує учнів відеопоясненнями, конспектом, тестами та можливістю відслідковувати свій навчальний прогрес [5]. А вчителів – необхідними методичними рекомендаціями та прикладами застосування сучасних освітніх технологій. Головні переваги платформи:

- уроки з 18 основних предметів для 5-11 класів;
- увесь контент пройшов експертизу, відповідає держстандартам та календарному плану;
- навчатися можна безкоштовно, потрібна тільки реєстрація;
- для учнів: відеоуроки, конспекти, тести та можливість відстежувати свій навчальний прогрес;
- для вчителів: необхідні методичні рекомендації та приклади застосування сучасних освітніх технологій.

Недоліком являється те, що на даний момент платформа не має широкого спектру можливостей, бо ще знаходиться в розробці.

### **Web-додаток Edmodo**

Це спеціальний сервіс у мережі, який не потребує окремого встановлення. Edmodo [4] позиціонує себе як Facebook для навчання – він побудований за принципом соціальних освітніх мереж, та й інтерфейс нагадує зовнішній вигляд Facebook. Для того, щоб почати працювати з Edmodo, вчителю потрібно створити групу (електронний курс). Група має своє унікальне посилання та код, які потрібно повідомити іншим учасникам (учням). Група може мати такі навчальні елементи, як записи (у вигляді тексту або файлів), тести, завдання та опитування. Можна імпортувати контент з інших сервісів, наприклад новинні стрічки зі шкільного сайту, відео з YouTube, контент з інших сервісів. Корисно й те, що Edmodo не перевантажений надмірними функціями чи плагінами. З додаткового тут є прості але потрібні елементи:

- календар (для фіксації навчальних подій);
- журнал (для виставлення оцінок);
- функціонал для перевірки домашнього завдання.

Переваги Edmodo:

- безкоштовний;
- немає реклами;
- проста реєстрація;
- користувачі діляться на три групи: вчителі, учні, батьки (у кожній групі своя окрема реєстрація, свій код для доступу).

Однак існує кілька недоліків:

- групи Edmodo не можна об'єднувати, тобто в учня буде купа незручних (а вони незручні) посилань, з купою кодів;
- загалом арсенал навчальних елементів хоч і достатній, але відносно бідний.

### **Платформа GoogleClassroom**

Google раніше в своєму арсеналі мав велику кількість інструментів для освіти, однак згодом компанія вирішила всі ці інструменти об'єднати в одну платформу, так з'явився GoogleClassroom. Тому Classroom навряд чи можна назвати класичною системою дистанційного навчання, це скоріше середовище спільної роботи – той же Google для освіти, тільки зібраний в одному місці. Поза тим, GoogleClassroom справді ефективний інструмент. Раніше у GoogleClassroom була відносно складна система реєстрації та доступу користувачів до курсу, але Google відкрив вільну реєстрацію і тепер доступ до Classroom такий же простий, як і до Facebook. На платформі ви можете:

- створити свій клас/курс;
- організувати запис учнів на курс;
- ділитися з учнями необхідним навчальним матеріалом;
- запропонувати завдання для учнів;
- оцінювати завдання учнів і стежити за їх прогресом;
- організувати спілкування учнів.

З особливостей GoogleClassroom можна відзначити:

- використання інструментів Google (Google Диск, GoogleDocs);
- в учасників освітнього процесу на Google диску створюється загальна папка "Клас";
- папка "Клас" доступна як для окремого учня, так і для класу в цілому.

Серед переваг рішення від Google можна назвати:

- безкоштовний;
- GoogleClassroom створювався саме для шкіл, на відміну від Moodle, який більше підходить для вузів;

• традиційні функції у Google реалізовані добре: є можливість публікувати теоретичні матеріали, завдання, виставляти оцінки в журналі, є календар.

Виділимо і кілька недоліків такого рішення:

- дуже бідний арсенал навчальних елементів;
- посилання на Classroom не зручні;
- додатки для відео конференцій.

### **Zoom**

Це, мабуть, один з найбільш відомих та популярних додатків, який за період пандемії порівнявся у популярності зі Skype. Сервіс відмінно підходить як викладачам, вчителям так і учням. Його можна легко встановити на смартфон чи комп'ютер, або скористатися web-версією. Zoom [7] доступний на Windows, macOS, Linux, Android та iOS.

Переваги Zoom:

- Кількість учасників: до 100.
- Тривалість конференції: до 40 хвилин.
- Демонстрація екрану: підтримується.
- Запис бесіди: локально на пристрої.
- Функція відправки файлів: є.
- Служба підтримки: є.

### **Skype**

Коли справа стосується відеоконференцій, забути про Skype [6] неможливо, адже ця програма є незмінним лідером на ринку вже багато років. Крім того, її функціонал справді забезпечує все потрібне для проведення дистанційних лекцій та занять. Безкоштовних можливостей месенджера вистачить не лише для буденних розмов, але і для розширеної комунікації.

Програма працює як на Windows, macOS, Linux, Android та iOS, так і у web-версії. Тут варто окремо наголосити, що в браузері Skype реалізований чудово і практично не відрізняється від десктопного варіанту, тож встановлювати його на свій ПК не обов'язково. Особливості Skype:

- Кількість учасників: 50.
- Тривалість конференції: до 4 годин.
- Демонстрація екрану: підтримується.
- Запис бесіди: в хмарі.
- Функція відправки файлів: є.
- Служба підтримки: немає.

#### **Висновок**

Після виділення основних плюсів та мінусів, розглянутих сервісів, я зробив висновок, що для проведення дистанційного навчання в школах більше всього підходить платформа Google Classroom, тоді як Moodle – найкраще рішення для закладів вищої освіти. Google Classroom зручний як для вчителя, так і для учнів. Має, хоча і бідний, але цілком достатній арсенал навчальних елементів для шкільної програми, при цьому будучи безкоштовним. Moodle має найбільший спектр можливостей, що дозволяє викладачу створювати якісний курс, та, що важливо, – дуже зручний для студентів. В свою чергу Zoom є найкращим вибором для проведення відеоконференції, бо дозволяє велику кількість учасників та має зручний інтерфейс.

#### **Література**

1. Курінний А.В. Створення та розробка онлайн-курсу на платформі Open edX / Курінний А.В., Вольвач В.В., Дарій В.І. // Медична освіта. – 2017. – № 2. – С. 37-40.
2. Технологія створення дистанційного курсу: навч. посіб. / [В. Ю. Биков, В. М. Кухаренко, Н. Г. Сиротенко та ін.]; за ред. В. Ю. Бикова та В. М. Кухаренка. – К.: Міленіум, 2008. – 324 с.
3. [https://docs.moodle.org/310/en/About Moodle](https://docs.moodle.org/310/en/About_Moodle)
4. <https://go.edmodo.com/about/>
5. <https://osvitoria.media/tag/vsho/>
6. <https://www.skype.com/ru/about/>
7. <https://zoom.us>

УДК 662.612.3+532.59:537.84:534.1

### **3D МОДЕЛЮВАННЯ І ОПТИМІЗАЦІЯ СКЛАДНИХ ПРОЦЕСІВ І СИСТЕМ**

**Ганіч Ю. В.**, магістрантка факультету природничо-географічних і точних наук.

Науковий керівник – д-р техн. наук, проф. **Казачков І. В.**, кафедра інформаційних технологій і аналізу даних.

**Актуальність проблеми 3D моделювання процесів і систем.** В сучасних умовах розвитку наукових досліджень та розробки нових і вдосконалення існуючих технологій і техніки важливо мати якомога детальніші знання щодо відповідних процесів і систем з метою їх оптимізації і раціональної організації, а також, що особливо важливо – в деяких випадках навіть організувати динамічне керування системою [1-8]. Можливості математичного моделювання та комп'ютерних технологій і існуючих програмних платформ (3D Max, SolidWorks та інших) дозволяють побудувати тривимірну модель об'єкта, вивчити його та оптимізувати за поставленими критеріями.

**Постановка задачі дослідження.** В якості прикладу в статті розглянуто 3D моделювання процесів тепло і масопереносу в камері згоряння ковпакових печей з докладною увагою до температурних полів, витрат, ефективності горіння тощо для оптимізації параметрів і побудови теоретичних основ щодо моделювання таких печей [9]. Розроблено і протестовано код комп'ютерного моделювання в системі SolidWorks для дослідження будь-якого конкретного випадку і для оптимальної конструкції печі за конкретною постановкою (функціональність, продуктивність, тип палива тощо) [10]. Комп'ютерний код дозволяє отримувати розрахунки для кладки печі, яку печник збирається будувати в кожному конкретному випадку за поставленими вимогами. Теплогенератори з системою вільного руху газу, започатковані видатним вченим-металургом проф. В. Ю. Грум-Гржимайло та вдосконалені в наші часи інженером з Єкатеринбурга І. В. Кузнецовим показали найвищу ефективність (до 97%). Традиційні печі примусового руху газу мають значно нижчу ефективність з різних причин, зокрема, оскільки в них димові гази на виході мають температуру вищу за 200 градусів.

Багато ковпакових печей, що мають різноманітні функціональні можливості та конструктивні особливості, були побудовані та успішно впроваджені для приватних будинків та невеликих офісів в Україні, Росії (найбільше), США, Канаді та в країнах Європи, особливо в Скандинавії. Клієнти вимагають оптимальної конструкції в кожному конкретному випадку. Тому основні відомості про теплові та гідравлічні процеси в системі вільного руху газу та про конструювання і будівництво печей, а також про їх використання представляють інтерес для вчених і інженерів, а також – для практиків. У статті розглянуто проблему моделювання руху газу в камері згоряння для різноманітних цілей, включаючи печі, вуглевидобувні та газифікаційні установки тощо, що є одним з найважливіших для оптимізації печей та інших вищезгаданих об'єктів, підвищення їх ефективності (як вилучення енергії завдяки оптимальному згорянню, так і використання енергії за рахунок оптимального теплообміну) та їх комп'ютерного ефективного моделювання, починаючи з розробки конструкції і закінчуючи оптимізацією теплових процесів. Горючими компонентами палива є летючі гази і тверда речовина при спалюванні або нагріванні. Летючі гази - вуглець і водень, а тверда речовина - головним чином вуглець. Горіння - це хімічна реакція, що виробляє теплоту, в ході якого паливо розбивається на простіші матеріали шляхом хімічної реакції палива з агентом згоряння (зазвичай киснем з повітря). Коли температура в топці досягає 300-350 °С, воно починає горіти. Щоб забезпечити ефективне згоряння, температура в топці повинна бути більше 900 °С для деревини та 1000 °С для вугілля. Ефективним спалюванням є вихід вуглекислоти з вуглецю, водяної пари з водою і азоту як компоненти повітря, що використовується для спалювання (близько 4/5 вихідного об'єму повітря). Звичайно, бажано повністю отримувати всю енергію, що міститься в паливі, і ефективно використовувати її. Таким чином, загальна ефективність конкретної установки складається з: ефективності вилучення енергії з палива і ефективності використання теплоти. Ефективність горіння залежить від швидкості загального енергетичного ресурсу (наприклад, деревини), що перетворюється в теплоту при спалюванні. Важливо відзначити, що спалювання палива в камері згоряння ковпакових печей виробляє більше енергії, ніж система примусового руху газів через негативний вплив баластних газів. Ефективність вилучення теплоти (більш ефективне спалювання палива) може бути досягнута за рахунок підвищення температури в топці і зменшення негативного впливу баластних газів.

Спалювання палива і обмін теплоти в генераторі тепла "вільного руху газу" (ВРГ) здійснюється за запатентованою формулою, в якій зазначається: "Нижній рівень печі і топка об'єднуються, утворюючи єдиний простір, що створює нижній ковпак". Ця формула передбачає сухий шов (сухий шов - це щілина 2-3 см) між топкою і оточуючими каналами печі. Топка може бути різною як за конструкцією, так і за принципом спалювання палива. Можливі відмінності в принципах верхнього згоряння, зниження горіння і зворотного згоряння або генерації газу. Для спалювання може використовуватися будь-який вид палива. Формула фокусується на спалюванні палива в топці, що знаходиться в ковпаку, і оптимальному використанні видобутої теплової енергії. Основними завданнями є отримання максимальної теплоти під час згоряння палива, максимізація кількості отриманої теплоти та розробка теплового генератора для виконання функціональних вимог та забезпечення оптимального тепловиділення.

**Особливості систем вільного руху газів.** Слід зазначити одну з чудових рис ковпака. "Якщо гарячі гази переносяться через нижню зону ковпака (як перевернутий стакан), воно накопичує свою теплоту і випромінює її через стіни або теплообмінник, розміщений усередині ковпака". Тобто при проходженні через ковпак потік газу розподіляється відповідно до температури його компонентів. У багат шаровій топці газифікація палива відбувається переважно в шарі твердого палива. Це також те, де газоподібні продукти згоряння змішуються з баластними газами, що надходять у топку. У цій зоні частина холодних баластних газів, будучи важче, проходять через щілину в нижню частину першого ковпака. Зона горіння розташована в основному над шаром у топку, де відбувається спалювання відпрацьованих газів за рахунок подачі вторинного повітря в цю зону.

Потік гарячих газів у ковпаковій печі відбувається за рахунок природної теплової конвекції, а не примусової конвекції, що відбувається під дією тяги димоходу у звичайних печах. Тиск всередині ковпака зростає, оскільки температура зростає, що посилює теплопередачу на стінці ковпака. Теплообмін відбувається за рахунок конвекції; тепло передається струменями газу. При впровадженні електричних обігрівачів тяга димоходу не потрібна. Якщо використовуються дрова, відпрацьовані гази, які є порівняно холодні, відводяться через канали димоходу.

Проектування димоходу також досить різне в системі вільного руху газу та у примусовій системі переміщення газу. Перший може утримувати тягу димоходу завжди відкритою, тому що гарячі гази утримуються під ковпаком перед тим, як віддати тепло на стіну печі. Таким чином, гарячі гази не йдуть до виходу. У звичайних системах примусового руху газу задвижка димоходу повинна бути закритою після повного згоряння, тому що всі гарячі гази підуть в атмосферу. З іншого боку,



якщо димар закривається занадто рано, це може бути небезпечним для здоров'я людей. Остання небезпека неможлива в системі вільного руху газу в принципі, оскільки гарячі гази збираються під вершиною ковпака. Ці гарячі гази створюють ідеальні умови для допалювання газоподібного компонента дров. Гарячий газ має меншу щільність; отже, він піднімається в басейні холодного навколишнього газу. Таким чином, всі печі повинні проектуватися таким чином, щоб напрям руху газу відповідав цьому принципу на кожній частині печі.

Оптимальне використання енергії відпрацьованих газів здійснюється за рахунок використання "двоканальної" системи, яка дає можливість за рахунок гнучкості налаштувати дизайн для різних цілей. Ковпак може мати будь-яку форму і об'єм. У ньому може бути встановлений котел, теплообмінник, парогенератор, реторта, теплоакumuлюючий пристрій, що забезпечує 24-годинну теплову потужність або інше обладнання. На відміну від системи примусового руху газу, ця система забезпечує умови згоряння палива, які відповідають потребам теплообмінника, тобто тепловикористання може збільшуватися без негативного впливу на ефективність процесу згоряння. На основі цієї теорії були розроблені нові принципи проектування установок для спалювання деревного вугілля та для газогенераторного котла. Забезпечується повний контроль процесу піролізу на кожному етапі, а також підготовка вихідної сировини.

**Комп'ютерне моделювання вільного руху газів та теплових процесів.** Новизна теплогенераторів полягає в організації спалювання палива в ковпаку. Топка-теплогенератор поміщається в ковпак і поєднується з ним для формування спільного простору. Ця формула передбачає обов'язкову наявність сухого шову, який є вертикальною щілиною шириною 2-3 см, що з'єднує топку і ковпак. Топка може бути різної конструкції, а також принципу спалювання палива. Це може бути принцип верхнього згоряння і принцип спалювання на дні, принцип зворотнього спалювання, принцип генерації газу і т.д. Щоб задовольнити специфічні вимоги кожного клієнта та зробити комп'ютеризовану конструкцію, необхідно виконати наступні кроки: вивчити процеси тепло- та масообміну всередині камер згоряння з детальними вимірами температур, витрат тощо в різних частинах системи, оптимізувати її параметри і побудувати теоретичну базу з математичною моделлю. Комп'ютерний код моделювання дозволить легко і оперативно дослідити будь-який конкретний випадок і порадити оптимальну конструкцію печі за замовленням (функціональність, продуктивність, тип палива тощо).

**Основна мета статті – показати деталі 3D моделювання процесів і систем і основи моделювання теплових та гідравлічних процесів для досягнення максимального обсягу відводу теплоти від спалювання палива.**

**Комп'ютерна модель печі і обчислювальний експеримент процесу руху та теплообміну газів у печах.** Розглядається застосування комп'ютерної програми для графічного дизайну печі, чисельного моделювання теплових і гідравлічних процесів, оптимізації ефективності печі. Потім за допомогою досягнутих оптимальних теплогідравлічних параметрів можна виконати комп'ютерну конструкцію печі. Комп'ютерна модель печі вперше виконана в системі автоматизації проектування SolidWorks відповідно до вимог конкретного замовника. Всі необхідні елементи включені, і для цієї попередньої конструкції задана потрібна геометрія. Це перший проект конструкції (див. Рис. 1), який дозволяє почати моделювання теплогідравлічних процесів у системі. 3-D модель конструкції печі, показана на рис. 1, дозволяє детально проаналізувати конструктивні особливості та геометрію, а також теплогідравлічні процеси в будь-якій площі поперечного перерізу. При попередній розробці конструкції печі за потребою заявлено, що теплові і гідравлічні процеси описуються математичною моделлю і моделюються чисельно на комп'ютері, як показано на рис. 5, де представлені розподіл температури і поле потоку газу всередині печі.

Параметри теплових і гідравлічних процесів і траєкторій газового потоку можуть бути розглянуті та проаналізовані при будь-якій потужності згоряння, в будь-який інтервал часу, щоб побачити, як відбувається процес згоряння та перенесення теплоти всередині печі та опалювальної кімнати. Ці параметри, з детальними траєкторіями газового потоку, дозволяють проаналізувати особливості процесів в печі. Виходячи з результатів розрахунків, дослідник оцінює, як газ рухається всередині печі і як змінюється температура з часом. Важливо знайти необхідний розподіл температури так, щоб досягти мети нагрівання, тоді як з іншої точки зору важливо знати рівномірний розподіл температури і температуру відпрацьованих газів і швидкість потоку. Наприклад, з рис. 2 видно, як рухається газовий потік всередині печі, а потім у каналах печі, і як відбувається процес нагріву. Потім за отриманими параметрами обчислюють швидкість потоку відпрацьованих газів і температуру потоку. За цими параметрами коефіцієнт продуктивності печі визначається як відношення утилізованої теплоти до всієї кількості теплоти, що виробляється у вогнищі.

Щоб збільшити коефіцієнт продуктивності або досягти іншої мети, наприклад, більш рівномірного розподілу температури у стінах печі, необхідно виконати моделювання з використанням параметрів керування, включаючи зміну геометричного співвідношення в різних місцях печі,

конфігурації вогню, інтенсивності горіння тощо. На основі цього шукається нова оптимальна конструкція і відповідні параметри печі в комп'ютерному моделюванні. Нарешті, оптимальна конструкція печі, знайдена за допомогою моделювання, розроблена на платформі SolidWorks, де виробляються детальні креслення для печі і для кладки.

Проведене 3D моделювання на комп'ютері для різноманітних значень споживачів теплоти (опалення приміщення через тепловий потік зі стінок, теплообмінник, тепловий залишок, що зберігається в стінах цегляної цегли та вихідні димові гази). Визначено в кожному конкретному випадку режим роботи печі, а також коефіцієнт продуктивності. Швидкість потоку  $G$  в печі від піддувала до топки змінювався за рахунок зміни зони всмоктування свіжого повітря з піддувала (перший комп'ютерний експеримент  $D = 40\text{мм}$ ,  $S = 1256\text{мм}^2$ ;  $D = 30\text{мм}$ ,  $S = 706\text{мм}^2$ ).

Для режиму функціонування належної печі необхідно вказати напрямок потоку знизу (вікно піддувала) до верху; для модельного експерименту  $dP_{\min}$  необхідний мінімальний тиск. Насправді різниця тисків створюється проточними каналами. Але тоді  $dP_{\min}$  може перевищувати  $10\text{Па}$ , так що змінюється розход повітря  $G$  і відповідно змінюється режим печі. Таким чином, дуже важливі особливості процесу горіння, а також вільний рух газу і теплопередача всередині печі є зрозумілими і можуть бути легко проаналізовані даною моделлю.

**Результати комп'ютерного моделювання** тепломасообміну всередині печі (див. Таблицю) показали, що для отримання технічних вимог до котла, встановленого всередині печі, необхідно обчислити тепловий потік для вищезгаданих споживачів: стіни, теплообмінник, піч, топка, вихлоп. За значеннями  $Q_{\text{fuel}}$  і  $Q_{\text{he}}$  обчислюється геометрія конструкції та параметри горіння. А потім вся піч побудована пошарово. Очевидно, що результати показують, що навіть незначні зміни в умовах горіння і встановлених параметрів теплообмінника можуть істотно відрізнятись за загальним коефіцієнтом продуктивності та іншими параметрами печі. Таким чином, дуже важливо моделювати та оптимізувати процеси, оскільки це допомагає різко збільшити продуктивність за певних обставин.

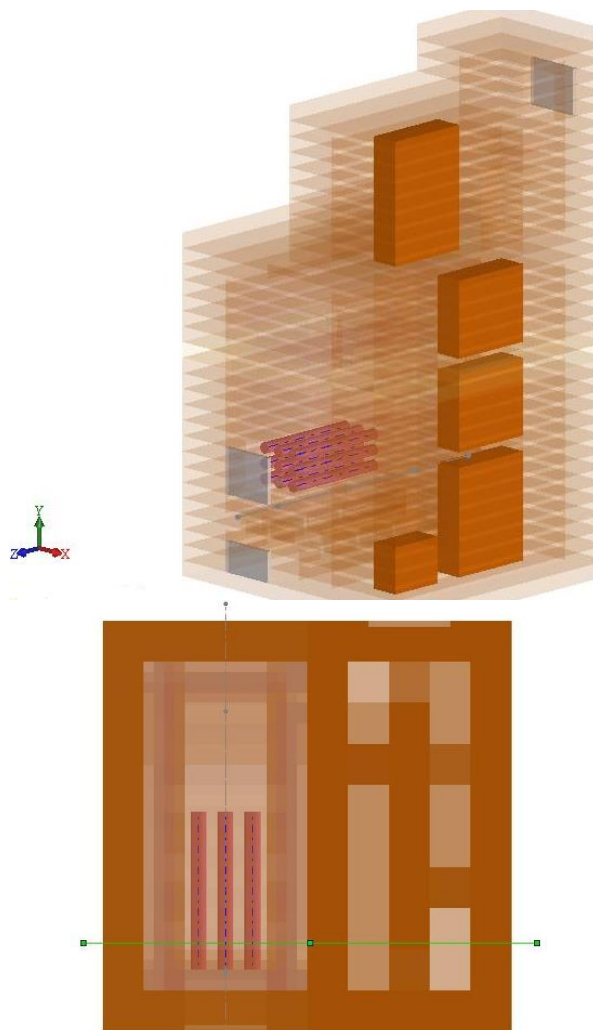
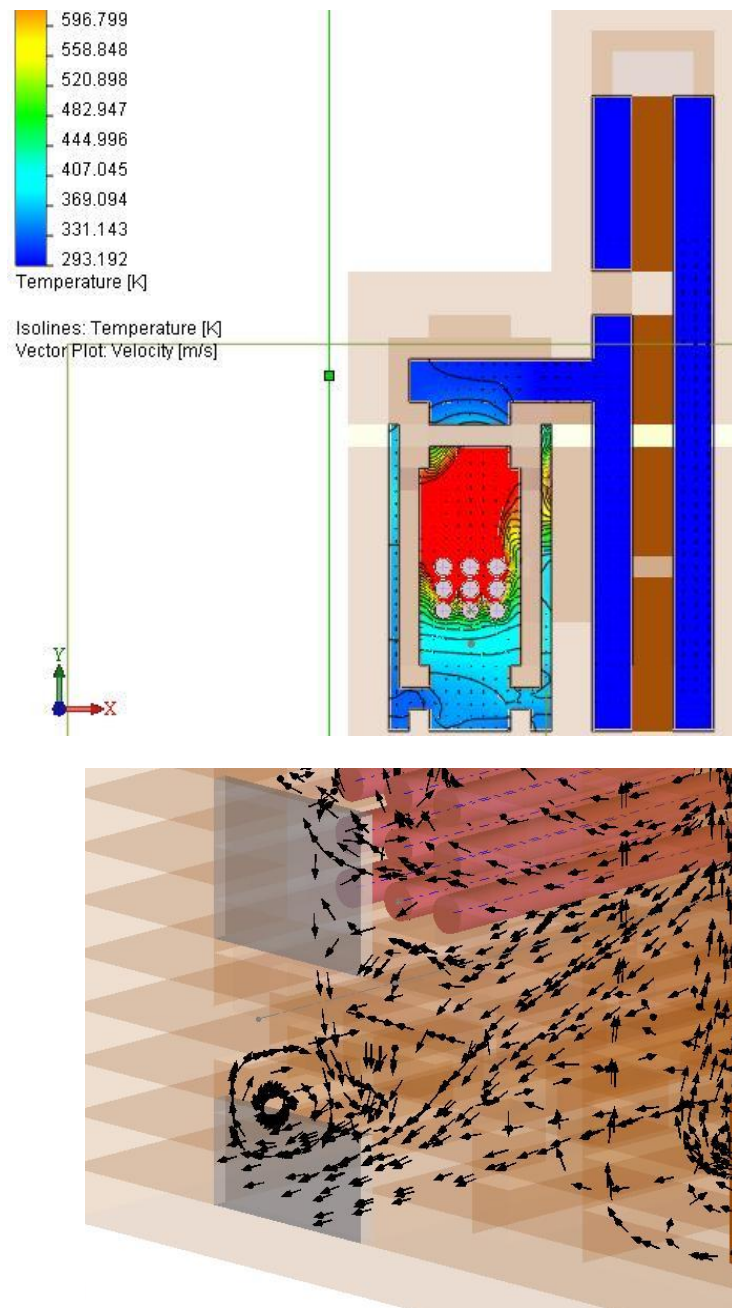


Рис. 1. Тривимірна модель конструкції печі (зверху) та вид зверху (нижня світлина)

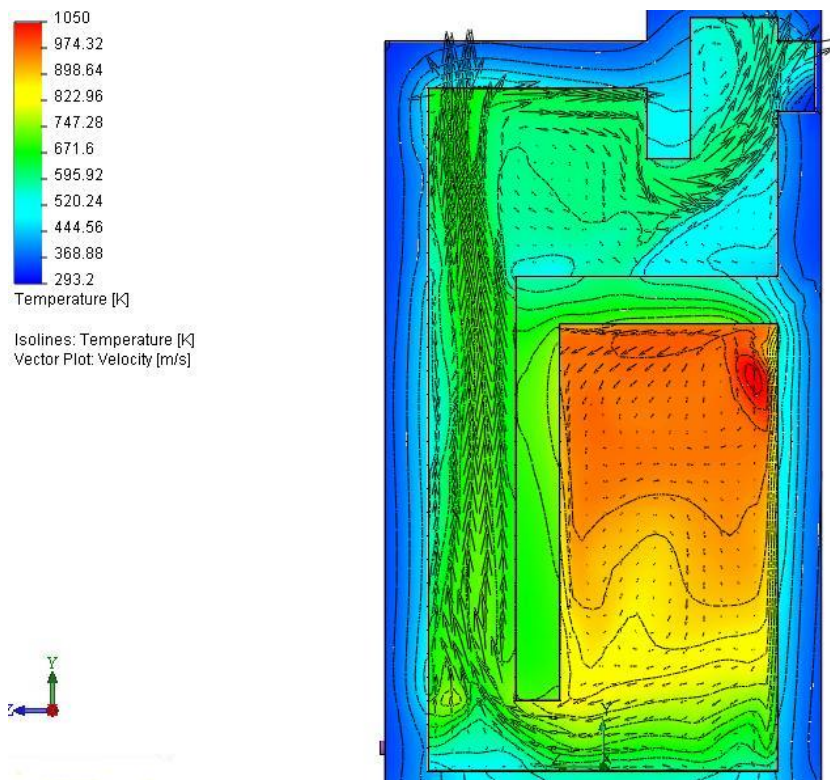


**Рис. 2. Параметри тепло гідрравлічних процесів (зверху) та траєкторії газового потоку (знизу)**

Результати (рис. 3) показують параметри печей з теплообмінником, встановленим в нижній ковпак і без нього. Другий випадок більш економічний внаслідок того, що температура горіння суттєво знижується при встановленні теплообмінника в нижній ковпак, а це призводить до зниження температури горіння і як наслідок – до зниження загального коефіцієнта корисної дії (тепловикористання печі). Теоретично цей коефіцієнт отримували навіть вище 100%, що дивувало експертів. Але цьому є просте пояснення, яке полягає в тому, що табличні дані щодо теплоємності різних видів палива надаються у довідниках для звичайних умов горіння, без досягнення високих температур, як у ковпачових печах, коли майже вся сажа згорає (про це свідчать печі, які розбились після декількох років експлуатації).



Сухий шов



З першого ковпака до другого ковпака

**Рис. 3. Температура та швидкість течії газу в різних місцях всередині печі без теплообмінника**

Комп'ютерне моделювання конструкції з різними характеристиками (теплообмінники, встановлені в різних місцях, кухонні та курильні відсіки, тепле ліжко тощо), можуть виявити цікаві особливості потоків пізу та теплоти, за допомогою яких можна оптимізувати процеси тепло- та масообміну, а потім оптимізувати конструкцію печі на основі результатів комп'ютерного моделювання. Так, розташування теплообмінника всередині печі може повністю змінити майже всі характеристики об'єкта (від десятків відсотків за продуктивністю до декількох разів). Таким чином, моделювання є ключовим моментом у процесі оптимізації конструкції печей.

**Висновки.** Представлено математичну модель теплових і гідравлічних процесів для печі вільного руху газу та розроблену комп'ютерну модель. Остання показала придатність для комп'ютерного проектування та оптимізації конструкції для екологічно чистої та високоефективної печі. Розглянута інструментальна система має важливе значення для швидкої конструкції печі відповідно до конкретних потреб споживачів і може бути використана для проектування та будівництва печей з системою "вільного руху газу".

#### Література

1. Казачков И.В. Параметрическое управление колебаний в жидких средах. Математическое моделирование и экспериментальные исследования: монография. Нежин. гос. ун-т им. Н. Гоголя. - Нежин : Изд-во НГУ им. Н. Гоголя, 2016. - 327 с.
2. Ivan V. Kazachkov. Mathematical Modeling of the Mixing and Heat Transfer in Turbulent Two-Phase Jets of Mutually Immiscible Liquids// WSEAS Transactions on Heat and Mass Transfer, 2020, 15 (16), p. 117-129.
3. Ivan V. Kazachkov. Modeling and Numerical Simulation of the Turbulent Two-Phase Jet Confined in the Cylindrical Channel// WSEAS Transactions on Heat and Mass Transfer, 2020, 15 (19), p. 151-162.
4. Ivan V. Kazachkov. Mathematical Modelling and Computer Simulation of the Flow in Thin Gap Channel due to Alternating Volumetric Mass Forces// WSEAS TRANSACTIONS on FLUID MECHANICS, Volume 15, 2020, p. 202-212.
5. Ivan V. Kazachkov. [On the Modeling of Non-Classical Problems Involving Liquid Jets and Films and Related Heat Transfer Processes](#)// FDMP-Fluid Dynamics & Materials Processing, Vol.15, No.5, pp. 491-507, 2019.
6. Ivan V. Kazachkov. Stability and stabilization of garnissage on surface in cylindrical channel// *International Journal of Thermal Sciences* 140 (2019) 442–454.
7. Ivan V. Kazachkov. Stability and stabilization of garnissage on surface in cylindrical channel// *International Journal of Thermal Sciences* 140 (2019) 442–454.
8. Ivan V. Kazachkov. Modeling of stability control in a thin layer of solidifying melt on cylindrical surface// *International Journal of Thermal Sciences* 125 (2018) 395–404.
9. Кузнецов И.В. Печи Кузнецова.- М.: 000 Полиграфцентр.- 2007.
10. Kazachkov I.V., Kamaev Yu.M., Khutoryni V.M., Tomyak R.Ya. Modeling of the Thermal Processes in Repository of the Waste Nuclear Fuel with Water for Assessment of Potentially Hazardous Situations// WSEAS Transactions on Heat and Mass Transfer, Volume 14, 2019, Art. #17, pp. 137-146.

УДК 551.582(477.51)

### ВИКОРИСТАННЯ ІНТЕРНЕТ-ТЕХНОЛОГІЙ ДЛЯ ДЕМОНСТРАЦІЇ ЯВИЩ З ХВИЛЬОВОЇ ОПТИКИ В ШКІЛЬНОМУ КУРСІ ФІЗИКИ

**Горобей О. Я.**, магістрантка факультету природничо-географічних і точних наук.

Науковий керівник – канд. пед. наук, доц. **Руденко М. П.**, кафедра математики, фізики та економіки.

*У статті йде висвітлення теоретичних засад та методики використання ІКТ, зокрема планшетів та смартфонів, в процесі викладання фізики. Розглянуті переваги та недоліки ІКТ. Ключові слова: інформаційно-комунікаційні технології, мультимедійні презентації.*

**Постановка проблеми.** У сучасних умовах інтенсивного розвитку інформаційних технологій виникає необхідність у створенні нового сучасного уроку.

Впровадження інформаційних технологій у процес навчання створює принципово нові педагогічні інструменти, надаючи вчителю, тим самим, і нові можливості. Але вони не замінюють вчителя, а можуть бути тільки інструментом у його руках. Причому таким інструментом, який є потужним у своїх функціях, і має дуже великий ресурс використання. При використанні ІКТ значно розширюється і сектор самостійної навчальної роботи його учнів.

Інформатизація освіти полягає у зміні змісту, методів і організаційних форм навчальної роботи в умовах становлення "нової" школи, яка покликана вирішувати завдання підготовки молоді до життя в інформаційному суспільстві. Аналіз існуючих можливостей інформаційних технологій з точки зору проблем освіти дозволяє виділити п'ять нових педагогічних інструментів: інтерактивність, мультимедіа, моделювання, комунікативність, продуктивність.

Перед учителем в даний час постає проблема навчити школяра таким технологіям пізнавальної діяльності, вміню освоювати нові знання у будь-яких формах і видах, щоб він міг швидко, а головне якісно опрацювати одержувану ним інформацію, застосовувати її на практиці при

вирішенні різних видів завдань. Важливим також є те, що на даний момент в учнів йде втрата інтересу до традиційних методів навчання, і, як наслідок цього, вони втрачають інтерес до предмета.

Зважаючи на те, що багато явищ в умовах шкільного фізичного кабінету не можуть бути продемонстровані, учні зазнають труднощів у їх вивченні, оскільки не в змозі мислено їх уявити. Комп'ютер може не тільки створити модель таких явищ, але також дозволяє змінювати умови протікання процесу, "прокрутити" з оптимальної для засвоєння подачею навчального матеріалу.

Вивчення фізики важко уявити без лабораторних робіт. На жаль, оснащення фізичного кабінету не завжди дозволяє провести складні лабораторні роботи, що вимагають складного сучасного обладнання. При викладанні таких розділів, як хвильова оптика вчитель обмежується в демонстраціях, поясненні та відтворенні дослідів. На допомогу приходять ІКТ, які дозволяють проводити досить складні лабораторні роботи, показати досліди які не можна продемонструвати в шкільному кабінеті, але які потрібні учням для освоєння базових знань. Під час лабораторних робіт та фізичного практикуму учень може на свій розсуд змінювати вихідні параметри дослідів, спостерігати, як протікає в результаті саме явище, аналізувати побачене, робити відповідні висновки.

**Аналіз досліджень.** Термін "інтерактивна педагогіка" відносно новий: його ввів у 1975 р. німецький дослідник Ганс Фріц. Інтерактивність при цьому у навчанні можна пояснити як взаємодію учнів, перебування їх у режимі бесіди, діалогу, спільної дії. На сьогодні питання застосування сучасних інноваційних технологій навчання і, зокрема, ІКТ у навчальному процесі з фізики є дуже актуальним. Дослідженнями зазначеної проблеми займаються такі науковці, як В.Ю. Биків, С.П. Величко, М.І. Жалдак, В.Ф. Заболотний, О.І. Іваницький, Е.В. Оспеннікова, Ю.О. Жук та ін.

**Метою статті** є висвітлення теоретичних засад та методики використання ІКТ при викладанні фізики.

**Виклад основного матеріалу.** Інформаційно-комунікаційні технології використовують з різною метою і на різних етапах уроку: ілюстративне, наочне пояснення матеріалу; самостійне навчання; використання тренінгових (тренувальних) програм; використання діагностичних і контролюючих матеріалів; виконання домашніх самостійних і творчих завдань; використання комп'ютера для обчислень, побудови графіків; використання програм, що імітують досліди та лабораторні роботи; організація проектної діяльності учнів; дистанційне навчання.

Але, як і кожний метод, ІКТ має як ряд своїх переваг, так і ряд недоліків.

Переваги використання інформаційно-комунікаційних технологій полягають у таких чинниках:

- варіативність подання навчального матеріалу;
- використання великої бази об'єктів для доповідей, рефератів;
- інтерактивність;
- математична обробка результатів;
- моделювання процесів, які важко продемонструвати в умовах шкільної лабораторії;
- можливість віртуальної екскурсії;
- можливість зміни умов протікання процесу;
- можливість одночасного графічного і звукового відтворення деякої сукупності об'єктів, які

подані різними способами;

- наочність, винахідливість;
- об'єктивність та швидкість оцінювання в комп'ютерному тестуванні;
- організація самоконтролю у зручний час;
- організація самостійної пошукової, дослідницької діяльності.

Недоліки виражені в тому що:

- відсутність живого експерименту, який дозволяє провести матеріально-технічне оснащення кабінету;
- небезпека зниження міжособистісного спілкування при перевантаженні уроку ікт та нехтуванні іншими формами організації навчальної діяльності;
- недостатня забезпеченість навчальних закладів сучасним обладнанням;
- перевантаженість уроку демонстраціями, перетворення уроку у зоро-звукову композицію при невірному визначенні дидактичної ролі ікт, їх місця на уроках;
- ризик отримання недостовірної інформації з мережі інтернет при відсутності перевірки джерела;
- тривала підготовка до уроку, яка пов'язана з використанням комп'ютерних засобів навчання і відповідних програм.

У науково-методичній літературі виділяють такі типи комп'ютерних засобів у зв'язку з тими функціями які можна за допомогою них реалізувати.

1. Презентації – це електронні діафілми, які можуть включати анімацію, аудіо- і відеофрагменти, елементи інтерактивності. Для створення презентацій використовуються такі

програмні засоби, як PowerPoint або Prezi. Ці комп'ютерні засоби цікаві тим, що їх може створити будь-який вчитель, що має доступ до персонального комп'ютера, причому з мінімальними затратами часу. Застосування презентацій розширює діапазон умов для креативної діяльності учнів і психологічного зростання особи, розвиваючи самостійність і підвищуючи самооцінку. Презентації активно використовуються і для представлення учнівських проєктів.

2. Дидактичні матеріали – збірники завдань, диктантів, вправ, а також прикладів рефератів і творів, представлених в електронному вигляді, і об'єднаних в логічну структуру засобами гіпертексту.

3. Програми-тренажери виконують функції дидактичних матеріалів і можуть відстежувати хід розв'язку завдань і повідомляти про помилки.

4. Системи віртуального експерименту – це програмні комплекси, що дозволяють учневі проводити експерименти у "віртуальній лабораторії".

5. Програмні системи контролю знань, на прикладі тестування. Головною їх перевагою є швидка і зручна, неупереджена автоматизована обробка отриманих результатів. Недоліком є негнучка система відповідей, що не дозволяє учневі проявити свої творчі здібності.

6. Віртуальні лабораторії

Віртуальна лабораторія – це віртуальне програмне середовище, в якому організована можливість дослідження поведень моделей об'єктів, їх сукупностей і похідних, заданих з певною часткою деталізації щодо реальних об'єктів.

Поєднання реального і віртуального експерименту дає змогу розширити можливості експерименту як виду наочності та джерела знань; підвищити зацікавленість учнів процесом пізнання, що забезпечує значне поліпшення ефективності навчання фізики; збільшити обсяг самостійної роботи – індивідуальної, групової; збільшити інформаційну насиченість навчального матеріалу; розвивати інтерес до дослідницької роботи; створення дидактичних основ технології дистанційного навчання, активізувати пізнавальну діяльність учнів.

Нижче представлена стисла характеристика найбільш розроблених сайтів та можливості їх використання при навчанні теми "Оптика".

1. Віртуальна лабораторія загальної фізики

<https://www.sunspire.ru/products/physics2d/>

Містить 22 віртуальні лабораторні роботи з усіх розділів загальної фізики. Націлена для самостійної роботи при вивченні відповідних тем з метою більш глибокого розуміння теоретичного матеріалу.

2. Віртуальна освітня лабораторія VirtuLab

[http://www.virtulab.net/index.php?option=com\\_content&view=section&layout=blog&id=5&Itemid=94](http://www.virtulab.net/index.php?option=com_content&view=section&layout=blog&id=5&Itemid=94)

Уявляє набір комп'ютерних симуляцій з фізики, більшість з яких візуалізують процеси, що неможливо побачити в реальності.

3. Інтерактивні симуляції PhET

<https://phet.colorado.edu/uk/simulations/category/physics>

Сайт "Інтерактивні симуляції" PhET (Physics Education Technology) створено в 2004 році науковцями Університету Колорадо (США), пропонує безкоштовні та загальнодоступні моделювання з природничих наук, перекладений українською мовою та адаптований до вимог початкових програм та державних стандартів з фізики. Симуляційні моделі можуть бути використані під час вивчення фізики для демонстрації під час пояснення нового матеріалу, для індивідуальних та групових завдань, виконання домашніх робіт, при виконанні лабораторних робіт та практикуму. На сайті міститься понад 200 різного рівня моделювань з фізики, хімії, біології, математики та інших природничих наук, які супроводжуються загальними методичними настановами та методичними рекомендаціями щодо використання кожної моделі.

4. Online Labs (мова переважно англійська)

<http://www.golabz.eu/>

Містить багато симуляцій з усіх розділів фізики з поясненнями, завданнями та рекомендаціями до їх застосування. Ці симуляції можуть бути використані як візуалізація фізичних явищ і процесів при вивченні теоретичного матеріалу; при складанні і розв'язанні прикладних завдань; як частина лабораторної роботи, що поєднує віртуальну складову і реальний експеримент.

7. За допомогою ІКТ учень може створювати свої відеофільми, це дає змогу вчителю задавати домашній фізичний практикум, експериментальні задачі.

До засобів ІКТ потрібно віднести ще пристрої які працюють на android, а це смартфони та планшети. В наш час ці гаджети є найбільш розповсюдженими, до них створено багато програм в тому числі і навчальних.

На сьогоднішній день в школах запроваджується технологія Google Apps for Education. Це спеціальна віртуальна школа, яка дає змогу працювати з учнями дистанційно. Будь який android

під'єднаний до інтернету, що має аккаунт Google, може працювати в цій мережі. Вчитель розроблює форми контролю знань учнів, та надає час для розв'язку завдань. На уроках за допомогою планшетів можна дистанційно кожному учневі відправляти серію відеороликів з досліддами та поясненнями. В телефон можна завантажити електронні книги, підручники і збірники завдань. Можливості використання мережі інтернет на уроках полягають в наступному: вільний пошук інтернет-ресурсів по заданій темі; вивчення конкретного інтернет-ресурсу за методичним вказівкам вчителя; використання інтернет-ресурсу в якості дидактичного засобу на уроці. Пошук інформації в інтернеті може супроводжувати такі види навчальної роботи, як: написання рефератів, збір матеріалу по темі, ілюстрування своїх текстів матеріалами з інтернету.

**Висновки.** 1. На сучасному етапі основними тенденціями розвитку фізичної освіти є індивідуалізація та практична зорієнтованість навчання, активне використання інформаційно-комп'ютерних технологій, зростання ролі навчального фізичного експерименту. При цьому спостерігається неузгодженість цих тенденцій з їх реалізацією в навчальному процесі.

2. Реалізації практико-орієнтовного навчання фізики в школі слугує узгодження різних видів організації лабораторного практикуму: комп'ютеризованих, віртуальних лабораторних робіт, поєднання в лабораторній роботі "живих" і віртуальних складових експериментальних досліджень. Це сприяє формуванню здатності до організації дослідницької роботи учнів. Можливість такого поєднання реального і віртуального експерименту показана на прикладі розділу "Оптика".

4. Застосування елементів віртуального експерименту при розв'язанні задач підвищує ефективність навчання, сприяє формуванню стійкого інтересу й вмотивованості здобувачів освіти до вивчення фізики. Для організації такого навчання можуть бути застосовані методичні рекомендації щодо використання віртуальних симуляцій, розроблені на основі аналізу "віртуальних лабораторій" на освітніх сайтах мережі Інтернет.

#### Література

1. Бородіна І. Використання мультимедійних засобів на уроках фізики та астрономії // Фізика (Шкільний світ). – 2004. - №33. – С.1-8.
2. Гончаренко С.У. Формування наукового світогляду учнів під час вивчення фізики – К.: Рад.шк., 1990. – С. 209.
3. Гуревич Р. С. Інформаційно-комунікаційні технології в навчально-виховному процесі / Р. С. Гуревич, М. Ю. Кадемія. – Вінниця : ДОВ "Вінниця", 2002. – 116 с.
4. Жук Ю. О. Деякі психолого-педагогічні проблеми використання засобів нових інформаційних технологій у навчальному процесі середнього закладу освіти / Ю. О. Жук // Комп'ютер в школі та сім'ї. – 1998. – № 4. – С. 7-9.
5. Оспенникова Е.В. Использование ИКТ в преподавании физики в средней общеобразовательной школе: методическое пособие / Е. В. Оспенникова. – М.: Бинум. Лаборатория знаний, 2011. – 655 с.

УДК: 373.5.091.33:53

### ВИКОРИСТАННЯ STEM-ОСВІТИ ПІД ЧАС НАВЧАННЯ ФІЗИКИ В ЗАКЛАДАХ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ

**Даніш О. І.**, магістрантка факультету природничо-географічних і точних наук  
Науковий керівник – канд. пед. наук, доц. **Руденко М. П.**, кафедра математики, фізики та економіки

*У статті розглядається питання про використання STEM-освіти під час навчання фізики в закладах загальної середньої освіти. Відмічається, що STEM-освіта дозволить підготувати значну кількість висококваліфікованих спеціалістів в інноваційній сфері, що стануть запорукою успішного економічного розвитку. Обґрунтовується дидактична доцільність використання STEM-освіти під час вивчення дисциплін природничо-гуманітарного циклу та фізики зокрема. Наводяться приклади використання STEM-освіти під час навчання фізики.*

*Ключові слова:* STEM-освіта, навчання фізики, навчальний процес, заклад загальної середньої освіти.

**Предмет дослідження:** використання STEM-освіти під час навчання фізики в закладах загальної середньої освіти.

**Мета статті:** дослідити та проаналізувати стан і особливості методики використання STEM-освіти в навчальному процесі; запропонувати варіанти використання STEM-освіти під час навчання фізики в закладах загальної середньої освіти.



**Виклад основного матеріалу.** Сьогодні наша країна, як і весь світ, знаходиться в стадії інтенсивного розвитку, який потребує значної кількості висококваліфікованих спеціалістів в інноваційній сфері, що стануть запорукою успішності та конкурентоспроможності України в найближчому майбутньому. Технологічні прогнози пророкують нам революційні зміни, появу інформаційних мереж та Інтернету нового покоління, що знімають будь-яке обмеження на спілкування та мережеву науково-прикладну діяльність в науковій та освітній сфері. Наразі існують високі запити на працівників, що володіють фаховими навичками у сферах: ІТ, інженерії, медицини, фармацевтики, авіабудуванні та інших. Фахівці нового покоління мають вміти вільно висловлювати інноваційні та творчі ідеї, співпрацювати з представниками різних галузей, розуміти механізми взаємодії природничих наук і математики, та гуманітарних наук і технологій, усвідомлювати можливості їх застосування, бути здатним до творчості та винахідливості [8].

Саме те, що конкуренція на ринку праці вимагає посиленої підготовки учнівської молоді з предметів природничо-математичного циклу і технічної творчості в усіх ланках освіти, стало поштовхом до збільшення кількості закладів, у яких запроваджується STEM-навчання.

STEM – це акронім, утворений від слів природничі науки (Science), технологія (Technology), інженерія (Engineering) та математика (Mathematics). STEM-освіта базується передусім саме на цих дисциплінах, але пропонує вивчати їх не окремо одну від одної, а інтегровано, а також максимально практично.

Основне завдання STEM-освіти полягає в організації освітнього середовища для наукової та науково-технічної підготовки дітей і молоді з метою формування найбільш затребуваних на ринку праці компетенцій і навичок, готовності до вирішення складних комплексних та практичних проблем, критичного мислення, розв'язання суперечливих ситуацій. Використання STEM-технологій під час навчального процесу дає можливість не просто самотужки створювати проекти та досліди, а головним чином передбачає роботу в командах для розвитку уміння домовлятися, шукати спільні рішення, співпрацювати.

STEM-освіта базується на використанні сучасних засобів і обладнання, що пов'язані з технічним моделюванням, інформатикою, обчислювальною технікою і мультимедійними технологіями, робототехнікою та різноманітними інтелектуальними системами. З найбільш поширених STEM-засобів, які використовуються для навчання фізики, є конструктори, робототехнічні моделі, вимірювальні комплекси та датчики, лабораторні прилади, електронні пристрої (3D-принтери, комп'ютери, цифрові проектори, інтерактивні дошки, проекційні столики тощо), що допомагають учням у засвоєнні якісно нових знань. Вони дають змогу в наочній чи ігровій формі ознайомитися з основами динаміки, механіки, програмування, висувати власні ідеї, створювати складні конструкції з різноманітними датчиками, цифрові вимірювальні комплекси [6].

На відміну від попередніх поколінь сучасні учні мають інше ставлення до світу, знань, технологій. Тому важливо відійти від жорстких рамок традиційного навчання й почати використовувати нові, креативні форми, які вмотивують школярів до вивчення математичних та природничих дисциплін. Давайте розглянемо детальніше, які ж з елементів STEM-освіти доцільно використовувати сьогодні при навчанні фізики у закладах загальної середньої освіти [4].

Однією з форм STEM-навчання, яка може використовуватися при вивченні фізики, є заняття, спрямовані на встановлення міжпредметних зв'язків. Вони сприяють формуванню в учнів цілісного, системного підходу до питань, що розглядаються на уроці. Такі заняття можуть проводитися шляхом об'єднання схожої тематики кількох навчальних предметів або створення окремих інтегрованих курсів. Як приклад, тут можна привести урок з теми "Тиск твердих тіл на поверхню. Сила тиску. Тиск в природі, техніці і побуті", де матеріал подається блоками з точки зору фізики, біології та трудового навчання з встановленням між ними логічних зв'язків. Таким чином учні не лише засвоять загальні поняття про тиск, а побачать єдність природи у взаємозв'язках між фізикою, біологією та технікою, і в них сформується практичне бачення застосування тиску у природі та техніці [1].

Особливу роль у вивченні фізики відіграє навчальний фізичний експеримент, який забезпечує формування в учнів необхідних практичних умінь та дослідницьких навичок. А сучасні освітні сайти, віртуальні лабораторії, імітаційні тренажери та інтерактивні музеї зроблять проведення дослідних експериментів доступними, а процес навчання творчим. Тут можна запропонувати учням попрацювати над темою "Дифузія в побуті та природі", щоб показати роль дифузії у повсякденному житті та різних сферах людської діяльності. Працюючи над проектом, здобувачі освіти проводять різні досліди на прояв явища дифузії. Роблять припущення, спостереження та висновки. Визначають корисні та шкідливі якості дифузії, вивчають правила безпечної життєдіяльності пов'язані з дифузією. Можуть підготувати презентацію "Дифузія в побуті" або повідомлення про наукові відкриття українського фізика Івана Пулюя [2].

Для підвищення ефективності реального експерименту можна використовувати віртуальний експеримент, що є додатковим засобом активізації пізнавальної діяльності учнів. Його застосовують у домашній підготовці до проведення реального експерименту. Або після проведення натурального експерименту для пояснення суті фізичних явищ та розуміння їх закономірностей. Наприклад, найновіший розділ фізики (атомна та ядерна фізика) найменше представлений наочною та можливістю експериментального відтворення фізичних процесів у навчальному експерименті, тому з метою глибокого та систематизованого вивчення розділу "Атомна та ядерна фізика" буде доцільним використання комп'ютерних моделей фізичних процесів. Для удосконалення методики навчання розділу та доповнення навчального фізичного експерименту можна створювати демонстрації, що відображають моделі атомного ядра, ізотопи та радіоактивне випромінювання [7].

Окремим напрямком роботи може бути виготовлення власних приладів та пристроїв. І навіть якщо вони не будуть унікальними, діти всерівно отримують важливі знання з фізики, техніки та конструювання, навчаються проводити математичні розрахунки, попрактикуються в автоматизації та програмуванні. Важливо тільки підбирати такий зміст вправ, щоб учні могли розвивати саме технічні навички.

Мабуть одним з основних видів роботи в системі навчання фізики у загальноосвітній школі є розв'язання задач. Задачі різних типів можна ефективно використовувати на всіх етапах засвоєння фізичних знань. За вимогами компетентнісного підходу в задачах мають чітко прослідковуватися міжпредметні зв'язки та прикладна спрямованість навчання фізики. Можна запропонувати школярам задачі, з реальних умов життєдіяльності людини та спонукати їх до використання своїх фізичних знань.

1) Людина провалилась під лід. Як треба діяти, спираючись на знання про тиск, щоб урятувати її?

2) У вас вдома постійно капає вода з крану. Визначте добову втрату води з цього крану, маючи годинник і мензурку. Що потрібно зробити, щоб ліквідувати цю проблему? [5].

Також для розвитку креативних здібностей учнів доцільно проводити відповідні тематичні тренінги, ігри, вікторини та практичні заняття. Не рідко учням важко дається зрозуміти та запам'ятати різні фізичні терміни, які вони не бачать або не чують. Наприклад, тиск або розширення обсягу через підвищення температури. На заняттях з використанням STEM-технологій вони, проводячи розважальні експерименти, квести чи вікторини легко можуть засвоїти навчальний матеріал [1].

Отже, можемо зробити висновок, що успішне впровадження сучасних елементів STEM-освіти в навчання фізики створює позитивну мотивацію до опанування учнями дисципліни та дозволяє не лише отримати досвід використання фізичних знань у практичній діяльності, а й сприяє підготовці креативних фахівців, готових і здатних до, інженерної діяльності та технічної творчості, шляхом розвитку у них мислення, організаційних здібностей, уміння працювати в команді.

### Література

1. Бондарчук Т.В. Впровадження елементів STEAM-освіти під час вивчення фізики. Вісник Міжнародного дослідного центру: "Людина: мова, культура, пізнання": наук. журн.: [за заг.ред. В.В. Корольського]. - Кривий Ріг : КДПУ, МДЦ "ЛМКП", 2018 - Том 42. - 284с. - С. 143-147.

2. Заболотний В.Ф. Навчальний фізичний експеримент з використанням цифрової лабораторії Nova5000 / В.Ф. Заболотний, А.В. Лаврова // Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету ім. Івана Огієнка. Серія : Педагогічна. – 2013. – Вип. 19. – С. 82 – 85.

3. Методичні рекомендації щодо впровадження STEM-освіти у загальноосвітніх та позашкільних навчальних закладах України на 2017/2018 навчальний рік : Лист ІМЗО № 21.1/10-1470 від 13.07.17 року URL: [https://osvita.ua/legislation/Ser\\_osv/56880](https://osvita.ua/legislation/Ser_osv/56880)

4. Поліхун Н. І., Постова К. Г., Сліпухіна І. А., Онопченко Г. В., Онопченко О. В. Упровадження STEM-освіти в умовах інтеграції формальної і неформальної освіти обдарованих учнів: методичні рекомендації. Київ : Інститут обдарованої дитини НАПН України, 2019. 80 с.

5. Поліхун Н., Сліпухіна І., Чернецький І. STEM-орієнтоване навчання як педагогічна проблема.м. Київ : Педагогічні інновації: ідеї, реалії, перспективи. - 2017. - Вип. 2. - С. 30-35.

6. Проект концепції STEM-освіти в Україні. URL: [http://mkkor.at.ua/STEM/STEM\\_2017.pdf](http://mkkor.at.ua/STEM/STEM_2017.pdf)

7. Хомутенко М. Віртуальний фізичний експеримент в хмаро орієнтованому навчальному середовищі / М. Хомутенко // Наукові записки [Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка]. Серія : Проблеми методики фізико-математичної і технологічної освіти. - 2016. - Вип. 9(3). - С. 175-179. - Режим доступу: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/nz\\_pmfm\\_2016\\_9\(3\)\\_47](http://nbuv.gov.ua/UJRN/nz_pmfm_2016_9(3)_47).

8. STEM-освіта. Інститут модернізації змісту освіти. URL: <http://www.imzo.gov.ua/stem-osvita/>.

## ЗВ'ЯЗОК МІЖ УСПІШНІСТЮ УЧНІВ ТА ЇХ СТАВЛЕННЯМ ДО МАТЕМАТИКИ І ПРИРОДНИЧИХ ПРЕДМЕТІВ (ЗА ДАНИМИ TIMSS-2011)

**Колоша О. В.**, магістрант факультету природничо-географічних і точних наук.

Науковий керівник – канд. фіз.-мат. наук, доц. **Лісова Т. В.**, кафедра інформаційних технологій і аналізу даних.

*У роботі розглянуто зв'язок між успішністю учнів з математики та природничих дисциплін та ставленням учнів до цих предметів в Україні та в середньому по країнах-учасницях TIMSS-2011. Встановлено, що в Україні, як і у більшості країн, учні з високими показниками позитивного ставлення до предмета мають суттєво вищі бали, тоді як бали учнів з посереднім чи негативним ставленням мало відрізняються.*

*Ключові слова: TIMSS, математика, природничі предмети, мотивація.*

Одним з потужних міжнародних досліджень якості освіти є TIMSS – Trends in International Mathematics and Science Study. Це порівняльне дослідження якості природничо-математичної освіти учнів 4-х та 8-х класів. Дослідження TIMSS вперше було проведено в 1995 році і з того часу проводиться кожні 4 роки. У 2015 році досліджувались тренди за 20 років та зміни в освіті, що відбулися за цей час. Щоразу в дослідженні беруть участь біля 50 країн та біля 500 000 учнів. Україна брала участь у дослідженні у 2007-му році (серед учнів 4-х та 8-х класів) та у 2011 (серед учнів 8-х класів), посідаючи позиції трохи нижче міжнародного середнього рівня. Участь у дослідженні дає можливість кожній країні виміряти рівень навченості своїх учнів з математики та природничих дисциплін та порівняти його з результатами однолітків з інших країн. У всіх країнах після оголошення основних результатів починається поглиблений аналіз з метою виявити проблемні питання у природничо-математичній освіті та визначити нові цілі та завдання, розв'язання яких сприятиме удосконаленню навчального процесу. Крім оцінювання рівня знань, TIMSS збирає багато контекстної інформації про учнів та школи, щоб виявити та дослідити фактори, що можуть покращити знання учнів та зробити систему освіти у країні більш успішною. Одним з таких факторів є ставлення учня до предмета, що вивчається та оцінюється, оскільки побутує думка, що позитивне ставлення до предмета може зумовлювати кращу успішність.

Кожне дослідження TIMSS виявляє сильний позитивний зв'язок досягнень учнів з математики та природничих наук та їх ставленням до цих предметів. Варто розуміти, що цей зв'язок є двобічним: учні, яким все добре вдається і вони отримують високі результати, демонструють більшу прихильність до предмета, і навпаки, учні, яким подобається предмет, намагаються досягти кращих результатів у його вивченні. Багато досліджень, які вивчають ставлення учнів до предмета, акцентують увагу на комплексному явищі мотивації. TIMSS використовує три основні мотиваційні конструкти: внутрішня зацікавленість або ж інтерес до предмета, визнання корисності предмета та впевненість у власній здатності освоїти необхідні навички [3, 5].

Звичайно, що внутрішня мотивація спонукає учня до вивчення предмета, який йому цікавий і приємний. У TIMSS-2011 інформація про ставлення кожного учня до математики подається індексом SLLM (Students Like Learning Mathematics). Індекс базується на п'яти твердженнях, по кожному з яких учні висловлювались за 4-бальною шкалою від "повністю не згоден" до "повністю згоден": 1) Мені подобається вивчати математику; 2) Я б не хотів вивчати математику (зворотній порядок відповідає вищому значенню індексу); 3) Математика – нудна наука (зворотній порядок); 4) Я вивчив багато цікавого з математики; 5) Я люблю математику. Аналогічний індекс будується для виявлення інтересу учнів до природничих предметів SLLS (Students Like Learning Science). Для країн, де природничі науки вивчаються інтегрованим предметом, це один індекс, а для країн, де хімія, фізика, біологія та географія вивчаються окремо, будують чотири окремі індекси.

Не менш важливою є зовнішня мотивація, яка спонукає до вивчення предмета. Це може бути бажання отримати заохочення вчителя, бажання покращити свої оцінки, бажання вступити до омріяного університету чи отримати цікаву роботу. TIMSS оцінює, наскільки учні усвідомлюють важливість та корисності предмета у повсякденному житті за допомогою індексів SVM або SVS (Students Value Mathematics or Science). Нарешті, важливим мотиваційним чинником є впевненість учня у своїй здатності вивчити даний предмет та досягти успіху. TIMSS вимірює самооцінку здатності учнів вивчити предмет за допомогою індексів SCwM або SCwS (Student Confidence with Mathematics or Science). Для побудови усіх подібних індексів у TIMSS починаючи з 2011 року використовуються моделі IRT (Item Response Theory). Зокрема для шкал, які агрегують відповіді, отримані за шкалою типу Лайкерта, використовується модель Partial Credit [2].

Ще перші дослідження TIMSS виявили, що у всіх країнах учнів, які вказали, що їм подобається вивчати математику набагато більше, ніж учнів, які сказали що їм не подобається її вивчати. За 20 років у TIMSS було виявлено як загальні тенденції щодо ставлення учнів до математики, так і деякі суперечливі та несподівані результати про його зв'язок з рівнем успішності. Дійсно, у всіх країнах учні, які вказували, що їм подобається вивчати математику, отримували набагато вищі результати з математики, ніж ті, кому не подобається вивчати математику. Водночас країни з високими позиціями у міжнародному рейтингу з математики мають великий відсоток учнів, які не люблять математику, тоді як учні в країнах з низьким загальним результатом частіше висловлюють задоволення від вивчення цього предмету. Також у країнах з вершини рейтингу у порівнянні з країнами з нижньої частини рейтингу є великий відсоток учнів, які не люблять математику. Такі суперечливі результати з'являлися у кожному циклі TIMSS як у четвертому, так і у восьмому класах, причому не тільки з математики, а і з природничих наук [4].

У Таблиці 1 представлено середній міжнародний відсоток відповідей учнів на твердження "Мені подобається вивчати математику" (та відповідні середні результати з математики) за даними TIMSS 2015 року. Це середні показники 49 країн, що брали участь у дослідженні 4-х класів, та 39 країн для 8-х класів.

**Таблиця 1**

	<b>Повністю погоджуюсь</b>	<b>Частково погоджуюсь</b>	<b>Частково не погоджуюсь</b>	<b>Повністю не погоджуюсь</b>
<b>4 клас</b>	57 (513)	28 (505)	9 (507)	6 (476)
<b>8 клас</b>	34 (504)	37 (484)	17 (468)	12 (443)

Результати свідчать про те, що більшість учнів із задоволенням вивчають математику. 85 % учнів четвертих класів та 71 % учнів восьмих класів висловлюють позитивні настрої щодо цього предмета. Як і слід було очікувати, такі учні мають вищі результати з математики, ніж ті, яким частково чи повністю не подобається її вивчати. Різниця в результатах TIMSS між учнями четвертого класу, яким подобається вивчати математику (513), і тими, кому не подобається (476), становить близько 37 балів. У восьмому класі така різниця вже становить 61 бал. Таблиця 2 відображає відсоток учнів четвертого та восьмого класів, котрі в кожному оцінюванні TIMSS з 1995 по 2015 рік повідомили, що їм не подобається вивчати математику. Тут обидві негативні категорії були об'єднані. У 1999 році анкета для 4-го класу не містила такого питання.

**Таблиця 2**

	<b>1995</b>	<b>1999</b>	<b>2003</b>	<b>2007</b>	<b>2011</b>	<b>2015</b>
<b>4 клас</b>	15	–	22	19	16	15
<b>8 клас</b>	34	33	35	33	29	29

У четвертому класі неприязнь до вивчення математики коливається від 15 до 22 відсотків. Від максимального піку в 2003 році (22 %) цей відсоток знову знизився до початкового рівня (15 %). Старші школярі не так люблять вивчати математику, як молодші. Таке співвідношення відносно стабільне з 1995 по 2015 рік, а відсоток неприязні до математики у восьмому класі коливається від 29 до 34 %. Як і у випадку з четвертим класом, зневага до вивчення математики була зареєстрована на найвищому рівні у 2003 році (35 %) і поступово зменшилась у 2011 та 2015 роках.

Таблиця 1 та 2 вказують на те, що більшість дітей світу із задоволенням вивчають математику. Протягом 20 років вони демонструють інтерес до вивчення даного предмета, але є й сегмент учнів, що висловлюють зневагу до вивчення математики. Послідовно у всіх дослідженнях з 1995 року брали участь 17 країн для учнів четвертих класів та 16 країн – для восьмих. Серед цих країн є постійні лідери рейтингів, а також країни з низькими загальними результатами. Наприклад, Японія та Корея протягом двох десятиліть знаходяться серед лідерів рейтингу з математики для четвертокласників, але у цих країнах стабільно висока частка учнів 4-х класів (біля 25 %), яким не подобається вивчати математику (Таблиця 3). У Сінгапурі, який є незмінним лідером рейтингів TIMSS з математики, у 1995 році було усього 8 % невдоволених математикою учнів, а у 2015 їх стало майже вдвічі більше, але при цьому результат з математики піднявся на 28 балів. У 1995 р. Кіпр (5%), Іран (5%) та Португалія (4%) повідомили про незначний відсоток учнів, які заявляють, що їм не подобається вивчати математику.

Таблиця 3

Країни	1995		2015	
	Відсоток негативного ставлення	Середній бал	Відсоток негативного ставлення	Середній бал
Австралія	17	495	21	517
Кіпр	5	475	15	523
Чехія	22	541	23	528
Англія	26	484	12	546
Гонконг	17	557	19	615
Угорщина	23	521	19	529
Іран	5	387	6	431
Ірландія	18	523	17	547
Японія	28	567	25	593
Корея	26	581	25	608
Нідерланди	32	549	18	530
Нова Зеландія	18	469	17	491
Норвегія	14	476	11	493
Португалія	4	442	7	541
Сінгапур	8	590	15	618
Словенія	10	462	21	520
США	15	518	19	539
<b>Середнє</b>	<b>16</b>	<b>508</b>	<b>17</b>	<b>539</b>

У країнах, представлених у таблиці 3, коефіцієнт кореляції між відсотком учнів, які не люблять математику та їх математичними досягненнями у TIMSS у 1995 р. становив 0,64, а у 2015 році коефіцієнт кореляції вже становить 0,501. Обидва коефіцієнти статистично значущі (на рівні 0,05). Країни з високим балом, як правило, мають високий рівень учнів, які не люблять вивчати математику, тоді як країни з низьким балом мають більші частки учнів, які стверджують, що їм подобається вивчати предмет. Винятком є Сінгапур – країна з високим балом TIMSS та відносно низьким відсотком учнів, які не люблять вивчати математику.

В Японії та Кореї біля половини восьмикласників не вдоволені вивченням математики, але ці країни і тут серед лідерів за кількістю балів з математики. Серед 16 країн, що брали участь у всіх циклах TIMSS, Сінгапур мав найвищі показники, але кожному п'ятому учню усі ці роки не подобалося вивчати математику. Негативне ставлення до математики більш поширене серед восьмикласників, ніж серед учнів 4-х класів. Ця різниця (біля 15 %) спостерігається протягом усіх циклів TIMSS, що може відображати вікові особливості або негативний вплив процесу навчання [4].

В Україні середнє значення індексу позитивного ставлення до математики SLLM дорівнює 10,6. На рис. 1 представлено порівняння розподілу учнів 8 класу з України, які брали участь у дослідженні TIMSS 2011 року, з середнім міжнародним розподілом залежно від рівня цього індексу. Високий рівень SLLM (значення більше за 11,3) відповідає учням, які люблять математику і повністю погоджувалися з трьома з п'яти тверджень, а з іншими двома погоджувалися частково. Рівень SLLM низький (значення менші за 9,0) – якщо з трьома з п'яти тверджень учні повністю не погоджувались, а з двома – не погоджувались частково. В усіх інших випадках рівень вважався середнім. В Україні трохи більша, ніж у середньому по країнах-учасницях TIMSS, частка учнів з високим значенням індексу і менша – з низьким. Середній рівень індексу мають трохи більше 40 % учнів і в Україні, і в середньому по країнах. Учні з більш позитивним ставленням до математики, як в Україні, так і в середньому по усіх країнах-учасницях TIMSS, мають вищі результати. В Україні на середньому та низькому рівні індексу SLLM учні мають бал з математики трохи вищий, ніж у середньому по всіх країнах, але на високому рівні – навпаки, трохи нижчий.

Результати міжнародного тестування TIMSS з природничих наук серед учнів 4-х та 8-х класів обробляються та оцінюються окремо також за 1000-бальною шкалою із середнім значенням 500 балів. Цей бал не є середнім арифметичним середніх балів всіх країн-учасниць, а задає певний, визначений міжнародними експертами, рівень. Найкращими з природничих наук стали Сінгапур (590), Тайвань (564), Республіка Корея (560), Японія (558) та Фінляндія (552). Україна була серед інших 16 країн, які вивчають чотири природничі науки окремими предметами. У 2011 році Україна посіла 18 місце та набрала середній 501 бал. Індеси позитивного ставлення до предмета розраховувались для кожного предмета окремо.

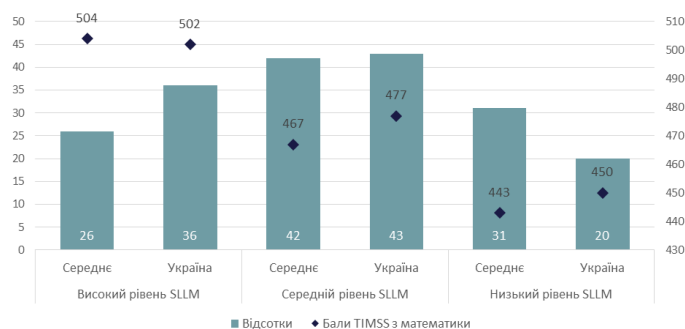


Рис. 1

Серед 16 країн в Україні індекс позитивного ставлення до біології найвищий (10,9). Більше половини восьмикласників в Україні мають високе значення індексу позитивного ставлення до біології і ці учні мають суттєво вищий бал, ніж у середньому по країнах. Навіть ті 8 %, які не люблять біологію, отримали вищі бали, ніж у середньому такі учні в інших країнах, і вищі, ніж ті учні в Україні, які посередньо ставляться до біології (рис. 2).

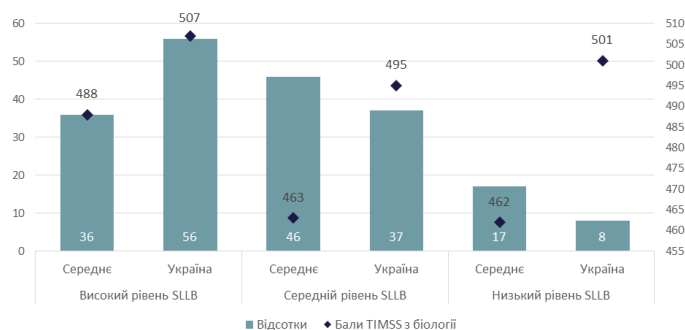


Рис. 2

За значенням індексу позитивного ставлення до хімії (10,4) Україна на 3 місці (після Казахстану та Марокко). В Україні кожен четвертий учень не любить хімію, хоч у середньому такі учні мають вищий бал, ніж в інших країнах. На усіх рівнях індексу ставлення до хімії українські учні мають на 20 балів вищі результати.

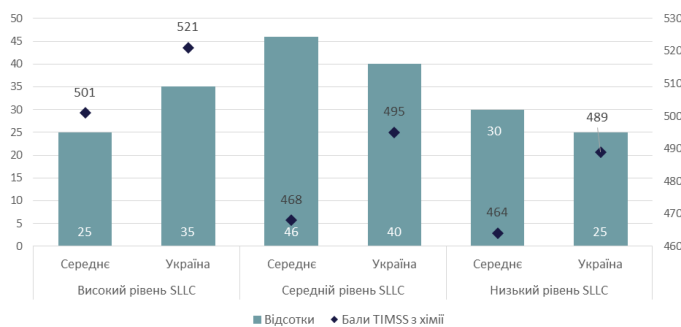


Рис. 3

За рівнем позитивного ставлення до фізики (10,6) Україна на 4 місці. В Україні учнів, які люблять фізику, удвічі більше, ніж тих, що не люблять. Водночас у середньому по країнах не люблять фізику, навпаки, більше учнів. На усіх рівнях індексу розрив приблизно однаковий.

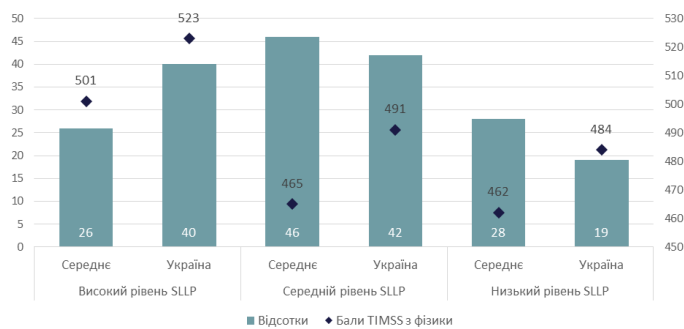


Рис. 4

Рівень позитивного ставлення до географії (наук про землю) в Україні (10,4) знаходиться на 5 місці. Попереду Грузія, Казахстан, Марокко та Вірменія. Тут Україна має найбільшу різницю у балах з географії порівняно з середнім по країнах, але бали мало залежать від ставлення до предмета.

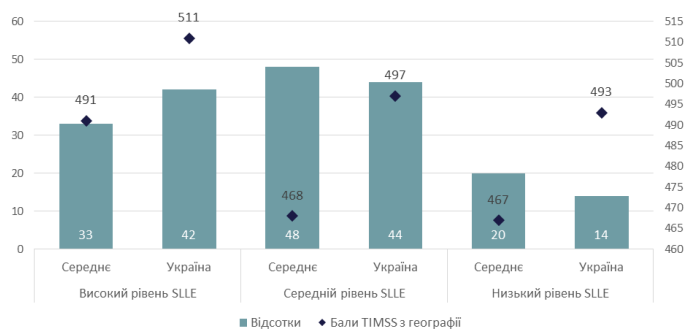


Рис. 5

У середньому по усіх 16 країнах позитивне ставлення географії та біології має більше учнів, ніж негативне, але до математики, фізики та хімії – навпаки. В Україні ж учні до усіх предметів ставляться швидше позитивно, ніж негативно. Бали з математики найбільше залежать від позитивного ставлення до неї (майже по 20 балів на кожному рівні) і в Україні, і в середньому по усіх країнах. З усіх природничих предметів практично не помітна різниця балів TIMSS серед учнів, які не люблять предмет або ставляться до нього посередньо. З усіх предметів учні, які демонструють високий рівень позитивного ставлення до предмету, мають суттєво вищі бали.

### Література

1. Kifer E.W. (2002). Students' attitudes and perceptions. In D.F. Robitaille & A.E. Beaton (Eds.), *Secondary analysis of the TIMSS data*. Boston: Kluwer Academic Publishers, pp. 251–275.
2. Martin M.O. & Mullis I.V.S. (Eds.). (2012). *Methods and procedures in TIMSS and PIRLS 2011*. Chestnut Hill, MA: TIMSS & PIRLS International Study Center, Boston College.
3. Martin M.O., Mullis I.V.S., Foy P., & Stanco G.M. (2012). *TIMSS 2011 international results in sciences*, Chestnut Hill, MA: TIMSS & PIRLS International Study Center, Boston College.
4. Mullis I.V.S., Martin M.O., & Loveless T. *20 Years of TIMSS: International Trends in Mathematics and Science Achievement, Curriculum, and Instruction*. Publishers: TIMSS & PIRLS International Study Center, Lynch School of Education, Boston College and IEA.
5. Mullis I.V.S., Martin M.O., Foy P., & Arora A. (2012). *TIMSS 2011 international results in mathematics*. Chestnut Hill, MA: TIMSS & PIRLS International Study Center, Boston College.
6. Wilkins, J.M. (2004). Mathematics and science self-concept: An international investigation. *Journal of Experimental Education*, 72(4), pp. 331–346.

## ЗАСТОСУВАННЯ ДІОКСИДУ ЦИРКОНІЮ

**Ляшенко В. В.**, магістрантка факультету природничо-географічних і точних наук  
Науковий керівник – д-р фіз.-мат. наук, проф. **Мельничук О. В.**, кафедра математики, фізики та економіки

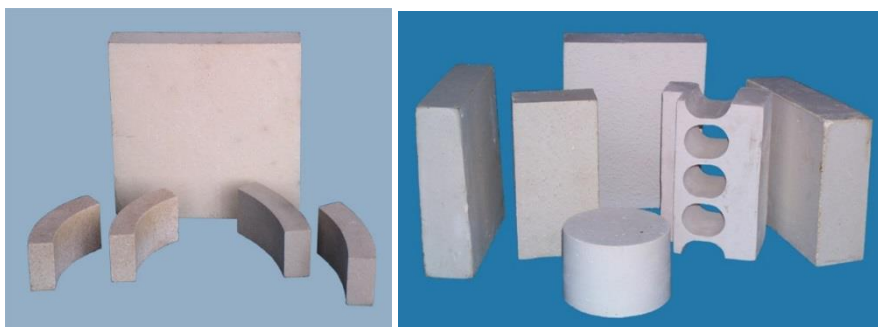
*У роботі проведено аналіз та узагальнено дані світової літератури щодо сфер застосування  $ZrO_2$ . Наведено порівняльні характеристики діоксид цирконію серед інших матеріалів, та його переваги.*

*Ключові слова: діоксид цирконію, керамічні матеріали, кераміка на основі діоксид цирконію.*

Оксид цирконію –  $ZrO_2$  (діоксид цирконію) володіє унікальним поєднанням різноманітних властивостей: високою міцністю, зносостійкістю, термостійкістю, хімічною стійкістю і стабільністю до випромінювання, в тому числі і до нейтронного потоку, біологічною сумісністю і т. ін. Це визначає його широке застосування в різних галузях промисловості і дозволяє очікувати незвичайних ефектів у властивостях матеріалів на його основі при переході до наноструктурного стану [1].

Серед термостійких оксидних керамічних матеріалів виділяють оксид цирконію як найбільш перспективний для застосування в окислювальному середовищі при високих температурах (> 1600 °C). Перш за все, інтерес до діоксиду цирконію обумовлений його високотемпературними властивостями: низькою теплопровідністю, високою температурою плавлення, а також високою хімічною стійкістю, особливо водо- і лугостійкістю [2].

Інтерес до  $ZrO_2$  вперше виник в 50-і роки минулого століття, коли з'явилися нові матеріали з його використанням, зокрема високої термостійкості стекла і вогнетривкі матеріали (Рис.1,2.). В даний час існує велика кількість публікацій, що стосуються вивчення структури і властивостей кераміки на основі діоксид цирконію [2]. Це свідчить про широкий інтерес до цього матеріалу, викликаного створенням нових методів отримання і технологічних рішень, а також накопиченням нових експериментальних даних.



*Рис. 1, 2. Вогнетривкі матеріали з діоксиду цирконію*

На теперішній час кераміка, завдяки низькій теплопровідності і відмінній хімічній стійкості в поєднанні з високою твердістю і міцністю (8,0–8,6 одиниць за шкалою Мооса), знаходить все більш широке застосування в різних галузях промисловості. Властивість  $ZrO_2$  зберігати велику міцність при високих температурах дозволяє застосовувати його як матеріал, з якого виготовляють деталі конструкцій (машин та споруд), що зазнають силових навантажень.

Кераміка на основі діоксиду цирконію є перспективним матеріалом у порівнянні серед усього різноманіття керамік, оскільки володіє високим показником ударної в'язкості, тобто здатністю матеріалу поглинати механічну енергію в процесі деформації [3].

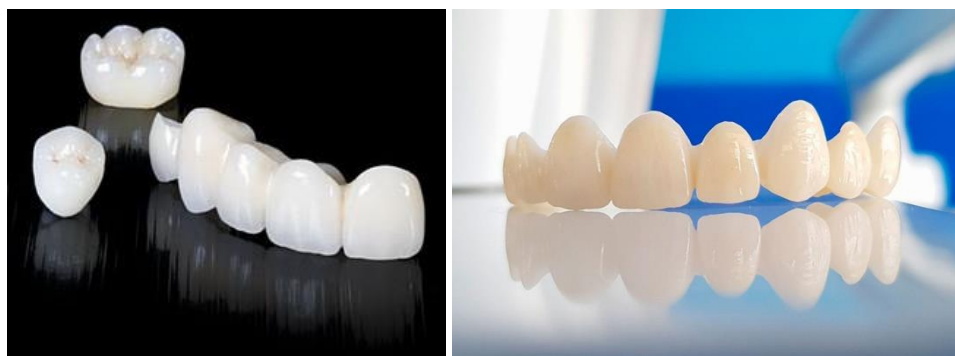
Продукти на основі стабілізованого оксидами діоксиду цирконію мають практичне використання у виробництві кераміки, каталізаторів і адсорбентів, твелів (Рис.3.) для атомних електростанцій та, як основна складова при виробництві паливних комірок. У зв'язку з цим, потреба в стабілізованому оксидами діоксиді цирконію збільшується.





*Рис. 3. Тепловідільні елементи на основі  $ZrO_2$*

Безметалева кераміка на основі  $ZrO_2$  вважається найсучаснішим методом протезування, що відрізняється високою естетичністю, міцністю та довговічністю. Діоксид цирконію у своєму природному вигляді має білий колір та певну прозорість, як і зубна емаль, що забезпечує ортопедичній конструкції властивість набувати максимальний вигляд природних зубів незалежно від освітлення. Біосумісність з організмом людини, значна міцність при незначній товщині, низька теплопровідність матеріалу дає можливість виконувати протезування всіх груп зубів (рис. 4, 5.) [4].



*Рис. 4, 5. Протези зубів з діоксид цирконію [4]*

Завдяки своїм властивостям як висока зносостійкість, неймовірно гладка поверхня, найнижча з усіх відомих керамічних матеріалів теплопровідність – оксид цирконію знаходить застосування в багатьох областях техніки [3].

В даний час діоксид цирконію широко використовується при отриманні вогнетривких виробів, жаростійких емалей, тугоплавких стекел, різних видів кераміки, керамічних пігментів, твердих електролітів, теплозахисних покриттів, штучних дорогоцінних каменів, ріжучих інструментів і абразивних матеріалів (рис. 6, 7) [2].



*Рис. 6, 7. Абразивні матеріали з діоксид цирконію*

Зокрема, американська компанія Zircar Zirconia виробляє порошок оксиду цирконію, тканини, стрічки, повсть та вироби теплоізоляційного призначення на основі волокон  $ZrO_2$  (Рис.8,9.) [2]. Через його яскраве світіння під час нагрівання його використовують у якості інгредієнта для паличок підсвічування.



*Рис. 8, 9. Продукція (порошок, волокно,тканина) компанії Zircar Zirconia [2]*

Позитивним досвідом є застосування кристалів частково стабілізованого оксидами  $ZrO_2$  в промисловості по виготовленню кабелів. Для практичного використання кристалів діоксиду цирконію надзвичайно актуально є розробка технології обробки для масового виготовлення виробів на його основі [5].

Особливе місце належить наноструктурованим кристалам діоксиду цирконію, адже вони перспективні для використання в вузлах тертя приладів і машин, що працюють в умовах високих температур і агресивних середовищах [5]. Перспективність застосування у вузлах тертя приладів і машин технічних керамік і кристалів на основі діоксиду цирконію в порівнянні з іншими композиційними керамічними матеріалами ґрунтується на кращих антифрикційних властивостях і найвищій стійкості до утворення тріщин.

Перспективним застосуванням наноструктурованих кристалів діоксиду цирконію є для виготовлення ріжучих інструментів, зокрема медичних скальпелів (Рис.10.). Розроблено технологію механічної обробки (заточування) гострих лез трьох типорозмірів, з урахуванням специфічних властивостей діоксид цирконію [5].



*Рис. 10. Скальпелі з  $ZrO_2$  [6]*

Далекосяжним є застосування діоксид цирконію для отримання захисних покриттів Завдяки ряду унікальних фізико-хімічних властивостей, вони використовуються в якості буферних покриттів, стійких до впливів високої температури плазми, корозійних середовищ, повільних нейтронів, в якості матеріалу твердотільних електродів і ін. [7]. Плівки діоксиду цирконію можуть застосовуватися для створення захисних покриттів на стеклах, що працюють в умовах ударних впливів абразивних мікрочастинок.

В даний час актуальним також є питання, щодо утилізація ядерних відходів та інших токсичних речовин. Ефективним в цьому плані є створення бар'єрних покриттів з тонких плівок діоксиду цирконію на поверхні сипучих і твердих тіл, в тому числі низькоактивних ядерних відходів, які не вимагають високого рівня ізоляції. Таким чином, плівки діоксиду цирконію являються дуже перспективним матеріалом для створення захисних покриттів на поверхні утилізованих твердотільних матеріалів [8].

На основі кубічної модифікації  $ZrO_2$  отримують матеріал – фіаніт, який застосовують в якості оптичного матеріалу з великим коефіцієнтом заломлення (плоскі лінзи), в медицині (хірургічний інструмент), в якості синтетичного ювелірного каміння (дисперсія і гра кольором більша, ніж у діаманта, але показник заломлення менший) (рис. 11, 12.), при отриманні синтетичних волокон і у виробництві деяких видів дроту. При нагріванні діоксид цирконію являється провідником струму, що інколи використовується для отримання нагрівальних елементів, стійких на повітрі при дуже високій температурі [9].

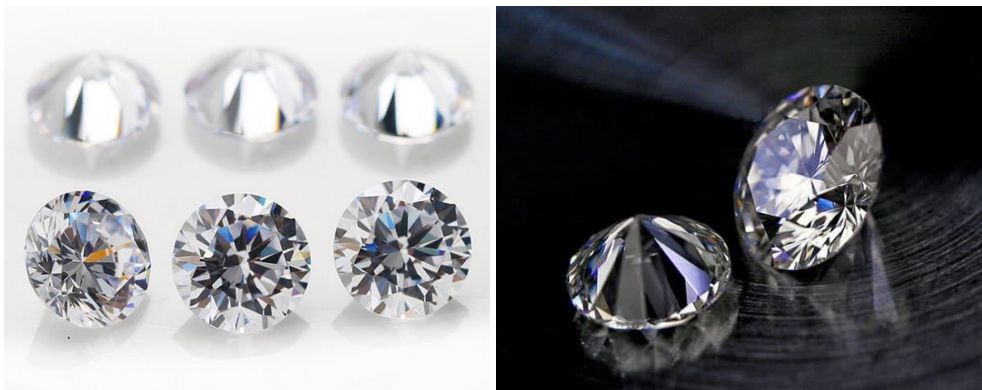


Рис. 11, 12. Ювелірне каміння на основі діоксид цирконію [10]

В останні роки різко зріс інтерес до діоксиду цирконію в зв'язку з проблемами енергетичної безпеки. Вирішення цих проблем вимагає пошуку нових альтернативних джерел енергії. Уже зараз в провідних країнах світу створюються паливні елементи з керамічним оксидним електролітом з діоксиду цирконію. Ці елементи дозволяють безпосередньо перетворювати хімічну енергію палива в електричну з коефіцієнтом ефективності 50-60 % [11].

Діоксид цирконію використовують у таких галузях вторинного сектору економіки, як атомній електроенергетиці, чорній металургії, кольоровій металургії, хімічній і нафтопереробній промисловості, електроніці і електротехніці, сплави цирконію використовуються в якості конструкційних матеріалів в ядерних реакторах, а також в якості корозійно-стійкого матеріалу в хімічному машинобудуванні [12].

Отже, діоксид цирконію, який має широкі області застосування, є найбільш затребуваним з'єднанням цирконію на світовому ринку. Сфери його використання охоплюють, зокрема виробництво вогнетривів. Вогнетриви на основі стабілізованого оксидами діоксиду цирконію застосовуються в металургійній промисловості для жолобів, склянок при безперервному розливанні сталей, тиглів для плавки рідкоземельних елементів. Застосовується в якості замітника шамоту в печах для варіння скла. Також використовується в керметах – це керамометалічні покриття, які мають високу твердість, стійкість до багатьох хімічних реагентів. Діоксид цирконій надає емалям білий і непрозорий колір. На основі кубічної стабілізованої модифікації  $ZrO_2$  отримують матеріал – фіаніт, який застосовують в якості оптичного матеріалу, в медицині, в якості синтетичного ювелірного, у виробництві деяких видів дроту. При нагріванні діоксид цирконію проводить струм, що інколи використовується для отримання нагрівальних елементів.

### Література

1. Свідерський В.П., Константинова Т.Є., Глазунова В.А., Кириченко Л.М., Водяний В.І., Захарчук Ю.О. Дослідження механічних і антифрикційних властивостей фторопластових карбопластиків, модифікованих нанопорошками діоксиду цирконію.// Проблеми трибології. – №2. – 2014. – С. 103-110.
2. Зимичев А.М., Соловьева Е.П. Волокно диоксида циркония для высокотемпературного применения (обзор).// Авиационные материалы и технологии. – №3. – 2014. – С. 55-61.
3. Константинова Т.Е. Нанопорошки на основе диоксид циркония: получение, исследование, применение / Т.Е. Константинова, И.А. Даниленко, В.В. Токий. [и др.]/ Наносистемы, наноматериалы, нанотехнологии. – К.: Академперіодика. – 2004. – Т.2. – С. 609-632.
4. Бойківська О.Ю. Застосування діоксиду цирконію в ортопедичній стоматології.// Українська медична стоматологічна академія. –2019. ст. 8-9.
5. Алисин В.В. Новые конструкционные материалы на основе наноструктурированных кристаллов диоксида циркония.// Трение и смазка в машинах и механизмах. – 2007. – №9. – С. 1-16.
6. Лабунский А. Диоксид циркония – для хирургических инструментов и не только.// "Наука и жизнь". – 2013.

7. Лыньков Л.М., Молодечкина Т.В., Богуш В.А., Борботько Т.В. Легированные оксиды титана и циркония в технологии формирования защитных покрытий.// Доклады БГУИР. – №3. – 2004. – С. 73-84.
8. Головин Ю.И., Кузнецов Д.Г., Васюков В.М., Шуклинов А.В., Коренков В.В., Григорьев И.П., Столяров А.А. Композиты на основе оксида циркония и их применение для иммобилизации радиоактивных отходов.// Вестник ТГУ. – Т.18. – Вып.6. – 2013. – С. 3150-3155.
9. Смороков А.А., Крайденко Р.И. Получение диоксида циркония с использованием фторидов аммония.// Ползуновский вестник. – 2017. – №3. – ст.126-130.
10. Корнилов Н. И., Солодова Ю.П. Ювелирные камни. – 2-е изд., перераб. и доп. – М.: Недра, 1987. – 282 с., ил.
11. Константинова Т.Е. Получение нанодисперсных порошков диоксида циркония. От новации к инновации./ Т.Е. Константинова, И.А. Даниленко, В.В. Токий. [и др.]/ Наука та інновації. – 2005. – Т.1. – №3. ст. 76-87.
12. Ван Вей, Сю Шуайкай, Лю Цзянь, Ван Яомин, Ерофеева Г.В./ Анализ элемента циркония в микроструктуре и наноструктуре.// Журнал "Современные наукоемкие технологии". – 2014. – № 5 (часть 2) – С. 234-235.

УДК 004.65

### СУБД ДЛЯ ПРИЙМАЛЬНОЇ КОМСІЇ

**Молоденков К. П.**, магістрант факультету природничо-географічних і точних наук.

Науковий керівник – канд. екон. наук, доц. **Фетісов В. С.**, кафедра інформаційних технологій і аналізу даних.

*У статті розглядається питання впровадження інформаційних систем з використанням баз даних в процес прийому абітурієнтів.*

*Ключові слова: бази даних, абітурієнт, прийом абітурієнтів.*

У наш час досить широко розповсюджені різні комп'ютерні системи. Така їх поширеність пояснюється досить просто – висока зручність у використанні, висока рентабельність у відношенні з годинами обробки інформації без використання комп'ютерів. Зі зростанням популярності комп'ютеризації зростає популярність невід'ємної частини інформаційних систем – бази даних.

За допомогою бази даних користувачі можуть легко зберігати, обробляти, аналізувати дані, за необхідності обмежувати доступ до даних.

Інформаційні системи широко розповсюджені у різних сферах життя, виключення не становить і освітня сфера, наприклад, вступ до навчальних закладів. Процес прийому абітурієнтів є достатньо трудомістким. Для полегшення цього процесу доцільно мати інформаційну систему приймальної комісії навчальних закладів.

Автоматизація пришвидшить прийом і обробку документів, забезпечить надійність збереження і відновлення даних у разі їх втрати. Для цього потрібно розробити базу даних абітурієнтів та створити зручний графічний інтерфейс користувача, який буде легкий у розумінні та ефективний в роботі.

Як правило, такого роду бази даних використовують мову SQL. Дані, які будуть зберігатися, представлені у вигляді таблиць, що розділені на рядочки та стовпчики. Запити до таких таблиць повертають результатні таблиці, які в подальшому також можуть бути використані для наступних запитів.

На мій погляд, база даних приймальної комісії повинні містити таблиці:

Абітурієнти, Дисципліни, Спеціальності, Факультети, Іспити (оцінка з певної дисципліни), Заяви( відповідність між абітурієнтом та спеціальністю на яку він вступає).

Самі таблиці мають такий вигляд:

1. Таблиця "Абітурієнт" має містити такі дані: Id, Ім'я, Прізвище, По батькові,
2. Адреса (Країна, Область, Місто, Вулиця, Будинок, Квартира, Поштовий індекс), Телефон, Середній бал атестата, Паспорт ( Свідоцтво), Медична довідка, Атестат, Пільги, Дата народження.
3. Таблиця "Дисципліна" має містити такі дані: Код дисципліни, Назва дисципліни, Код спеціальності.
4. Таблиця "Спеціальність" має містити такі дані: Код спеціальності, Назва спеціальності, Код факультету.
5. Таблиця "Факультет" має містити такі дані: Код факультету, Назва факультету.

6. Таблиця "Іспит" має містити такі дані: Ід абітурієнта, Код дисципліни, Оцінка, дата складання.

7. Таблиця "Заява" має містити такі дані: Ід заяви, Ід абітурієнта, Код спеціальності, Дата подання заяви.

Маючи таке представлення бази даних, ми зможемо легко знаходити відповіді на такі запитання:

- скільки абітурієнтів в певний рік поступає на певну спеціальність;
- одержати докладні дані стосовно абітурієнтів;
- визначити рейтинг абітурієнтів;
- визначити рейтинг спеціальностей;
- визначити рейтинг факультетів
- та інше.

Отже, щоб автоматизувати роботу приймальної комісії, потрібно сформувати базу даних, в якій буде зберігатися вся інформація. Збудувавши таку структуру ми зможемо зручно, надійно і легко виконувати операції з інформацією щодо абітурієнтів. Така база даних полегшить роботу приймальної комісії.

### Література

1. Гайдаржи В., Ізварін І. Бази даних в інформаційних системах / Гайдаржи В., Ізварін І. - К.: Університет "Україна", 2018. - 418 с.
2. Кириллов, В.В. Введение в реляционные базы данных (+ CD-ROM) / В.В. Кириллов. - М.: БХВ-Петербург, 2016. - 318 с.
3. Пасічник В. В., Резниченко В. А. Організація баз даних і знань / Пасічник В. В., Резниченко В. А. Організація баз даних і знань. – К.: Видавнича група BHV, 2006. – 348 с.
4. Фетісов В. С. Робота із СУБД Access. Навчально-методичний посібник – Ніжин: Видавництво НДУ ім. М.Гоголя, 2011. – 99 с.
5. Фетісов В. С. Бази даних та інформаційні системи: навч.-метод. посіб. Ніжин: НДУ ім. М. Гоголя, 2021. Ч І. 101 с.

УДК 373.5.016:536

## ОСОБЛИВОСТІ ВИВЧЕННЯ ТЕПЛОВИХ ЯВИЩ НА ПЕРШОМУ СТУПЕНІ НАВЧАННЯ ФІЗИКИ

**Москаленко Т. М.**, магістрантка факультету природничо-географічних і точних наук  
Науковий керівник – канд. пед. наук, доц. **Руденко М. П.**, кафедра математики, фізики та економіки.

*У статті розглядаються питання про необхідність вивчення теплових явищ в закладах загальної середньої освіти та психолого-педагогічні аспекти розвитку учня підліткового віку при вивченні теплових явищ. Звертається увага на формування поняття температури та функціональну залежність між зміною внутрішньої енергії і температурою. Наводяться приклади завдань прикладного характеру до вивчення теплових явищ на першому ступені навчання фізики.*

*Ключові слова:* особливість, розвиток, температура, теплові явища, кількість теплоти, внутрішня енергія, функціональна залежність.

При вивченні розділу "Теплові явища" вводиться велика кількість понять таких, як температура, внутрішня енергія, теплопередача, кількість теплоти, питома теплоємність речовини, тепловий баланс, коефіцієнт корисної дії, які потрібно засвоїти учням. Це вимагає ретельної розробки методики їх формування.

Актуальність даної теми полягає в процесі кращого сприйняття різних сторін і властивостей теплових явищ, за умови зниження рівня знань сучасного учня з даного предмету.

Питанню щодо особливостей вивчення теплових процесів на I ступені навчання фізики присвячені роботи М. П. Бойка, С. П. Величка, М. М. Дідовича, В. М. Закалюжного, О. І. Бугайова, М. І. Садового, А. А. Покровського, М. П. Руденка, В. Ф. Савченка, О. В. Сергєєва та багатьох інших дослідників. Було визначено, що важливим в навчальному процесі є правильне формування науково-пізнавального світогляду учня.

Аналіз літератури з методики викладання фізики [5, 6, 9], зокрема, з методики викладання даної теми, показує, що при формуванні у школярів багатьох складних і абстрактних понять

потрібно активно використовувати демонстраційний та лабораторний експеримент, впроваджувати більше прикладів з життя та побуту, природи і виробництва.

Так, М. І. Садовий визначив актуальні завдання дидактики фізики: "Виходячи з визначених стратегій актуальними завданнями сучасної дидактики фізики, як педагогічної науки, є всебічне наукове обґрунтування процесу вдосконалення системи шкільної фізичної освіти та пошук шляхів і ефективних засобів практичного використання результатів теоретичних досліджень" [9, с.23].

Розглядаючи методи викладання теплових явищ, слід враховувати також і психологічні особливості формування учня на даному етапі розвитку. Існує безліч посібників по віковій психології, в яких характеризуються особливості підліткового віку та надаються рекомендації для ефективної взаємодії [2, 7, 8] та ін.

Р. Немов переконував, що в підлітковому віці всі пізнавальні процеси досягають надзвичайно високого рівня розвитку, зокрема "безпосередня механічна пам'ять, яка разом із достатньо розвинутих мисленням створює передумови для подальшого розвитку і вдосконалення логічного мислення та змістової пам'яті" [7, с. 188].

Досліджуючи особливості вивчення теплових явищ, слід звернути увагу на формування такого поняття, як "температура" та на функціональну залежність між зміною енергії і температурою. Адже це є відправною точкою при засвоєнні учнями цілого розділу.

**Мета дослідження:** з'ясувати психолого-педагогічні особливості вивчення теплових явищ на першому ступені навчання фізики; навести приклади завдань прикладного змісту до вивчення теплових явищ на першому ступені навчання фізики.

Вивчення теплових явищ займає одне із цільних місць в навчальній програмі фізики. Адже воно формує науковий світогляд на теплові явища, предметні, науково-природничі та ключові компетентності [4], відповідний стиль мислення. Програми пропонують упорядковану послідовність опанування теми "Теплові явища" і узагальнення методики навчання. Весь розділ ґрунтується на функціональній залежності між температурою і зміною внутрішньої енергії

Теплові явища – це невід'ємна частина природи. Вони задіяні у виверженнях вулканів, в утвореннях льодовиків, завдяки цим явищам кругообіг води є безперервним. Це забезпечує життя на Землі. Процес теплових явищ відображається в змінах пір року, різноманітті флори та фауни. Однак вони можуть бути і причинами різних стихійних лих (швидкого зниження чи підвищення температури, надлишкових опадів, паводків, потужних тайфунів). Теплові явища є частиною не тільки природних процесів, а й технологічних процесів підприємств, техніки, побуту. Тому дуже важливим є засвоєння даної теми учнями, особливо в умовах активного промислового розвитку, пошуку нових теплоенергетичних ресурсів. Знання про теплові явища дають суспільству можливість створювати обігрівачі для будинків, теплові двигуни (двигуни внутрішнього згорання, парові турбіни, реактивні двигуни і т. д.), робити погодні прогнози, розплавляти різні метали, виготовляти теплоізоляційну і термостійку сировину, яку використовують всюди - від будівництва різних споруд до космічних кораблів. Для подальшого розвитку даної тематики у світі діють потужні науково-дослідні установи. Дві із них знаходяться в Україні: Інститут технічної теплофізики (Київ) та Фізико-технічний інститут низьких температур імені Б. І. Веркіна (Харків) [3, ст.11].

За умов реформування школи, яке ґрунтується на глибокому перегляді усієї освітньої системи та структури, актуальності набуває також і процес вивчення теплових явищ на першому ступені навчання фізики. Зміни і вдосконалення методів навчання даної теми зумовлені також і різносторонньою комп'ютеризацією навчальних процесів. Такі вдосконалення передбачають розвиток та соціалізацію особистості дитини, формування фізичної культури та правильного світогляду, екологічної манери мислення і поведінки, удосконалення творчих здібностей, навичок дослідження та життєзабезпечення, а також утворення потенціалу самостійного навчання та розвитку.

Вивчення теплових явищ припадає на період підліткового віку учня. Реальність доквілля має більший вплив, аніж на інші вікові періоди розвитку особистості. Наслідком суттєвих змін в різних сферах життя суспільства однозначно є зміна напрямку розвитку підлітка, його цінностей, мети та очікувань. Зміна соціального становища підлітка зумовлює суперечливість його почуттів. Сучасні психологи виділяють основне протиріччя: соціалізація – індивідуалізація. Провідною діяльністю в розвитку особистості підлітка є інтимно-особистісне спілкування з однолітками [2, ст.205].

Прагнучи бути дорослим, учень на уроці віддає перевагу самостійним формам роботи, а поза школою намагається самостійно організувати пізнавальну діяльність. Не маючи достатнього досвіду роботи з такими формами навчання, підліток часто не досягає потрібної мети. Педагог має підтримувати ці прагнення методом стимулювання та заохочення, прищеплюючи таким чином наполегливість і віру в свої сили, часом давати ненав'язливу слушну пораду.

Цілеспрямоване та самостійне здобуття знань учнями підліткового віку мотивуються професійними намірами, життєвими перспективами, формуваннями ідеалу та самосвідомості. Бажання здійснити заплановане в близькому чи далекому майбутньому загострюють його пізнавальну

активність. Але буває і так, що учень вчиться тільки задля оцінки, щоб бути кращим серед інших однокласників, виділившись таким чином.

Протягом пізнавальної активності підлітка на уроках фізики все більше розвивається логічна пам'ять, абстрактне мислення, уява, збільшуються кругозір та межі суджень, формується цілісність довколишнього бачення. Засвоєння знань з даної дисципліни вимагає кардинальних змін в їх способах, тобто таким чином розвивається теоретичне, рефлексивне мислення. Його суть – в абстракції думок [8, ст.217].

Розвиток мислення в даний віковий період характеризується ще й бажанням до експериментів. Тут діє принцип: "довіряй, але перевіряй". Проявляється пізнавальний інтерес, який ґрунтується на самостійній перевірці, особистому переконанні в правдивості знань та суджень. Тому при вивченні теплових явищ доцільніше більше звертати увагу на самостійні домашні експерименти та самостійне розв'язування задач.

При вивченні теплових явищ, поставлені вчителем завдання, які потребують для відповіді певного осмислення, розвивають мисленнєві процеси такі, як порівняння, аналіз, синтез, узагальнення. Педагог, зацікавлений в розвитку мислення підлітка, буде діяти по висхідній лінії: створення нових проблемних ситуацій, ускладнення завдання, що в свою чергу буде вимагати більш глибоких, складніших міркувань [8, с.220].

Важливе місце в психологічному розвитку підлітка займає перебудова пам'яті. Ще відомий педагог К.Д. Ушинський зазначав про спільну діяльність всіх органів чуття для розвитку пам'яті. Однак, центральне місце він відводив зоровій пам'яті, тобто, наочності: "Вчіть дитину яких-небудь п'яти невідомих їй слів - і вона буде довго і даремно мучитися над ними; але зв'яжіть з малюнками двадцять тих слів – і дитина засвоїть їх на льоту" [10, с.407]. Наочність широко використовується на уроках фізики, оскільки дана дисципліна містить досить велику кількість інформації у вигляді картинок, відеофільмів та роликів, демонстрацій. При цьому слід мати на увазі, що в Інтернеті нерідко зустрічаються відеоролики, на яких зумисно спотворені фізичні явища чи процеси, тому до цього слід бути готовим та вміти донести до учнів правильне (наукове) пояснення.

Обсяг уваги у підлітків зростає, що дає можливість сконцентруватися на більшій кількості об'єктів. Для її утримання педагог повинен змінювати методи викладу нового матеріалу, не забуваючи і про самостійну діяльність підлітка.

Для кращого запам'ятовування педагог має пов'язувати науку із життям, з практичною діяльністю, для реалізації чого доцільно використовувати навчальні екскурсії [9].

Кожне фізичне явище має свої і причину, і наслідок. Це закон каузальності, причинний закон – один із законів логіки. Такі причинно-наслідкові зв'язки виражаються через функціональні залежності. Звідси випливає, що для розвитку логічного мислення на уроках фізики, кожне явище потрібно фіксувати і через функціональну залежність.

Розглянемо тепер розділ "Теплові явища", основними поняттями якого є температура, внутрішня енергія, кількість теплоти, тепловий баланс. Аналізуючи теплові процеси, в розділі використовується енергетичний підхід. Так, внутрішню енергію означають як суму кінетичної енергії руху молекул і потенціальної енергії їх взаємодії. А кількість теплоти визначають як величину, котра рівна енергії, яку отримує (віддає) тіло під час теплопередачі (зміна внутрішньої енергії без виконання роботи).

Одночасно з цим розширюється і поняття температури, як фізичної величини, "яка характеризує стан теплової рівноваги системи тіл" [1, с.7], також: "міра середньої кінетичної енергії хаотичного руху частинок, із яких складається тіло" [1, с.8]. Також сказано і про залежність: "чим швидше рухаються частинки, тим вища температура тіла" [1, с.7], а потім: "зі збільшенням температури збільшується швидкість руху частинок" [1, с.12]. Виникає запитання: то що ж є причиною, а що – наслідком? Виходячи з означення температури, бачимо, що зміна температури тіла – це наслідок приросту внутрішньої енергії. Учням варто наголосувати, що при теплообміні відбувається перехід енергії, а не температури, і вона (температура) є самодостатньою величиною, як, наприклад, електричний заряд.

А як щодо калориметричного рівняння, яке міститься в усіх навчальних підручниках, і має вигляд:

$$Q = c \cdot m \cdot \Delta t$$

Тобто, тут кількість теплоти виступає функцією, а приріст температури – аргументом. І, дивлячись тільки на це рівняння, учень може зробити висновок, що кількість теплоти залежить від роду речовини, маси, і... зміни температури. Доречніше було б спочатку записати функціональну залежність у вигляді:

$$\Delta t = \frac{Q}{c \cdot m},$$

а вже потім знаходити Q. Даний запис розвиватиме логічне мислення учня, що є одним із завдань фізики, як навчальної дисципліни.

Тепер наведемо кілька способів реалізації психолого-педагогічного підходу при вивченні теплових явищ на першому ступені навчання фізики.

При вивченні явища дифузії доцільно запропонувати учням самостійно експериментально перевірити залежність швидкості протікання дифузії від температури. Для цього потрібно в домашніх умовах налити у дві однакові чашки однакову кількість води, але в одну чашку холодної, а в іншу - гарячої, та всипати в кожен з них чайну ложку цукру (цукор не розмішувати). Спостерігати, протягом якого часу цукор повністю розчиниться в кожній чашці. Зробити відповідний висновок про залежність швидкості протікання дифузії від температури.

Вивчаючи способи передачі енергії учням для самостійної роботи доцільно поставити запитання: чому перебуваючи в кімнаті біля вікна, через яке світить сонце, ми відчуваємо тепло, а скло вікна залишається холодним? Перевірити це явище практично та пояснити його.

При вивченні цієї теми учням можна запропонувати інше завдання: взяти дві однакові каструлі, але одну світлу, а іншу – темну; налити в них однакову кількість води та нагріти її до кипіння. Потім перевірити практично, в якій каструлі вода охолоне швидше, та пояснити чому.

У цій же темі можна запропонувати учням завдання побудувати графік залежності температури води в посудині при її остиганні. Для цього в каструлю наливають певну кількість води, доводять її до кипіння та вимикають пальник. Вимірюючи температуру води через рівні проміжки часу, будують відповідний графік. Пояснити характер зміни температури води з часом.

На закріплення теми про тепловий баланс доцільно розв'язувати задачі як текстові, так і експериментальні. Так, доцільно запропонувати учням визначити питому теплоту згоряння природного газу, який використовується для приготування їжі. Для цього в каструлю наливають певну кількість води, вимірюють її температуру та фіксують початкове значення газового лічильника. Нагрівають до кипіння та визначають за лічильником спожиту кількість газу. Визначивши за довідником густину природного газу та знаючи густину води, складають рівняння теплового балансу та визначають питому теплоту згоряння природного газу. Слід зазначити, що визначена величина буде дещо меншою від реальної, оскільки коефіцієнт корисної дії пальника менший від 100%.

Запропоновані завдання та підходи до вивчення теплових явищ дадуть можливість підвищити інтерес учнів до вивчення фізики, продемонструють їм прикладний характер фізичних знань, що позитивно вплине на протікання навчального процесу та рівень знань учнів.

### Література

1. Бар'яхтар В. Г., Божинова Ф. Я., Довгий С. О., Кірюхіна О. О. Фізика: підруч. для 8 кл. загальноосвіт. навч. закл. / за ред.: В. Г. Бар'яхтара, С. О. Довгого, О. О. Кірюхіна. Харків: Ранок, 2016. 240 с.
2. Вікова та педагогічна психологія: навчальний посібник / О. В. Скрипченко, Л. В. Долинська, З.В. Огороднійчук та ін. Київ: Просвіта, 2001. 416 с.
3. Головка М. В., Непорожня Л. В. Фізика: підруч. для 8 кл. загальноосвіт. навч. закл. Київ: Педагогічна думка, 2016. 280 с. – іл.
4. Ляшенко О. І., Бургун І. В. Розвиток навчально-пізнавальної компетентності учнів основної школи у навчанні фізики. *Вісник Чернігівського національного педагогічного університету. Педагогічні науки*. Чернігів, 2013. Вип. 109. С. 68-73. URL: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/VchdpuP\\_2013\\_109\\_19](http://nbuv.gov.ua/UJRN/VchdpuP_2013_109_19) (дата звернення: 16.02.2020).
5. Методика навчання фізики в середній школі (Загальні питання). / В. Ф. Савченко, М. П. Бойко, М. М. Дідович та ін. 2016. URL: <https://mmk.edu.vn.ua/metodika-navchannya-fiziki> (дата звернення: 23.02.2020).
6. Методика преподавания физики в 7-8 классах средней школы: пособие для учителя. / под ред. А.В.Усовой. Москва: Просвещение, 1990. 319 с.
7. Немов Р. С. Психология : учеб. для студентов высших учеб. завед. : в 3 кн. Москва : Просвещение, 1995. Кн. 1 : Основы общей психологии. 512 с.
8. Савчин М. В., Василенко Л. П. Вікова психологія: навчальний посібник. Київ: Академвидав, 2005. 360 с.
9. Садовий М. І., Вовкоруб В. П., Трифонова О. М. Вибрані питання загальної методики навчання фізики: навч. посібник для студентів фіз.-мат. фак. вищ. пед. навч. закл. Кіровоград: ПП "Центр оперативної поліграфії "Авангард", 2013. 252 с.
10. Ушинський К.Д. Твори : в 6 т. К.: Рад. шк., 1954. Т. 2 : Педагогічні статті та матеріали до "Детского мира" та "Родного слова". 559 с.



## АСПЕКТИ ЗАПРОВАДЖЕННЯ ПОРІВНЯЛЬНИХ ДОСЛІДЖЕНЬ В УПРАВЛІННІ ОСВІТНЬОЮ СФЕРОЮ УКРАЇНИ

**Олексієнко Ю. О.**, магістрантка факультету природничо-географічних і точних наук.  
Науковий керівник – д-р пед. наук, проф. **Яблочников С. Л.**, кафедра інформаційних технологій і аналізу даних.

Сучасний стан глобалізації світу, посилення змагальності між країнами, що зумовлює необхідність пошуку ефективних інструментів забезпечення якості освіти як запоруки економічних успіхів, активізують проведення різноманітних міжнародних порівняльних досліджень. Останні забезпечують валідною інформацією політиків для пошуків оптимальних шляхів удосконалення систем освіти. Найбільш відомими є дослідження якості математичної і природничої освіти TIMSS та функціональної грамотності PISA, в яких вивчається стан освіти країн-учасниць на основі зрізів рівнів навчальних досягнень учнів наприкінці початкової та основної школи.

Метою цієї публікації є аналіз сучасних міжнародних моніторингових досліджень якості освіти, перевірка системи навчання та використання досвіду перевіреної інформації для підвищення якості освіти. Міжнародна практика свідчить, що здійснення такого моніторингу з подальшим системним аналізом отриманих результатів є надійним способом визначення реального стану освіти та рівня підготовки школярів. Міжнародні моніторингові порівняльні дослідження на основі стандартизованих інструментів (тестів, опитувальників, і т. д.) дають можливість порівнювати навчально-методичні системи різних країн, віднаходити ефективні методики навчання.

Ключові слова : тестові системи, аналіз освіти, міжнародні програми, освітні реформи.

Управління в освітній сфері в умовах Промислової революції 4.0 та суцільної цифровізації ґрунтується на здійсненні аналізу й обробці набутої стосовно соціально-економічних процесів та їх наслідків інформації. Саме ця інформація є основою для прийняття ефективних управлінських рішень щодо реалізації глобальних та локальних цілей. Одним із інструментів формування сукупності зазначених вище відомостей є результати здійснення тестування учасників освітніх процесів з метою встановлення рівня сформованості їхніх компетенцій, котрі визначені державними освітніми стандартами.

В останній час набули поширення міжнародні тестові системи, мета запровадження яких - оцінка освітніх досягнень тих, хто навчається. При цьому, в першу чергу оцінюється так звана функційна грамотність школярів та їхні уміння стосовно практичного застосування набутих під час навчання знань. Однією з таких систем є міжнародна програма PISA (Programme for International Student Assessment). А безпосередньо тест, на якому вона ґрунтується, було розроблено у 1997 році. Сукупність дій в межах такого роду дослідження реалізується кожні три роки. Фінансує та організує проведення тестування Організація економічного співробітництва й розвитку (ОЕСР) разом із провідними науковими установами країн Європейської Унії, США та світу в цілому. Керує роботою зазначеного консорціуму Австралійська рада педагогічних досліджень (ACER) при активному сприянні Нідерландського національного інституту педагогічних вимірів (CITO) й Служби педагогічного тестування США (ETS). Дослідження PISA є суто моніторинговим. Воно дозволяє з'ясувати й порівняти освітні виміри, що здійснюються у різних країнах, а також оцінити ефективність стратегічних рішень в галузі освіти. Такий моніторинг якості реалізується за наступними основними напрямками, а саме: грамотність читання, математична, природнича та комп'ютерна грамотність.

У 2018 році Україна вперше взяла участь в основному етапі PISA. Взагалі, отримання даних у межах основного етапу дослідження PISA допомагає отримати об'єктивну інформацію щодо готовності молодих громадян України до повноцінного життя в сучасному суспільстві, зрозуміти чинники, які впливають на якість та ефективність вітчизняної системи загальної середньої освіти й, урешті, приймати управлінські рішення та формувати національну освітню політику на основі реальних об'єктивних даних про стан системи освіти в закладах освіти різних типів.

Одна з основних причин участі України в PISA – це те, що особи, відповідальні за формування державної освітньої політики й практичної її реалізації, потребують наявності об'єктивної інформації стосовно того, як показники українських учнів (студентів) співвідносяться із аналогічними показниками учнів (студентів) з інших країн, котрі мають подібний до України рівень розвитку соціально-економічними відносин. А також які чинники і як саме впливають на якість вітчизняної загальної середньої освіти.

Кожні три роки результати PISA показують, що можливо зробити в освіті. Країни із задоволенням навчаються на досвіді інших. Погляньмо, що було зроблено в Німеччині. 2000-го року

країна із сумом дізналася що кожний 5-й учень не досягав навіть базового рівня сформованості читацької грамотності. Також дізналися про величезний розрив у результатах багатих і бідних дітей. Цей показник був найбільшим серед усіх країн ОЕСР. Цей PISA-шок змусив політики у галузі освіти приймати рішення. Школи повного дня перестали бути винятком, а стали правилом. Уряд презентував навчальні стандарти і створив систему оцінювання для вимірювання рівнів досягнень цих стандартів. Учителів мотивували інвестувати більше зусиль у власний професійний розвиток. Порівняно з іншими країнами ОЕСР Німеччина зрушила з рівня нижчого від середнього з читання у 2000-му році. До рівня вищого за середній з читання у 2015-му році. Здебільшого таке зростання сталося завдяки підвищенню результатів найслабших учнів і учнів з несприятливими умовами передумовами для навчання.

В іншій частині світу, у Бразилії, 2003-го року були найнижчі результати PISA. Більше ніж половина всіх учнів мала базовий рівень сформованості математичної грамотності, або й нижчий. Менше ніж один учень зі ста був на найвищому рівні. Бразилія поставила за мету досягти рівня не нижче за середній, для країн ОЕСР до 2021-го року, за рік до святкування 120-ї річниці незалежності країни. У 2015-му році найслабші учні Бразилії здобули результати на 34 бали вищі, ніж 2003-го року. Цей результат еквівалентний одному навчальному року. І таких високих результатів країна досягла навіть не зважаючи на те, що учнів у сьомому або старших класах стало майже на 1 мільйон більше. Бразилії є над чим попрацювати, щоб досягти своєї мети, високих навчальних результатів і стовідсоткового залучення до освіти 15-річних підлітків. Країна використовує результати PISA, щоб оцінювати свій прогрес.

У Міжнародному дослідженні PISA базовий рівень сформованості певного виду грамотності визначається, як рівень мінімального опанування змістом відповідної предметної галузі й мінімального рівня сформованості умінь самостійно мислити. На жаль, відповідно до підсумків цього дослідження українських підлітків (15 років) не досягли навіть базового рівня сформованості грамотності, зокрема, читацької - 25,9 %, математичної – 36 %, природничо-наукової – 26,4 %. Ці показники є нижчими середніх значень серед країн ОЕСР, де базового рівня сформованості читацької грамотності не досягають 22 % підлітків, математичної – 23,9 %, а природничо-наукової – 21 %.

"Грамотність читання" – здатність людини розуміти письмові тексти та розмірковувати над ними, використовувати їх зміст для досягнення власних цілей, розвитку знань і можливостей, для активної участі в житті суспільства. Таким чином, термін "грамотність читання" має широкий зміст. Він не передбачає просто перевіряти техніку читання. Мета дослідження висвітлює сучасне уявлення стосовно вміння "грамотно читати". Згідно з таким підходом, випускник основної школи повинен розуміти тексти, розмірковувати над змістом, оцінювати їх зміст та значення, викладати свої думки стосовно того, що він прочитав. Основна увага приділяється перевірці вміння "грамотно читати" в різних ситуаціях. Учням пропонуються тексти різних жанрів: уривки з художніх творів, біографії, розважальні тексти, особисті листи, документи, статті з газет і журналів, інструкції, рекламні оголошення, географічні карти тощо. "Математична грамотність" – здатність людини визначати й розуміти роль математики у світі, висловлювати добре обґрунтовані математичні судження та використовувати математику таким чином, щоб задовольняти сьогоденні й майбутні потреби, властиві творчому, зацікавленому та мислячому громадянину. Термін "грамотність" використовується для того, щоб показати, що вивчення стану математичних знань та вмінь, які зазвичай визначені в шкільній програмі, не є першочерговим завданням цього дослідження. Основна увага приділяється використанню математичних знань у різноманітних ситуаціях через використання різних підходів, які потребують міркування та інтуїції. Очевидно, що для цього треба мати значний обсяг математичних знань та вмінь, які вивчаються в школі. Учням в основному пропонуються не навчальні, а практичні ситуації із повсякденного життя (медицина, житло, спорт тощо). "Природничо-наукова грамотність" – здатність використовувати природничо-наукові знання для визначення у реальних ситуаціях проблем, які досліджуються та вирішуються за допомогою наукових методів, а також для отримання висновків, заснованих на спостереженнях та експериментах. Ці висновки потрібні для розуміння навколишнього світу, змін, які відбуваються завдяки діям людей, та прийняття відповідних рішень. При цьому остаточне рішення в багатьох випадках приймається з урахуванням суспільно-політичних або економічних умов. Ці знання та вміння формуються у школах під час вивчення предметів природничо-наукового циклу: фізики, біології, хімії та географії. Метою дослідження є комплексна перевірка вмінь та понять. Головна увага приділяється перевірці вмінь визначати серед запропонованих питань ті, на які природничі науки можуть дати відповідь, робити науково обґрунтовані висновки на основі запропонованої інформації тощо. Реальні ситуації, запропоновані учням, пов'язані з актуальними проблемами, які виникають в особистому житті кожної людини (наприклад, використання продуктів харчування під час дотримання дієти), у житті людини як члена якогось колективу або суспільства (наприклад,

визначення місця розташування електростанції відносно міста), як "громадянина світу" в кращому розумінні цього слова (наприклад, усвідомлення наслідків глобального потепління).

У галузі математики третього й більш вищих рівні за відповідною шкалою сформованості математичної грамотності PISA досягли лише 37,9 % українських учнів. Аналіз характеру виконання 15-річними підлітками завдань із математики свідчить, що вони легко вирішують ті завдання, котрі передбачають застосування елементарних алгоритмів, формул або ж процедур, а також, що вони здатні розв'язувати задачі із цілими числами та можуть відповісти на запитання, що стосуються відомих контекстів. Крім того, наші учні спроможні ідентифікувати тривіальну інформацію й виконати типові процедури відповідно до однозначних інструкцій. Однак, завдання, в яких необхідно створювати прості моделі й використовувати прості стратегії розв'язування, аргументувати свої дії, використовувати процентні співвідношення й оперувати дробами й десятковими числами, українські підлітки виконують значно гірше.

З урахуванням того, що за результатами дослідження PISA своєрідний рейтинг базової математичної грамотності складає лише 36%, керівництвом країни було прийнято рішення щодо оголошення 2020-2021 навчального року, роком математики. Зокрема, протягом цього навчального року, заплановано:

- у Державному стандарті базової середньої освіти збільшити кількість навчальних годин на вивчення математики;
- запровадити наступні навчальні курси: "Логіка", "Математична логіка" у варіативній складовій навчальних планів 1-11 класів;
- провести тренінги для вчителів початкових класів та вихователів закладів дошкільної освіти із застосування так званої "Легоматематики" в освітньому процесі;
- забезпечити школи обладнанням для навчальних кабінетів і STEM-лабораторій;
- створити каталог освітніх ресурсів з вивчення математики;
- розширити мережу математичних гуртків у закладах загальної середньої та позашкільної освіти;
- організувати своєрідні математичні хаб-простори на базі вишів, що мають факультети або інститути, котрі здійснюють підготовку вчителів.

Якщо ж порівнювати результати здійснення дослідження PISA-2018 із дослідженнями у референтних країнах, то, наприклад, Грузія й Молдова мають нижчі, ніж Україна, показники за усіма трьома предметними галузями PISA. Однак, учні Білорусі продемонстрували більш вищий рівень результативності, а Естонія взагалі увійшла до 10 найкращих країн за рейтингом ОЕСР. Учні (студенти) Польщі, Словацької Республіки й Угорщини також мають вищі навчальні досягнення, ніж українські учні (студенти). Для цього є досить багато об'єктивних причин. Таким чином, для того щоб робити певні висновки з приводу цього, варто ретельно дослідити історію змін, які відбувалися у відповідних референтних країнах, політичних рішень, що приймалися керівництвом цих країн, і проаналізувати ті обставини, унаслідок яких було досягнуто позитивних результатів чи, навпаки, не досягнуто їх.

Результати PISA не просто дозволили з'ясувати наявність проблем, які є в наявності в освітній системі України, але й підтвердили необхідність здійснення реформ, які зараз відбуваються. Ці реформи варто продовжувати, спираючись на об'єктивні дані.

У глобалізованому світі стандарти якості освіти можуть обмежуватися національними кордонами. Країни можуть вчитися одна в одній, ефективні політики можуть бути локалізовані і підігнані під національні особливості. Кожна країна чи економіка може підвищити навчальні результати та створити більш інклюзивну освітню систему. PISA показує, що такі результати є не лише мрією вони є досяжною метою.

У світлі широкомасштабного реформування освіти розвинуті суспільства сьогодні змінюють свій погляд на те, якою повинна бути підготовка випускника основної школи. Поруч із формуванням предметних знань та вмінь школа повинна розвивати в учнів уміння використовувати свої знання в різноманітних ситуаціях, наближених до реальності, сприяти набуттю необхідних життєвих компетентностей. У подальшому житті вони будуть сприяти активній участі випускника школи в житті суспільства, допоможуть йому навчатись протягом усього життя.

#### Література

1. Астраханцева С.В. Педагогический мониторинг в УДОД как управленческая проблема / С.В. Астраханцева // Дополнительное образование и воспитание. – 2007. – № 2 (88).
2. Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи: Бібліотека з освітньої політики / Під заг. ред. О.В. Овчарук. – К.: "К.І.С.", 2004. – 112 с.

3. Локшина О.І. Моніторинг якості освіти: світовий досвід / О.І. Локшина // Київ: Педагогіка і психологія, №1 (XXXVIII)'03. – С. 108 – 116.
4. Ляшенко О.І., Раков С.А. Тестові технології і моніторинг в системі освіти України: стан і перспективи розвитку / О.І. Ляшенко, С.А. Раков // Вісник ТІМО. – 2008. – № 11 – 12. – С. 67 – 71.
5. Стратегія реформування освіти в Україні: Рекомендації з освітньої політики. – К.: "К.І.С.", 2003. – 296 с.
6. Knowledge and Skills for life. First results from PISA 2000.– Paris, OECD, 2001; Education at a Glance. OECD Indicators. – Paris, OECD Centre for Educational Research and Innovation, 2001.

УДК 317

## **ІНТЕРАКТИВНІ ТЕХНОЛОГІЇ – НЕОБХІДНА СКЛАДОВА СУЧАСНОЇ ОСВІТИ ПРИ СТВОРЕННІ ТЕСТІВ**

**Паста І. В.**, магістрант факультету природничо-географічних і точних наук.

Науковий керівник – канд. фіз.-мат. наук, доц. **Лісова Т. В.**, кафедра інформаційних технологій і аналізу даних.

*У даній роботі розглядаються комп'ютерні платформи та сервіси, за допомогою яких можна створити різні види тестів та (чи) опитувань. Стисло подається характеристика кожного сервісу з його перевагами та недоліками.*

Ключові слова: *тестування, опитування, комп'ютерні тести.*

Коли педагог застосовує інтерактивні технології навчання, то він змушує цим дитину вийти з зони комфорту: учень перестає бути пасивним, а стає активним учасником навчання. Якщо педагог все зробить правильно, то учень в подальшому зможе: подолати свої страхи, бути впевненішим перед новими ситуаціями, чим краще учень прийме і зрозуміє нові вимоги, тим сильніше це буде впливати на ефективність навчальної діяльності. Зокрема, в даному підході вчитель може використати тест чи опитування. Але тест не звичайного вигляду (паперовий), а тест створений за допомогою однієї з програм, котрі допомагають вчителю в даному аспекті його роботи.

Перед учителями відкривається широкий вибір навчальних платформ та освітніх сервісів, які дозволяють реєструвати класи, проводити повноцінні уроки, діагностувати знання. Тестові опитування користуються значною популярністю під час онлайн навчання. Адже вони дозволяють швидко та ефективно перевірити рівень засвоєння учнями матеріалу та автоматично конструювати статистичні дані з успішності за підсумками проведених робіт.

Зокрема, тут розглянемо такі платформи і засоби:

- **GOOGLE** Форми – частина офісного інструментарію **GOOGLE DRIVE**. Дана платформа, мабуть, є найпопулярнішою, найпростішою та найшвидшим зі способів створення тесту чи якое опитувальника. В даній платформі потрібно просто вибрати тип відповіді (може складатися як з одного варіанту, так і з декількох варіантів простої відповіді; встановлення відповідності і так далі...). Вказати ще деякі певні деталі (наприклад, обов'язково чи необов'язково тест чи опитувальник має збирати електронні пошти тих, хто його проходить). І все – тест готовий. І його можна використовувати як для перевірки учнівських знань, так і для різних опитувань школярів. Оскільки Форми є абсолютно безкоштовними, це є величезним плюсом при виборі платформи, на якій хочуть створити тест чи опитувальник.

- **QUIZLET** – в даній платформі можна створювати тести таким чином, щоб учні зіставляли зображення та інформацію або вписували власні варіанти відповіді, вибирали варіанти відповідей із уже запропонованих. В інтерфейсі даної платформи досить легко і швидко можна розібратися. Плюсом є те, що дана платформа працює також на **Android** і **iOS** [4].

- **PROPROFS** – дана платформа дозволяє робити тести, котрі задовільняють будь-яку забаганку того, хто створює даний тест. Тести які вимагають вказати один, або декілька варіантів відповіді, написати розгорнуту відповідь (розв'язати приклад чи задачу), заповнити пропуски і так далі. Сюди можна завантажувати файли **PDF**, текстові документи, зображення, аудіо та відео файли, презентації. Після закінчення роботи можна або залишити тест на сайті **Proprofs**, або завантажити його на котрись зі своїх сторінок деінде. Хоча даний сервіс (платформа) і є безкоштовною, але ми матимемо набагато більше можливостей для створення різного роду тестів в платному тарифі. Їх (платних тарифів) – багато, але звернути увагу потрібно на два з них. Це тарифи **Basic** і **Professional**. **Basic** дозволяє всі основні можливості, що й безкоштовна версія сервісу, а також дозволяє створювати необмежену кількість тестів за 20 доларів на місяць. **Professional** – дозволяє об'єднувати студентів у закриті групи. Даний тариф обійдеться користувачу

в 40 доларів. Перші 15 днів після того, як ви зареєструвалися на даному ресурсі, ви можете користуватися ним безкоштовно.

- CLASSMARKER – даний ресурс дозволяє робити різні опитування з різними форматами відповідей. На додачу до звичних варіантів відповідей як варіант відповіді можна додавати навіть есе. Для того, щоб можна було розпочати роботу в даній платформі, викладач має створити віртуальний кабінет (клас) та розіслати запрошення (коди для входу) учням. Оскільки дана платформа зберігає всі результати всіх проведених тестів, то, ведучи статистику успішності, викладачеві буде досить приємно з нею працювати, оскільки дану статистику робить не викладач, а сама платформа, що не може не радувати. При наявності у викладача своєї веб-сторінки можна розміщувати опитувальники чи різні тестові завдання і на ній. При використанні безкоштовної версії CLASSMARKER дозволяє вам створити не більше чим 100 тестів, якщо хочете зробити тут більше тестів то доведеться платити. За можливість створити 400 тестів вам доведеться заплатити 16,5 доларів на місяць, за 1000 тестів потрібно заплатити 33 долари. Але для вас знайдеться і варіант того, коли ви або рідко використовуєте дану платформу, або просто вирішили для прикладу учням чи студентам провести тест в даній платформі чи просто показати її можливості на занятті. В даному сервісі не можна створювати необмежену кількість тестів: мінімальна межа кількості тестів (50 тестів на рік) буде коштувати вам 25 доларів за рік, а максимальна межа (5000 тестів на рік) обійдеться вам у 1000 доларів.

CLASSMARKER також дозволяє продавати свої тести онлайн з виплатою комісії у розмірі 10% від вказаної вами суми. Для створення облікового запису натискаємо на кнопку "Регистрация/Register" вгорі справа. Оберіть вікно "Администраторы, для образования/Administrators, For електронну пошту та пароль, потім вкажіть країну та часовий пояс. Більш детально ознайомитись з умовами роботи сервісу та налаштуваннями можна на офіційній сторінці у розділі "Help/Помощь". Перед вами відкриється "User Manual/Руководство пользователя", яке можна вивчати в російськомовному перекладі. Створювати та редагувати тести учитель або репетитор може у розділі верхньому правому кутку "Links". Натискаємо на помаранчеве вікно вгорі справа "New Test+/Новый тест+". Далі записуємо назву тесту та клікаємо по "Start Adding Questions/Начните добавлять вопросы". Оберіть тип тесту – з фіксованими питаннями/fixed questions (кожного разу будуть задані ті самі питання), з випадковими питаннями/random questions (кожного разу будуть задані різні питання) чи комбінований. Натискаючи на синю або зелену кнопку, внизу під нею відразу обираємо варіант "Add to This Test/Добавить в этот банк вопросов и ответов". Перед нами з'являється вікно з налаштуваннями тесту. Спочатку пропонується обрати тип запитання – множинний вибір, правильно/хибно, співвідношення, текстовий рядок, виправлення помилок чи есе. До питання можемо додати зображення, аудіо файл, формулу або відео. Далі визначаємося з кількістю варіантів відповідей. Можливо також включити питання для зворотного зв'язку, кількість балів, шкалу оцінювання [5].

- PLICKERS – серед переваг даного сервісу те, що його можна використовувати на мобільному телефоні, створивши опитування чи тест прямо в класі. Учням чи студентам для того, щоб відповісти на певне запитання за допомогою даного сервісу потрібно мати при собі спеціальні бланки з варіантами відповідей (A,B,C; 1,2,3; і так далі). Після того як вони почують запитання, вони повинні підняти догори картку з правильним на їхню думку варіантом відповіді, після чого вчитель просканує дані картки камерою свого смартфона. PLICKERS надає можливість викладачу аналізувати результати та можливості як окремого студента чи учня, так і вивчати статистику усього класу чи групи. Даний додаток може працювати на Android та iOS. Завантаження даного додатка та робота в ньому є безкоштовними, що також є плюсом для популяризації в використанні даного додатка в навчальному процесі.

- EASY TEST MAKER – так званою "фішкою" EASY TEST MAKER є те, що можна створювати такі завдання, в яких є як вірні, так і помилкові твердження. Тексти завдань можна підігнати під себе, тобто зробити так, щоб вам було зручно їх читати та працювати з ними на мобільних пристроях чи завантажити їх собі на свій пристрій в форматі .pdf або .doc, для використання та проведення тестування у більш звичному для вас, так званому традиційному форматі. Даний сервіс дає таку гарну можливість для викладача, як перемішування як питань, так і варіантів відповідей, що добряче ускладнить для учнів списування, адже одне й те ж запитання тесту в різних учнів чи студентів буде під різним номером, і якщо хтось знайде в інтернеті на нього відповідь, то інший перед тим, як відповісти на нього, має ще знайти це ж питання в своєму варіанті теста. Так же і з варіантами відповідей. Не просто підглянув у "сусіда" чи іншого, що в нього відповіді стоять, наприклад, 1,3,4 варіанти і собі їх поставити, а й подивитися, що то за варіанти, та віднайти їх у себе. І за допомогою такого підходу учень чи студент може навіть, не знаючи відповіді на якусь

певне запитання, при пошуку відповіді в інтернеті чи в "сусіда" зможе не просто дізнатися відповідь, але й, можливо, запам'ятати її, що полегшить йому навчання в подальшому. Як і в деяких інших платформах для створення тестів чи опитувань EASY TEST MAKER має і безкоштовну версію і платну версію. При використанні безкоштовної версії дозволяється створити 25 тестів без можливості їх друкування. Платних версій дана платформа дає не один: тариф Plus дає можливість перевіряти англійський правопис, створення необмеженої кількості тестів, опитувань та експортувати в онлайн формати за плату – 44,95 доларів на рік, тариф Premium користувачеві надає можливість того, що система буде сама автоматично перевіряти результати, а також дозволить встановлювати на тест чи опитування часові обмеження на проходження завдань та прикріплення до них картинок, зображень (графічних файлів), даний вид платної підписки буде оплачуватися в 74,95 доларів на рік.

- POLLEVERYWHERE – інструмент, котрий дозволяє викладачу оцінювати студентів та учнів, котрий можна використовувати під час дистанційного семінару чи практичного заняття. Система дозволяє включати інтерактивні дії безпосередньо в презентацію. Студенти чи учні відповідають в Інтернеті або за допомогою SMS-повідомлень зі своїх мобільних телефонів. Але для даного інструмента існує обмеження при такій роботі: за один раз можна провести тест чи опитування не більше, ніж як 25 чоловік за один раз.

- LEARNINGAPPS – сервіс для підтримки навчального процесу шляхом створення та збереження інтерактивних вправ ігрового характеру. Орієнтований на школярів та дорослих. Даний сервіс буде цікавий перш за все школярам молодших та середніх класів, оскільки вправи побудовані у вигляді незвичних інтелектуальних ігор. Проте є можливість вибрати рівень складності завдань – від дошкільного до післядипломної освіти. За допомогою платформи можна створювати 18 різновидів завдань: знайти пару, кросворд, класифікація, числа пряма, просте упорядкування, фрагменти зображення, вільна текстова відповідь, вікторина, заповнити пропуски, колекція вправ, аудіо-, відео- контент, перший мільйон, пазл "Вгадай слово", шибениця, знайти слова, гра "Парочки". Категорія предметів найрізноманітніша: англійська, німецька, французька, іспанська, італійська, українська, російська та інші мови, інформатика, історія, інструменти, астрономія, біологія, географія, економіка, математика, мистецтво, музика, здоров'я, навколишній світ, політологія, релігієзнавство, професійна освіта, філософія, психологія, технічні науки, трудове навчання, фізкультура, фізика і хімія. Пропонується широкий вибір мов інтерфейсу, в тому числі українська. Учителю потрібно створити обліковий запис, вказавши свій логін/email і пароль. Учням також варто зареєструватися на сайті за допомогою електронної скриньки, тоді учитель зможе додати їх у свій клас. Посилання на завдання можна надсилати у вигляді QR-коду, який система автоматично створює до кожного завдання. Також посилання на вправу можна вбудувати у свій сайт. Учитель чи репетитор може обирати запропоновані сайтом предметні категорії та варіанти завдань у розділі власні завдання. Для цього натисніть вгорі головної сторінки на напис "Створення вправи". Далі обираємо тип завдання, наприклад, "Класифікація" та клікаємо по відповідній іконці. Практично у будь-якому типі завдань за допомогою налаштувань можливо обрати певний формат – звуковий, графічний, текстовий чи комбінований. Спочатку можна переглянути запропоновані приклади до завдання такого типу. Потім у верхньому правому куті натискаємо на "Створити нову вправу" та заповнюємо усі необхідні поля. Обов'язково зазначаємо тему завдання у полі "Назва вправи". При цьому можна завантажити зображення, аудіо- та відеоматеріали. Також є можливість залишати підказки щодо процесу виконання та текст зворотного зв'язку за умови правильної відповіді. Створене вами завдання можна зробити відкритим (його бачитимуть усі користувачі) або закритим (доступне вам та учням, яким ви надіслали посилання). Власні завдання зберігаються у блоці "Мої вправи", за потреби їх можна редагувати, змінювати видимість для певних користувачів тощо [6].

- LINESURVEY – безкоштовна потужна платформа для проведення тестувань чи опитувань, яка постійно вдосконалюється і має переклад на багато мов світу. Крім великого діапазону питань, які можна використовувати під час тестування, платформа пропонує формування статистичних звітів, а також можливість завантажувати дані у різних форматах: Excel, SPSS, R тощо. Перевагою цієї платформи є те, що вона допускає тестування одночасно кількома мовами, що незамінно при проведенні міжнародних досліджень. Недоліком її є лише те, що її потрібно коректно встановити на ваш web-сервер та мати певний рівень вміння користуватися базами даних.

Досвід, який вже отриманий в результаті впровадження інтерактивних технологій в навчання, каже нам про те, що інтерактивні технології сприяють створенню більшої інтенсивності та оптимізації навчального процесу.

## Література

1. Андронатій П.І., Болілий В.О., Шлянчак С.О. Розробка дистанційних курсів засобами Вікі-КДПУ, Хмарка-КДПУ і Moodle-КДПУ. Частина 2. Moodle-КДПУ: Навчальний посібник для учасників довгострокового підвищення кваліфікації науково-педагогічних працівників. – Кіровоград: РВВ КДПУ ім. В. Винниченка, 2016. – 68 с.
2. Використання онлайн ресурсів при організації дистанційного навчання під час карантину в закладах освіти м. Суми [Електронний ресурс]. – <http://surl.li/qome>
3. Фетісов В.С. Комп'ютерні технології в тестуванні: навч.- метод. посіб. – Ніжин: Видавець ПП Лисенко М.М., 2011. – 140 с.

УДК 004.4

## ANDROID-ЗАСТОСУНКИ

**Сидорова М. І.**, магістрантка факультету природничо-географічних і точних наук.

Науковий керівник – канд. фіз.-мат. наук, доц. **Лисенко І. М.**, кафедра інформаційних технологій і аналізу даних.

У сучасному світі важко уявити собі мобільний пристрій, на якому б не стояло жодного застосунку. Застосунки міцно увійшли в наше життя практично одночасно з планшетами та смартфонами. Тому даний напрямок так стрімко розвивається і захоплює ринок. Усе більше підприємців усвідомлюють необхідність розробки мобільного застосунку.

### Основні відомості

Сьогодні мобільний застосунок – це спеціально розроблене під функціональні можливості гаджетів програмне забезпечення. Призначення може бути самим різноманітним: сервіси, магазини, розваги, онлайн-помічники та інше. Ці застосунки завантажуються і встановлюються самим користувачем через мобільні маркетплейси. Технічно всі застосунки створюються під конкретну платформу мобільного гаджета [1].

Перше підключення до Інтернету сприяло тому що в 1998 році з'явився WAP (Wireless Application Protocol) і саме він об'єднав Інтернет і мобільний зв'язок Тепер можна було вставити в телефон браузер, встановити з'єднання з серверами і отримати дані на пристрій. WAP дав людям не тільки ігри, але і можливість читати новини з мобільного, користуватися електронною поштою, завантажувати карти і навіть бронювати квитки. Для цього створювалися WAP-сайти зі спеціальною розміткою для мобільних екранів. Це були прості сторінки тексту і посилань, майже без картинок. У той час ще не оцінили телефони як спосіб комунікації з клієнтами, тому таких рішень було катастрофічно мало.



Рис. 1. Операційна система Symbian S60

Першою відкритою мобільною операційною системою стала Symbian (рис.1) в 2001 році, і в цей же час з'явилася Nokia 7650, на яку можна було встановлювати застосунки від сторонніх розробників. Це повинно було стати проривом на ринку, але цього не сталося через складнощі розробки та обмежені можливості смартфонів [2].

Мобільні застосунки розрізняються залежно від операційної системи, в якій вони працюють – основними з яких є Android і IOS.

Як показано на рис.2 операційна система Android одна із найпопулярніших в світі платформ для мобільних пристроїв, а на другому місці йде IOS.

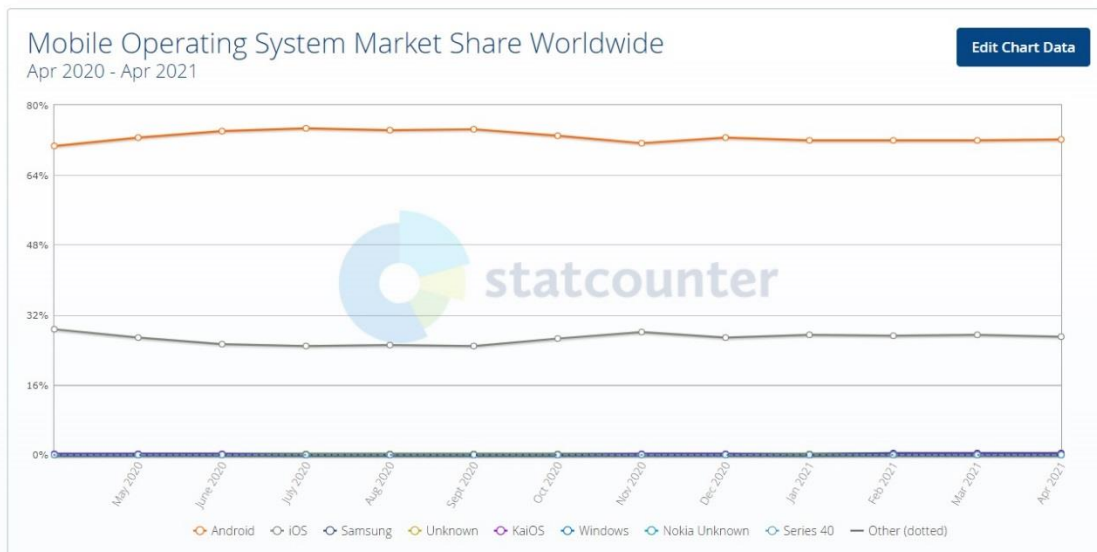


Рис. 2. Рейтинг операційних систем від statcounter за 2021 рік

Операційна система Android була створена в 2003 році компанією Android Inc., яка працювала над створенням операційної системи для фотоапаратів і телефонів. Біля її витоків стояв Енді Рубін, якого вважають батьком Android. У 2005 році Google купила Android Inc. за 50 мільйонів доларів, а через два роки оголосила про створення консорціуму Open Handset Alliance (ОНА) для створення Android – "першою по-справжньому відкритою і всеосяжною платформи для мобільних пристроїв", заснованої на ядрі Linux [3].

У 2007 році Стів Джобс представив світу перший iPhone. Тоді багато говорили про можливості нового смартфона, але ніхто не говорив, як цих можливостей вдалося досягти. Архітектура операційної системи iOS була схожа на MacOS, але система була повністю закритою. Джобс не хотів, щоб сторонні розробники могли розробляти додатки для iOS. Замість цього він хотів, щоб розробники створювали вебзастосунки, і дав можливість створювати браузерні закладки на домашньому екрані [2].

#### Класифікація мобільних застосунків та методи їх створення

Всі види мобільних застосунків можна розділити на 4 категорії по головному призначенню [4]:

- ігри для смартфона – у цю групу об'єднані мобільні ігри всіх жанрів: стрілялки, гонки, аркади, квести, завдання на логіку тощо. Головна цільова аудиторія ігрових проєктів – люди молодше 27 років. Проте з кожним роком збільшується популярність мобільних ігор у людей старшого віку. Найпоширеніший спосіб заробітку на іграх – продаж додаткового контенту;

- промо-програми, які створюються на замовлення для бізнесу і служать для просування бренду. Головна мета розробників – це максимальне охоплення клієнтів, які можуть користуватися різними моделями смартфонів. Через сервіси користувачі можуть замовляти товари та послуги, залишати відгуки, дізнаватися про знижки та акції, отримувати бонуси. Найпопулярнішими стали сервіси по доставці їжі, викликом таксі, купівлі квитків у кінотеатри;

- контентні сервіси – це програми, створені для швидкого доступу до певного контенту. Кілька прикладів інформації, яку вони можуть містити: публікації новинних видань, мотиваційні цитати, актуальні курси валют, системи схуднення або тренувань, навчальні мовні курси;

- соціальні мережі – сервіси, які дозволяють спілкуватися в соціальних мережах через смартфон або планшет. У кожній популярній соцмережі є мобільний застосунок. Наприклад, Facebook, Instagram, YouTube, іноді входять в базову комплектацію операційної системи.

Виділяють три основних типи застосунків [1, 5]:

- рідні застосунки – це застосунки, які призначений для конкретної операційної системи, також можуть називатися власними. Вони демонструють кращу продуктивність з пристроями, для яких вони призначені.



- гібридні застосунки – це універсальні застосунки, які створені для багатьох платформ одразу і мають аналогічну функціональність незалежно від самої платформи. Можна сказати, що гібридний застосунок – це по суті вебсайт у звичному форматі мобільного застосунку, щось середнє між рідним та вебзастосунком.

- вебзастосунки – це додатки, в основному написані на HTML, CSS і JavaScript. Такі застосунки можуть здатися трохи чужими для смартфона, особливо якщо необхідно представляти великий обсяг даних. Рекомендується використовувати цей підхід з застосунками, які не зовсім легкі і займають занадто багато місця на мобільних пристроях, якщо розробляються спочатку.

Створення мобільних застосунків – це трудомісткий процес, який вимагає багато часу і обдуманого роботи. Щоб створити якісний застосунок для операційної системи Android потрібно докладати чимало зусиль.

Виділяють наступні стадії розробки мобільних застосунків [6]:

**1. Пошук основної ідеї програми, концепції** (розробка чогось унікального або удосконалення вже існуючого). На цьому етапі також проводиться аналіз ринку і вже існуючих продуктів, проводяться інтерв'ю зі стейкхолдерами / інвесторами, і user research.

Перш ніж перейти до наступного етапу, обов'язково потрібно детально описати бізнес-вимоги продукту (бізнес мету, конкурентність, вимоги бренду, показники успіху).

Важливим також є визначення головних клієнтів (їх мотивація, потреби, цілі, тригери).

**2. Визначення базового функціоналу** – мінімально життєздатного продукту (MVP). Найчастіше мобільні застосунки народжуються поступово – спочатку в світ виходить демо-версія з спрощеним функціоналом, а потім поступово в наступних релізах виходять нові фічі, і такий підхід найчастіше фінансово виправданий. Розробник збирає відгуки від користувачів і розуміє на що робити ставку в подальшій розробці, а в найкращому випадку навіть може отримати мінімальний прибуток.

На цьому етапі плану розробки мобільного застосунку визначається user experience map, тобто набір базових функцій і можливостей, доступних користувачеві та їхня взаємодія.

**3. Визначення базової моделі поширення**, адже від цього також залежать основні сторінки самого застосунку. Також, більш детально визначаємо послідовність дій в просуванні – джерела / канали поширення і цільові дії користувача.

**4. UI / UX design** – це робота дизайнера. На цьому етапі працюють з конкретним функціоналом і з чітким розумінням того, якими будуть кроки клієнта. Тут створюється інформаційна архітектура, тобто основна структура навігаційної системи програми:

- прописується сценарій використання;
- підключаються системні аналітики;
- створюються прототипи і дизайн взаємодій, тобто визначається як саме буде працювати застосунок.

Важливо уточнити, що на цьому етапі мова ще не йде про безпосередньо дизайн застосунків, робота проводиться тільки з прототипами або з простими макетами.

**5. Валідація прототипів в юзабіліті-тестах** (дуже просте тестування макетів і прототипів) – цей етап також відноситься до роботи дизайнера. Визначається чи бачать клієнти в додатку ту цінність, яку ми спочатку визначили, чи здатні вони розібратися, як його використовувати. Часто так буває, що функціонал сторінки застосунку очевидний для замовника, але абсолютно не зрозумілий користувачеві.

За результатами тестів дизайнер вносить зміни в дизайн.

**6. Створення дизайнером, проджект-менеджером і / або іншими фахівцями розгорнутого технічного завдання (ТЗ)** для програміста мобільних застосунків.

**7. Безпосередньо розробка мобільного додатка, і допоміжних сервісів.**

У процесі створення мобільного застосунку його продовжують постійно тестувати і покращувати, при цьому дотримуючись плану поетапних релізів, адже часто в процесі замовникам приходять нові ідеї щодо функціоналу і дизайну, які можуть повністю вплинути як на швидкість процесу розробки, так і на план просування застосунку.

**8. Просування застосунку.** Тут підключається максимальна маркетингова артилерія, на яку вистачає фінансування замовника – банери на сайтах і реклама в пошукових системах, SMM, поштова розсилка, SEO в просуванні сайту застосунку (якщо такий є), публікації в ЗМІ і на новинних порталах, навіть публікація POS-матеріалів – все, на що вистачає грошей, фантазії та інструментів. На цьому етапі важливо визначити, де знаходиться цільова аудиторія, і які канали зв'язку відгукуються найкраще – і максимально підготувати маркетингову частину до запуску відразу після релізу програми.

**9. Повторне тестування функціональності програми і пошук багів, переоцінка його дизайну і ТЗ, створення тестової документації (тест-кейсів).**

**10. Реліз.** Серія доробок завершена, і всі відділи задоволені результатом роботи, застосунок можна випускати в світ, точніше його першу демо-версію – завантажувати її в магазини застосунків.

Але на цьому робота над створенням програми не закінчується. Далі слід здійснювати постійну технічну підтримку застосунку, перевіряти працездатність, покращувати і розширювати функціонал.

Отже, розробка мобільного застосунку – це досить тривалий і трудомісткий процес. Не існує готового сценарію, і план розробки мобільного застосунку може змінюватися, і коригуватися в залежності від проекту.

#### **Переваги та недоліки мобільних застосунків**

##### **Переваги [7].**

- **Зручність.** Аналіз показує, що застосунки більш популярні, ніж аналогічні вебсайти, оскільки більш зручні. Вони забезпечують кращу взаємодію з користувачем, швидше завантажують контент, простіші у використанні. Крім цього, мають push-повідомлення і дизайн, який більш гнучко сумісний з різними розмірами екрану.

- **Персоналізація.** Мобільні програми є відмінним рішенням для служб, які вимагають регулярного використання. Вони дозволяють користувачам створювати особисті облікові записи, а також зберігати важливу інформацію під рукою.

- **Робота в автономному режимі.** Оскільки програми вимагають установки, вони можуть надавати доступ до своїх функцій і контенту навіть без підключення до Інтернету.

##### **Недоліки [7].**

- **Сумісність.** Забезпечення належного функціонування застосунку залежить від вимог конкретної операційної системи. Це означає, що для кожної платформи (iOS, Android, Windows) потрібна окрема робоча версія програми.

- **Підтримка, обслуговування.** Коли програма розробляється для декількох різних платформ, її підтримка вимагає більше часу і грошей. Необхідно регулярно надавати оновлення, виправляти проблеми сумісності з кожним типом пристроїв. Крім того, потрібно завжди нагадувати користувачам про необхідність встановлення нових оновлень.

#### **Висновки**

У сучасному світі важко уявити собі мобільний пристрій, на якому б не стояло жодного застосунку. Вони міцно увійшли в наше життя практично одночасно з планшетами та смартфонами. Тому даний напрямок так стрімко розвивається і захоплює ринок. Сучасні мобільні застосунки стають потужним маркетинговим інструментом, який дозволяє вирішувати безліч завдань: створити імідж, підтримувати бренд і підвищувати лояльність до нього з боку споживачів, оптимізувати процеси комунікації, створювати певний інформаційний простір.

#### **Література**

1. Мобильное приложение [Електронний ресурс]. – Режим доступу до ресурсу: <https://www.calltouch.ru/glossary/chto-takoe-mobilnoe-prilozhenie-i-zachem-ono-mozhet-potrebovatsya/>

2. Эволюция в вашем кармане: как развивались мобильные приложения [Електронний ресурс]. – 2019. – Режим доступу до ресурсу: <https://appttractor.ru/info/articles/evolyutsiya-v-vashem-karmane-kak-razvivalis-mobilnyie-prilozheniya.html>

3. История Android. Как операционная система для смартфонов полностью изменила наш мир [Електронний ресурс]. – 2018. – Режим доступу до ресурсу: <https://gagadget.com/android/40285-samaya-podrobnaya-istoriya-android-ot-astro-boy-do-pie/>

4. Типы мобильных приложений [Електронний ресурс]. – Режим доступу до ресурсу: <https://punicapp.com/blog/pages/1046/tipy-mobilnyh-prilozhenij>

5. Типы мобильных додатків [Електронний ресурс]. – Режим доступу до ресурсу: <https://smile-ukraine.com/ua/mobile-apps/mobile-apps-types>

6. Розробка мобільних додатків від А до Я: повний гайд [Електронний ресурс]. – 2021. – Режим доступу до ресурсу: <https://dan-it.com.ua/uk/rozrobka-mobilnih-dodatkov-vid-a-do-ja-povnij-gajd/>

7. Плюсы и минусы мобильных сайтов и приложений [Електронний ресурс]. – 2019. – Режим доступу до ресурсу: <https://artismedia.by/blog/plyusy-i-minusy-mobilnyh-sajtov-i-prilozhenij/>

УДК 94 (477+44) "16"

## ВІЙСЬКОВО-ПОЛІТИЧНА ДІЯЛЬНІСТЬ ЮРІЯ НЕМИРИЧА

**Басараб В. В.**, магістрант історико-юридичного факультету.  
Науковий керівник – д-р іст. наук, проф. **Луняк Є. М.**, кафедра історії України.

*У статті подається аналіз військово-політичної діяльності Юрія Немирича, його поглядів та переконань, щодо розбудови та устрою держави, суверенітету української національної держави з урахуванням досвіду державних республікансько-федеративних утворень Західної Європи того часу, реальних потреб України.*

*Ключові слова: суверенітет, розбудова, Гадяцькі пакти, республіка, незалежність, європейський напрямок розвитку держави.*

В історії України середина XVII-го століття асоціюється насамперед із багаторічною боротьбою українського народу з Річчю Посполитою за національну та релігійну незалежність, з яскравими перемогами й трагічними поразками козацько-селянських армій, із Переяславською радою, за якою Україна поступово втрачала набуте в кривавій війні [2].

Проте, дуже багато подій та особистостей того часу залишилися осторонь і довгий час не вивчалися. Серед таких постатей варто згадати про Юрія Немирича. Саме діяльність Ю. Немирича досить високо оцінювали провідні українські історики. Зокрема, М. Грушевський називав його одним із найвидатніших представників козацької старшини. М. Костомаров, О. Єфименко відзначали його високу освіченість, дипломатичні таланти, вплив на гетьмана І. Виговського. Ю. Немиричу присвячено статті І. Лоського та О. Фотинського. Крім того, окремі напрямки діяльності Ю. Немирича згадуються в працях, присвячених розвитку соцініанських ідей в Україні. Однак ці матеріали сьогодні важкодоступні широким колам читачів [9].

Народився Юрій Немирич у 1612 р. в містечку Черняхів на Житомирщині, в старовинній родині бояр Немиричів, котрі згадуються в київських актах з початку XVI ст. Юрій був старшим із шістьох дітей (трьох синів і трьох дочок) київського підкоморія, тобто межового виборного судді Стефана Немирича і Марти Войнаровської. Протестантка Марта мала великий вплив на чоловіка, тож Стефан першим з роду Немиричів перейшов з православного у протестантське віросповідання, прищепивши свої погляди й дітям.

Юрій отримав блискучу освіту. Вчився у Раковській соцініанській академії у Польщі, а у 1630–1633 рр. – в університетах Лейдена, Амстердама, Оксфорда й Кембріджа, а згодом і в Сорбонні, де написав твір "Розвідка про Московитську війну" у 1634 році. У ній висловлено політичні ідеали молодого Немирича й подано ретельний опис порад щодо ведення бойових дій. В ньому автор проаналізував політичний устрій Московської і Польсько-Литовської держав. Також ним були написані праці теологічно-протестанського характеру "Опис і виклад духовного арсеналу християн", молитви та гімни [1].

Військову кар'єру Юрій Немирич розпочав на боці Польщі – брав активну участь у формуванні шляхетського ополчення, став його головою і певний час воював проти війська Богдана Хмельницького. Однак його аналітичний розум швидко усвідомив причини й масштаби війни, її політичну мету. Дуже можливо, що, програвши кілька битв козакам, Немирич повірив у їхню конечну перемогу, а головне – спокусився можливістю взяти участь у розбудові в Україні нової республіки. Так чи інакше, а він, великий пан, почав схилитися на бік повстанців і невдовзі опинився у близькому оточенні гетьмана Богдана Хмельницького. Після Переяславського договору Немирич знову поїхав за кордон – не хотів бути під рукою Москви, до якої завжди ставився зверхньо, з презирством – через її "азійську темноту". Збереглося мало подробиць про пригоди молодого лицаря на Заході [9].

Відомо, що він воював на боці шведського короля, а трохи згодом цим вільнодумцем зацікавилася краківська інквізиція, примусивши його втікати на схід. З 1655 року Юрій Немирич остаточно осів в Україні й працював на її користь – як він це розумів. Тоді ж він прийняв православ'я (акт на зразок короля-протестанта Генріха IV – "Україна варта обідні!"). Богдан Хмельницький завжди цінував бувалих освічених людей, тому полковник Ю. Немирич невдовзі став виказувати

помітний вплив на політику уряду. Цей вплив він зберіг також за правління гетьмана Івана Виговського.

Роль Ю.Немирича в період гетьманства І. Виговського була значимою. Вона зумовлювалась як дипломатичними талантами, так і військовою допомогою. Оскільки І. Виговський, не маючи надійної опори серед козаків, змушений був певною мірою спиратись на наймані війська. Ю. Немирич командував Ніжинським та Чернігівським полками, які розташовувались в небезпечній для гетьмана Лівобережній Україні, стримували антигетьманські виступи місцевого населення, невдоволеного політикою І. Виговського [2]. Крім того, Ю. Немирич, виходець з Київщини, мав значний вплив на місцеву шляхту. Важливу роль мала і його дипломатична діяльність.

Найвизначнішим політичним доробком Юрія Немирича (вже за часів І. Виговського) стали так звані Гадяцькі пакти або трактати, в укладенні яких він відіграв провідну роль. Це був проєкт союзу України з Польщею "на нових основах співжиття – рівних з рівними, вільних – з вільними". Пакти передбачали повне скасування Переяславських угод. Бо Немирич, як і Виговський, вважав, що "з Польщею нас єднає освіта, а від Москви відбиває її невігластво. Попри одну віру, ми завжди мали більше спільного з католицькою Польщею, ніж із Московією".

Далекоглядний Немирич закладав ідеологію і політику козацької держави на майбутнє. У ній домінував європейський вектор. Уже тоді Україна динамічно спрямовувалася в Європу, успішно долаючи польські перепони. За влучним висловом Ігоря Гирича, "ця унія – біфуркаційна точка, яка могла змінити розклад сил у Європі, її майбутнє в зовсім протилежному напрямі". Баланс сил у Європі було б зрівноважено. Московське царство не посилювалося б за рахунок України, і його експансію в Європу було б зупинено [3].

Погляди Ю. Немирича знайшли свій відбиток у підготовленому ним ще в 1632 р. трактаті "Роздуми про війну з московитами", промовах на сеймі та віршованих творах, де він виступив противником будь-якого абсолютизму і диктату, сваволі і рабства, узаконених державним устроєм тиранії і деспотизму. Порівнюючи суспільно-політичні порядки Речі Посполитої з голландськими, він показує повну перевагу останніх їх демократизмом, а устрій Росії уподоблює турецькому як розсадник деспотизму і тиранії. Ідеальним Ю. Немирич вважає республіканський устрій держави, який сформувався у нього ще за часів студій в західноєвропейських університетах та під впливом знайомства з державним правлінням Голландії, Італії, Англії. Його він і намагався втілити в Україні, теоретично обґрунтувавши в основних статтях Гадяцького трактату [6].

За реальних умов того часу Ю. Немирич вважав недоцільним об'єднання України із самодержавною Росією як необмеженої форми абсолютизму і свавілля. Він пропонував створити нове державне утворення як конфедеративне утворення трьох республік-частин: Польщі, Великого князівства Литовського і Великого князівства Руського (України). В цьому державному утворенні передбачалось створення конфедеративного сейму пропорційно до трьох республік, які входять до його складу, виборність короля. Україна мала ввійти до цього союзу на правах самостійної держави, що має свій уряд, трибунал, державну скарбницю, військо, право карбувати свою власну монету, вести самостійну зовнішню і внутрішню політику. Відповідно до цього передбачалась широка культурна автономія, проєктувалося створення двох академій з університетськими правами, значної кількості шкіл з викладанням різними мовами та цілком вільним книгодрукуванням, свобода віросповідань [7].

Оцінюючи погляди Ю. Немирича, насамперед необхідно відзначити розробку ним ідеї суверенітету, розбудови української національної держави з урахуванням досвіду державних республікансько-федеративних утворень Західної Європи того часу, реальних потреб України. Щоправда, ці розробки мали швидше теоретичний характер і не могли бути втіленими в життя через свавілля польської шляхти, з одного боку, а також через зміцнення тих соціально-політичних ідеалів в Україні, які сформувалися під впливом національно-визвольної боротьби українського народу за свою незалежність з їх демократизмом, "без пана і короля" – з іншого [8].

Проаналізувавши військово-політичні погляди Ю. Немирича, славетного козацького ватажка, можна зробити висновок, що, посідаючи державні службові посади, він завжди обстоював права протестантів та захищав їх у польському сеймі. Він бачив несправедливість польської влади по відношенню не тільки до соцініантів, а й до українського православного люду. Все це наштовхувало Ю. Немирича на ідею створення федеративної республіки на зразок Нідерландів, заручившись підтримкою козаків, зокрема, Івана Виговського, він втілював свій замисел у Гадяцькому договорі. Ідея Ю. Немирича про державу як федеративний союз республік була прогресивною і могла реалізуватися в умовах католицької Польщі й православної України тільки з позицій соцініанства. Помилкою Ю. Немирича було те, що він не враховував інтереси простого люду, так як сам був магнатом та під впливом тодішньої епохи розраховував саме на вищі прошарки населення українських земель.

## Література

1. Горобець В.М. НЕМИРИЧ Юрій [Електронний ресурс] // Енциклопедія історії України: Т. 7: Мі-О / Редкол.: В. А. Смолій (голова) та ін. НАН України. Інститут історії України. - К.: В-во "Наукова думка", 2010. - 728 с.: іл.. – Режим доступу [http://www.history.org.ua/?termin=Nemyrych\\_Y](http://www.history.org.ua/?termin=Nemyrych_Y)
2. Іван Ярмошик. Юрій Немирич – видатний представник козацької старшини середини XVII століття. // Медієвіст. -11квітня 2013 [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <https://www.medievalist.org.ua/2013/04/xvii.html>
3. Кралюк П. Кисилінська академія – одна з перших вищих шкіл. – Газета "День", №204-205, 9.11.2012 [Електронний ресурс]. – Режим доступу <https://www.ar25.org/article/yuriy-nemyrych-lider-ariyanstva-polkovnyk-bogdana-hmelnyckogo.html>
4. Липинський В. Україна на переломі. – Філадельфія, 1991. – 346 с.
5. Лоський І. Юрій Немирич – канцлер Великого Князівства Руського / І. Лоський // Хроніка–2000. – К., 1995. – № 1.
6. Любашенко Вікторія - Історія протестантизму в Україні. Курс лекцій, Київ: Видання друге, доповнене і виправлене, 1995. 350 с.
7. Наталя Яковенко. ЮРІЙ НЕМИРИЧ/"Історія України в особах IX-XVIII ст.". Київ, вид. "Україна", 1993.
8. Немирич Ю. Роздуми про війну з московитами / Пер. з лат. мови В. Д. Литвинова, Я. М. Стратій; Упоряд. і передм. В.Д. Литвинова. – К. : Академперіодика, 2014. – 60 с. [Електронний ресурс]. – Режим доступу <http://history.org.ua/LiberUA/978-966-360-263-9/978-966-360-263-9.pdf>
9. Соколовський О. Л. Місце антитринітаризму в суспільно-політичному житті шляхти України XVI – XVII ст. – Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2009
10. Тисяча років української суспільно-політичної думки. У 9-ти т. – К.: Дніпро, 2001. – Т. 2. Кн. 2. – Перша пол. XVII ст. – С. 434-451.] [Електронний ресурс]. – Режим доступу [http://litopys.org.ua/suspil/sus64.htm?fbclid=IwAR0ghJMrJ9j6P3jx\\_yK92GIKwdgf7h2gMXMNVCDmioid4LHGfMfNtsBkVPI8](http://litopys.org.ua/suspil/sus64.htm?fbclid=IwAR0ghJMrJ9j6P3jx_yK92GIKwdgf7h2gMXMNVCDmioid4LHGfMfNtsBkVPI8)
11. Яковенко Н. Витоки роду Немиричів / Н. Яковенко // Мappa Mundi : зб. наук. пр. на пошану Я. Дашкевича з нагоди його 70-річчя. – Л.; К.; Нью-Йорк : Вид-во М. П. Коць, 1996.

УДК 94(100):314.15](477+73)

## ЧОТИРИ ХВИЛИ МІГРАЦІЇ УКРАЇНЦІВ ДО США

**Денисенко Т. І.**, магістрантка історико-юридичного факультету.

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

*Упродовж останнього століття міграція населення України відбувалася у різних географічних напрямках і зумовлена різними економічними, політичними та соціальними причинами. Однією з найбільш довготривалих та найбільш привабливих є міграція до Північної Америки, зокрема США.*

*Ключові слова: міграція, українці, чотири хвили, США,*

Більшість дослідників називають чотири періоди міграції:

Перший – 1870 – 1914 рр. Головним чином це переселення українців з території під Австрійської Галичини, Буковини та Закарпаття – загалом становило понад 500 тис. осіб. Серед цих мігрантів були і представники етнічних українців з інших регіонів України, але ця кількість не включає масову міграцію євреїв з другої частини України, яка належала до Російської імперії.

Другий – 1920–1939 рр. У цей період з України емігрувало понад 40 тис. осіб.

Третій – 1945–1960 рр.: понад 100 тис. емігрантів, які з різних причин у час Другої світової війни потрапили до країн Західної Європи.

Четвертий період починає свій відлік з кінця 80-х років ХХ ст. і триває дотепер.

У численних публікаціях та наукових дослідженнях останніх років висловлюється думка, що навіть за умови відносного поступу в загальному розвитку України, впродовж всього періоду існування СРСР проти українського народу велася постійна і методично планова робота, спрямована на його нівелювання і перетворення на так званий єдиний "советський народ". Можливо, варто додати, що така політика велася по відношенню і до всіх інших народів колишнього союзу.

Особливості історичного, економічного та суспільно-політичного розвитку України впродовж останнього століття витворили специфічні передумови, які можна розглядати як першопричини, що спонукають людей до еміграції:

а) Соціальні катаклізми ХХ ст.: революції, громадянська війна, голод 30-х та 40-х років Перша і Друга світові війни, радянський тоталітаризм.

б) Права людини: свобода слова, віровизнання.

в) Модерне кріпосне право.

Впродовж 60-х років селяни не мали паспортів, а при тодішній системі паспортного контролю на території СРСР без паспорта людина не могла змінити місце проживання, місце праці і т.ін. Цей період є в пам'яті мого покоління та покоління моїх батьків.

г) Паспортний режим (прописка) і норма житлової площі.

Впродовж усіх попередніх років одним із стримуючих факторів вільної міграції була відсутність житла (квартир для проживання). Величезна кількість людей проживали у так званих гуртожитках: для робітників, для малосімейних, а також у комунальних квартирах. Труднощі фінансового та законодавчого характеру були стримуючим чинником для приватного будівництва.

Станом на 1989 рік українська частина населення становила 72,7% з поміж 51452,034 тис. мешканців України, а у 1959 р. – 76,7% з 41868,046 тис. мешканців. Отже, за повоєнний період питома вага українського населення зменшилася на 4,1%.

Наведені вище факторні величини відіграють підсилюючу роль у мотивації про рішення щодо еміграції з України. А головними причинами є сучасний економічний та суспільно-політичний стан в Україні. Економічна криза, інфляція, політична нестабільність, малоефективна система соціального захисту, особливо молоді та людей похилого віку (а в окремих випадках взагалі її відсутність), напружена криміногенна ситуація та її новітнє явище "рекет", кожні чергові вибори Президента чи депутатів до Верховної Ради розцінюються як "стихийне лихо" – все це триває впродовж двох останніх десятиліть.

США посідають особливе місце серед країн привабливих для еміграції.

Окрім масового потоку "туристів", які після закінчення терміну візи переходять у категорію нелегалів, з 1994 року розпочинається період легальної міграції українців до США. Саме у 1994 р. Україну було внесено до списку країн учасниць розіграшу лотереї на отримання імміграційної візи, так званої лотереї "Зелена карта".

За результатами перепису 2000 року у США проживає 897309 українців, з них не мігранти – 643554 (71,7%) і мігранти – 253755 (28,3%), які прибули до США:

до 1950 – 17423 (6,9%) 1950–1986 – 62490 (24,6%) 1987–1990 – 31592 (12,4%) 1991–2000 – 142250 (56,1%)

Сучасна українська громада у США складається з двох останніх імміграційних хвиль 3-ї та 4-ї, які різняться між собою за багатьма структурними показниками.

Зокрема, середній вік мігрантів 4-ї хвилі 31 рік, а немігрантів (ті, що прибули або народжені у США до 1 січня 1994 р.) – 41,5 р.

63% новоприбулих добре володіють англійською мовою і тільки 13% не розмовляють англійською.

Основні місця поселення нових емігрантів є найбільш популярні метрополії. Як правило, це Нью-Йорк, Нью-Джерсі, Сакраменто, Чикаго, Філадельфія, Клівленд, Сан-Франциско, Детройт. Тут легко знайти працю і помешкання. Є ще одна метрополія, де кількість українців дуже висока, – це Сієтл-Такома (штат Вашингтон). Тут здебільшого поселяються вихідці з Чернівецької, Волинської та Рівненської областей. Можливо, це пов'язано із тим, що у цих регіонах і в Україні, і США, як правило, проживають представники однієї із нових релігійних течій.

А загалом представники української громади проживають в усіх штатах Америки.

Четверта хвиля еміграції вирізняється високим рівнем освіти. На жаль, значна частина змушена працювати не за фахом і на тих робочих місцях, які не потребують високого рівня освіти. Окремі з них, освоївши мову, проходять перепідготовку або здобувають нову освіту і влаштовуються на працю там, де потрібна кваліфікація і освіта, а це означає, що рівень оплати буде значно вищим, ніж на звичайних робочих місцях.

### **Перша хвиля**

Перша хвиля починається з останньої чверті XIX століття і триває до початку Першої світової війни. Ця масова трудова еміграція до США розпочалася у 1877 році, до Бразилії – у 1880-ті роки, у Канаду – з 1891 року, до Російського Сибіру – після революції 1905–1907 рр. Виїздили й до Аргентини, Австралії, Нової Зеландії, на Гавайські острови. Цю першу хвилю еміграції спричинили як і аграрна перенаселеність українських територій, так і утиски: економічні, соціальні, політичні, – і національний гніт з боку австро-угорської і російської імперій. Нащадки цієї хвилі еміграції зараз у шостому-сьомому поколіннях і більш схильні звати себе українцями за походженням – радше ніж емігрантами у країнах проживання.

### **Друга хвиля**

Друга хвиля еміграції українців охоплювала період між Першою і Другою світовими війнами у XX столітті і була зумовлена поєднанням соціально-економічних та політичних причин. Емігрували в основному ті українці, які зі зброєю в руках боролися проти радянської влади, підтримували Центральну Раду, Директорію, Гетьманат. Це були великі й середні землевласники,

торговці, службовці, священнослужителі, інтелігенція, солдати і козаки українських військових з'єднань. Вони виїздили до Польщі, Чехословаччини, Австрії, Румунії, Болгарії, Німеччини, Франції, США і Канади.

### **Третя хвиля**

Третя хвиля еміграції викликана головним чином політичними мотивами і розпочалася наприкінці Другої світової війни. Істотну частину переміщених осіб становили люди, силоміць забрані на роботи до Німеччини. Були тут також, звичайно, і біженці, хто відверто сповідував антирадянські погляди. Більшість емігрантів цієї хвилі осіла в Канаді, США, Великій Британії, Австралії, Бразилії, Аргентині, Франції.

Згідно британо-канадському політологу Тарасу Кузьо:

Десятки тисяч українських солдатів та примусових робітників (нім. *Gastarbeiter*) приїхали до Великої Британії в кінці 1940-х років, і нестача українських жінок призвела до того, що вони одружувалися з іншими католицькими іммігрантами з Італії, Ірландії та Австрії.<sup>[2]</sup>

### **Четверта хвиля**

Четверта хвиля – так звана "заробітчанська" – розпочалася у 1990-х роках. Її головні причини – економічна скрута перехідного періоду в Україні. Деякі дослідники наголошують на умисному створенні безробіття, головним чином – у Західній Україні. У результаті цього на тимчасову роботу в країні Європи, Америки і в Росію виїхало близько 7–8 млн людей. Частина з них, ймовірно, вже не повернеться в Україну.

Зорганізована українська діаспора в США сприяє українським емігрантам четвертої хвилі в пошуку роботи, житла, налагодженню бізнесових контактів тощо. З цією ціллю створено сайт оголошень української діаспори в США: [www.ukrdiaspora.com](http://www.ukrdiaspora.com) – головною метою якого є підтримування зв'язків як і між самими емігрантами, так із Батьківщиною.

У 2014-2016 роках внаслідок війни та пов'язаного з нею економічного спаду відбулося різке зростання еміграції з України, зокрема в Європейський Союз<sup>[3]</sup>.

Українські заробітчани пересилають значні кошти в Україну. Так, у 2018 р. ці пересилання склали 14 млрд. дол. США<sup>[4]</sup>

Основними мотивами міграції були і залишаються економічні чинники. Якщо на початку 90-х років ХХ ст. виїзди на заробітки спричиняли банкрутства підприємств, затримки виплат заробітної плати, безробіття, то сьогодні їхньою метою найчастіше є: підвищення добробуту, вирішення житлового питання, фінансування навчання, поглиблення економічної кризи тощо.

Можна визначити таку ієрархію причин, що зумовлюють трудову міграцію сьогодні:

1. поліпшення житлових умов, придбання автомобіля або інших товарів тривалого вжитку;
2. задоволення поточних життєвих потреб – харчування, придбання необхідних товарів повсякденного вжитку;
3. накопичення коштів для оплати навчання дітей у ВНЗ;
4. накопичення стартового капіталу для створення власного бізнесу або розвитку своєї справи;
5. виробнича необхідність (бажання працювати за фахом чи освітою, яким не змогли знайти застосування в Україні);
6. мотиви нематеріального характеру (побачити світ, здобути певні трудові навички, поліпшити знання мови тощо).

Відсутність чіткої перспективи та хоча б мінімальних сигналів щодо покращення ситуації в Україні у не надто далекому майбутньому надалі спонукатимуть громадян до міграції. Отже, доки очевидних стимулів для того, щоб залишатися і працювати на батьківщині, не буде – відтік робочої сили з країни продовжуватиметься

### **Література**

1. Українські поселення. Довідник. Записки Наукового Товариства ім Т.Шевченка. Т.СС. Ред. колегія: А. М. Мілянч – гол. ред., В. Н. Бандера, І. М. Гурін, В. В. Ісаїв. – Нью-Йорк. 1980.
2. EthnoNational Consciousness of the Ukrainian Immigrants in the United States, by Dmytro Bodnarczuk. Clifton. N.J.: 2000. 155 pp., Library of Congress Catalogue No.: 00–136731.
3. Demographic: age, gender, race, marital status, place of residence, relationship to the head of household, citizenship;
4. Oleh Wolovyna. Recent Migration from Ukraine to the United States: Level and Characteristics. / Presented at the Symposium "Diaspora and Homeland in the Transnational Age: The Case of Ukraine", Harvard University, March 20–21, 2003.
5. Source: U.S. Census Bureau, ([www.census.gov](http://www.census.gov)). Internet Release date:
6. U.S. Citizenship and Immigration Services, ([www.uscis.gov/graphics/index.htm](http://www.uscis.gov/graphics/index.htm)) Immigration Statistics. Homeland Security. Office of Immigration Statistics. Yearbook of Immigration Statistics: 1996, 1997, 1998, 1999, 2000, 2001, 2002, 2003, 2004, 2005.

7. U.S. Department of Justice. Statistics Division. Annual Report. Fiscal Year:1997 (#1, January 1999), 1998 (#2, July 1999), 1999 (#5, January 2002), 2000 (#6, January 2002), 2001 (#7, August 2002)  
8. <http://dspace.nbu.gov.ua/bitstream/handle/123456789/11782/07-Lopyh.pdf>

УДК 94(100):327.54](73+(47+57))

## КАРИБСЬКА КРИЗА: ВИТОКИ І НАСЛІДКИ

**Деркач В. В.**, студентка II курсу історико-юридичного факультету.

Науковий керівник – д-р іст. наук, проф. **Кучменко Е. М.**, кафедра всесвітньої історії та міжнародних відносин.

*У статті йдеться про один з епохальних винаходів – ядерна зброя, яка посіла окремих щабель у сфері розвитку потужного військового потенціалу та слугувала невід’ємною складовою становлення національної могутності на світовій арені. Виділені основні сегменти нового рівня переваги в перегонах озброєнь, яких не могли уникнути два полюси – СРСР і США. Окреслено основні витоки і наслідки Карибської кризи 1962 року, яка стала не лише кульмінаційним моментом "холодної війни", а й загостренням глобального значення, яке вдалося "приборкати" завдяки майстерності таємної дипломатії між М. Хрущовим (СРСР) та Дж. Кеннеді (США), відносини між якими коливались від удавано дружніх до відкрито ворогуючих.*

*Ключові слова: Карибська криза, СРСР, США, Куба, М. Хрущов, Дж. Кеннеді, Ф. Кастро, "холодна війна", ядерна зброя, конфронтація, біполярний порядок.*

Сотні років війн, конфліктів, міждержавних сутичок змінювали стан речей, погляди, устрої та позиції багатьох держав світу. Характерною ознакою як сьогодення, так і тих, відносно далеких, часів є науково-технічний прогрес, який ні на мить не зупиняється. Дане явище супроводжується стрімким розвитком як інформаційних технологій, які використовуються у повсякденному житті, так і технічними відкриттями на міждержавному рівні, в зовнішній політиці.

Вивчення тих фактів, які зробили можливим мирний вихід з далекої вже Карибської кризи, дає безцінний досвід, який може бути використаний та необхідний не лише в академічних колах, але й в інших, більш практичних сферах – наприклад, спеціалістам із сучасної зовнішньої політики. Таким чином, вираження Карибської кризи в сучасній літературі дозволить нам глибше зрозуміти анатомію взаємовідносин між державами, в тому числі й в сучасному світі. Саме тому питання Карибської кризи (1962 року) в контексті витоків і наслідків є значущим та актуальним для дослідження, оскільки сьогодні ми маємо змогу всебічно інтерпретувати винесену проблему.

Праці вітчизняних та зарубіжних науковців, які склали методологічну основу досліджень у сфері міжнародних геополітичних відносин СРСР і США в період дипломатичної кризи 1962 року приділяють питанню "холодної війни" в історіографії багато уваги – розглядають як один з найбільш значимих переламних моментів новітньої історії. В історіографії згадки про Карибську кризу були завуальованими і неявними аж до 80-х років. В цьому контексті варто згадати М. С. Хрущова і його "Спогади" [19], які довгий час були єдиним більш-менш повним джерелом причин Карибської кризи, особливу цінність яким надавав той факт, що їх автор – одна з головних осіб тих часів; близькою за змістом до праці М. Хрущова "Спогади" є стаття Н. Бабік "Карибська криза 1962 р. за спогадами радянських учасників подій" [1]; доктор політичних наук С. П. Галака у енциклопедичній статті "Карибська криза" навів хронологічні відомості Карибської кризи 1962 року, через призму яких відображений конфлікт між СРСР та США як найнебезпечніша криза часів радянсько-американського протистояння у роки "холодної війни", що поставила світ на межу термоядерної війни [3 с. 1]; у праці І. Данилюка "Дипломатія Святого Престолу (Ватикану) у вирішенні Карибської кризи" [5] розглянуто роль Святого Престолу та Католицької церкви у вирішенні Карибської кризи 1962 року через діяльність, його заклики, виступи та дії Папи Івана XXIII; автор статті "Сучасний погляд на політику Дж. Кеннеді у контексті протистояння з СРСР (1962 р.)" [11] В. Р. Красножон аналізує діяльність президента Дж. Ф. Кеннеді за часів напруги між наддержавами, на документах, отриманих з Архіву національної безпеки США; О. Чучалін у своїй праці "Карибська криза 1962 року і американо-радянське протистояння" [20] дає оцінку Карибській кризі, окреслює її основні риси, причини, витоки; автор вдається до прогнозування ходу дій в кількох варіантах і доцільно звертає увагу на наслідки та уроки цього явища.

Карибська криза – найнебезпечніша криза часів радянсько-американського протистояння у роки "холодної війни", що поставила світ на межу термоядерної війни [3, с. 1].

Передісторією Карибської кризи стали "драматичні події" у відносинах між Північноатлантичним альянсом (НАТО) та Організацією Варшавського договору (ОВД), а саме розміщення



американських ядерних ракет на Європейському континенті в Італії та Туреччині (остання мала тоді спільний кордон з СРСР) та зведення у серпні 1961 року Берлінського муру. Два блоки – НАТО та ОВД – не просто стояли на межі конфлікту, а готувалися до війни [5, с. 1]. Карибська криза стала, мабуть, найгострішим і найнебезпечнішим епізодом холодної війни, яку впродовж 40 років вели СРСР і США. Пік конфлікту припав на другу половину жовтня 1962 року. Сама криза визріла як результат антикубинської політики Білого дому, який намагався не допустити "відходу" Острова Свободи з-під контролю Вашингтону [20, с. 1].

Одні вважають, що її причини носили військовий характер: СРСР прагнув зменшити дисбаланс в кількості ядерних боєголовок. О. Чучалін зазначає, що до 1960 року ядерні арсенали сторін досягли розміру: приблизно 6000 боєголовок у США та приблизно 300 боєголовок у СРСР. В. Мікеладзе, О. Потехін називають політичні причини: прагнення США не допустити розповсюдження комунізму на Західну півкулю. Серед цих праць поширена думка, що однією з причин Карибської кризи була взаємна недовіра. Підкреслюються цивілізаційні відмінності між двома наддержавами, нездатність керівництва адекватно оцінити наслідки власних рішень, реакцію протилежної сторони на підставі цих відмінностей [20, с. 1]. Проте, явна гонка озброєнь і спроба вагомо розширити сферу свого впливу на інші країни були основними причинами.

Зокрема, дослідники наголошують на радянсько-американське атомно-ядерному протистоянні та відсутності паритету сил у наддержав (США знаходились у більш вигідному геополітичному становищі з точки зору наявності сильних союзників). З цього приводу В. Мікеладзе вважає, що епіцентром подій був острів Куба, а головними учасниками – СРСР та США, роль європейських союзників США в цих подіях була надзвичайно важливою. Вони перебували в безпосередній близькості до СРСР та країн комуністичного табору, тому повинні були діяти надзвичайно обережно, і разом з тим, намагатися чинити опір радянській загрозі в Європі [13, с. 338].

Проте, на наш погляд, в Карибській кризі слід звернути увагу на взаємовідносини трьох лідерів – Ф. Кастро, М. Хрущова, Дж. Кеннеді та їх радників. Політики Ф. Бурлацький і В. Семичасний [1] проаналізували результати Карибської кризи і схиляються до думки, що не можна з точною впевненістю говорити про перемогу або поразку однієї зі сторін. СРСР домогся закриття американської бази в Туреччині, хоча до цього варто враховувати постійно здійснюваний тиск Пентагону [22, с. 15]. До того ж, відіграв роль і психологічний фактор. М. Хрущов прагнув змусити американців відчувати те, що відчував Радянський Союз, оточений американськими ракетними базами.

Потужну провокацію створювала ядерна зброя, що з початку 50-х рр. додавала конфліктності у світовому процесі в умовах "холодної війни" [16]. Особливо, коли Радянський Союз тимчасово набув лідерство в ракетних носіях ядерної зброї ("ефект супутника" 1957 р.) і випробував термоядерну бомбу [16, с. 15]. Проте, єдине лишається безперечним фактом: СРСР і США були безумовними наддержавами за критерієм здатності знищення життя на Землі [16, с. 15].

Конфронтація під час "холодної війни" – це відносини між країнами, за яких дії однієї сторони систематично протиставляються діям іншої, тобто так звана гра з нульовою сумою. Проте, це не виключає періодичного співробітництва між ворогуючими суб'єктами за окремими напрямками відносин. Зазвичай, вказують на те, що ця конфронтація мала на меті ідеологічний характер, проте, вона проявлялася практично в усіх сферах життя США та СРСР, і стала, багато у чому, вагомим фактором щодо внутрішньої та зовнішньої політики обох країн.

Війська НАТО і країн Варшавського договору були переведені в стан постійної готовності. 24 жовтня 1962 року п'ять радянських кораблів підійшли впритул до зони блокади і зупинились. Над світом нависла загроза початку ядерної війни між двома військовими гігантами. Наслідки призвели б до знищення більшої частини території Радянського Союзу і приблизно третини території США. Але в останню мить, за три години до можливого удару США по Кубі обидві сторони знайшли компроміс.

Важливу роль у виробленні компромісу між двома урядами відіграли контакти брата президента Р. Кеннеді і радянського посла в США А. Добриніна, завдяки яким відбувалось узгодження позицій сторін з умов врегулювання кризи, особливо у питанні американських ракет в Туреччині. Президент США не бажав публічно обговорювати це питання, оскільки це завдало б удару по НАТО і по становищу США як лідера союзу, але був згоден домовитись з радянським лідером через конфіденційний канал щодо їх вивезення протягом 4-5 місяців після завершення Карибської кризи. Про що і було повідомлено під час розмови Р. Кеннеді А. Добриніну. СРСР погодився на таке вирішення проблеми "турецьких ракет", оскільки поспішав з врегулюванням кризи [1, с.288]. Домовленість полягала у взаємних поступках обох країн: СРСР забирають ракети з Куби і допускають туди інспекторів ООН, а США демонтують у піврічний термін свої ракети в Туреччині і не роблять спроб перевероту на Кубі.

Світ видихнув з полегшенням. Однак, це був далеко не кінець поодиноких конфліктів наддержав.

Тільки у другій половині 1960-х рр. поступово створюються механізми попередження світової ядерної війни – модель "конфронтаційної стабільності". Її негласні правила, що склалися між 1962 і 1985 рр., справляли стримуючий вплив на міжнародну конфліктність глобального рівня. СРСР і США стали уникати ситуацій, здатних спровокувати ядерний збройний конфлікт між ними. У ці роки склалася концепція взаємного ядерного силового стримування і заснована на ній доктрина стратегічної стабільності на базі "рівноваги жаху". Ядерна війна стала розглядатися лише як крайній, мало реальний засіб вирішення міжсистемних суперечок [16, с. 15].

Карибська криза продемонструвала не лише свою кульмінаційність в ході "холодної війни", а й наростання масштабного значення небезпеки для світової спільноти. В цьому контексті відіграла значну роль таємна дипломатія як М. Хрущова та Дж. Кеннеді, так і їхніх радників. Важливість різних підходів до вивчення проблеми конфлікту полягала в тому, щоб дати оцінку подіям на межі Третьої світової війни та загрози її початку. Звісно, кінцевий результат Карибської кризи, хоч і врятував мир від атомної війни, однак лишив значну кількість невдоволень та протиріч. Проте, не всі наслідки Карибського протистояння можна оцінювати як негативні, взявши до уваги хоча б початок періоду так званої розрядки, рівень нових домовленостей, угод та ходу дій в напрямку дипломатичної рівноваги.

### Література

1. Бабік Н., Карибська криза 1962 р. за спогадами радянських учасників подій// Український історичний збірник, 2003. – с. 280-292.
2. Броган Х., Джон Кеннеді / Пер с англ. Ростов-на-Дону, 1997.
3. Галака С. П., Карибська криза // Енциклопедія Сучасної України: електронна версія [веб-сайт] / гол. редкол.: І. М. Дзюба, А. І. Жуковський, М. Г. Железняк та ін.; НАН України, НТШ. Київ: Інститут енциклопедичних досліджень НАН України, 2012.
4. Гончаренко Р., Чому сирійську кризу не варто порівнювати з Карибською? // Стаття, 2018. – с. 3. URL: <https://www.dw.com>.
5. Данилюк І., Дипломатія Святого Престолу (Ватикану) у вирішенні Карибської кризи // [Американська історія та політика](#) №5, 2018. – с. 153-163.
6. Добрынин А., Сугубо доверительно. Посол в Вашингтоні при шести президентах США (1962–1986 гг.). М., 1997.
7. Карімов О., Найближчі 24 години вважаються вирішальними. Розв'язка драматичних подій на порозі Третьої світової війни // Вітчизна, стаття, 2017. – с. 7. URL: <https://rg.ru/>.
8. Касаткіна К. А., Політика США щодо Куби в умовах розрядки міжнародних відносин (1969–1979 рр.) / К. А. Касаткіна // [Zaporizhzhia Historical Review](#). – 2020. - № 2(54). – с. 76-81.
9. Кіссінджер Г., Дипломатія, пер. з англ. М. Гоцацюка, В. Горбатька. – К.: Вид. група КМ-БУКС, 2020. – с. 861.
10. Корнійчук Д., Кубинська авантюра // Дзеркало тижня. Україна. – с. 5. URL: <http://www.hrono.ru>, <https://zn.ua>.
11. Красножон В. Р., Сучасний погляд на політику Дж. Ф. Кеннеді у контексті протистояння з СРСР (1962 р.) // [Вісник Національного технічного університету України. Київський політехнічний інститут. Політологія. Соціологія. Право](#), випуск №1 (21), 2014. - с. 12-17.
12. Литвин О. О., Військово-політичні наслідки Карибської кризи 1962 р., // Сумський державний педагогічний університет ім. А.С. Макаренка. Рубрика: соціум. Наука. Культура. Історія – с. 1. URL: <http://intkonf.org>.
13. Мікеладзе В., Політика європейських союзників США щодо розв'язання Карибської кризи: історіографія питання//Міжнародні зв'язки України: наукові пошуки і знахідки, №22, 2013. – с. 337-356.
14. Мікоян С. А., Анатомія Карибської кризи, М., Академія, 2006. – с. 480. URL: [https://nsarchive.gwu.edu/rus/Mikoyan/Mikoyan\\_Cuban.html](https://nsarchive.gwu.edu/rus/Mikoyan/Mikoyan_Cuban.html).
15. Понамарьов Г., Карибська криза: "Анадир" проти "Мангуста", випуск №37, стаття, 2012. – с. 7. URL: <https://zn.ua>.
16. Потехін О., Друга "холодна війна": попередні підсумки//Зовнішні справи, №10. Історичні науки. Історія сучасності. Міжнародні відносини, 2017. – с. 14-17.
17. Свилас С., Историография и источники по истории Карибского кризиса // Белорусский журнал международного права и международных отношений №4, 2002. – с. 45-53. URL: <http://elib.bsu.by>.
18. Сюдюков І., Гра в Господа Бога. Карибська криза й доля людства//День, рубрика "Історія і Я", 2012. – с. 5. URL: <https://day.kyiv.ua>.
19. Хрущев Н., Воспоминания: избранные фрагменты//Москва: Вагриус, 1997. – с. 510.
20. Чучалін О., Карибська криза 1962 року і американо-радянське протистояння, стаття, 2012. – с. 2. URL: <https://library.udpu.edu.ua/>.
21. Якунов Є., Мишковський В., Добра Америки – це до війни. Уроки Карибської кризи, стаття, 2015. – с. 7. URL: <https://www.ukrinform.ua/>.
22. Карибська криза в 1962 році – причини, хід подій, наслідки. URL: <https://naukozavr.info>.

## ФОЛКЛЕНДСЬКА ВІЙНА: НЕЗАВЕРШЕНИЙ ПРОЦЕС ДЕКОЛОНІЗАЦІЇ

**Динько В. К.**, студент II курсу історико-юридичного факультету.

Науковий керівник – д-р іст. наук, проф. **Кучменко Е. М.**, кафедра всесвітньої історії та міжнародних відносин.

*Стаття присвячена розгляду територіального спору, що розпочався 1982 року і супроводжувалася активними військовими діями. Протистояння між Великобританією і Аргентиною за Фолклендські острови триває протягом вже майже 40 років. Цей конфлікт відіграє важливу роль у взаєминах між двома країнами, а також робить істотний вплив на геополітичну обстановку в Латинській Америці в цілому. На сьогоднішній день залишається актуальною проблема приналежності Фолклендських островів, що викликає потребу у вивченні деталей протистояння між Великобританією і Аргентиною і пошуку оптимального його вирішення. Автор відзначає основні причини та передумови виникнення конфлікту.*

*Ключові слова: претензії, війна, деколонізація, Аргентина, Великобританія, Фолклендські острови, хунта, територія, суверенітет, геополітика.*

Вивчення цього конфлікту є цікавим, враховуючи безліч різних відтінків, які він приймає. Диверсійна теорія є найбільш корисною для розуміння того, чому конфлікт стався в першу чергу, особливо щодо бюрократичного авторитарного режиму в Аргентині, хоча її також можна використовувати, щоб показати, як британський уряд використовував війну для своєї політичної вигоди. Розгляд територіальності конфліктів надзвичайно втішний, оскільки обидві держави вже понад сто років мають претензії до Фолклендських (Мальвінських) островів, причому обидві країни реєструють міцні емоційні зв'язки з островами, зокрема суверенітет островів.

Проблеми та питання, які супроводжували Фолклендську війну, були пов'язані з легітимністю уряду (хунти) Аргентини та їх подальше використання цих островів в плані своєї легітимізації перед своїм народом; іншим важливим питанням – територія, а також як нематеріальні, так і матеріальні претензії як з боку Великобританії, так і з боку Аргентини, що і вплинули на дії і реакцію країн. Для Аргентини острови підтримували зв'язки з рідною територією, і вона заявляла про історичний суверенітет, ці територіальні зв'язки також посилювались тим фактом, що хунта знала, що війна призведе до підтримки і, можливо, надасть їй більший вплив в плані геополітики в Південній Атлантиці [7]. З іншого боку, Велика Британія відчувала зв'язки в плані ідентичності а також тогочасний суверенітет, і це обмежувало дії, які міг би робити британський уряд, подібно до того, як територіальні зв'язки обмежували дії, які могли робити законно аргентинці. Основними учасниками конфлікту були Великобританія та Аргентина; регіональні актори, такі як Бразилія, Чилі, в основному мовчали. Слід вказати на делікатну справу щодо включення Сполучених Штатів як другорядного актора; президент США Р.Рейган намагався бути посередником, але безуспішно, оскільки жодна країна не могла прийняти компроміс [7].

Для розуміння Фолклендської війни слід звернутися до історичної довідки, ще починаючи з 1833 року Великобританія почала претендувати на острів. Питання суверенітету і врешті-решт території в основному було беззаперечним до кінця 1970-х років, саме, коли новий націоналістичний уряд в Аргентині вирішив зробити острови центральними в своїй внутрішній і зовнішній політиці виходячи із своїх національних цілей. Така централізація островів щодо аргентинських міжнародних цілей співпадала з тим, що "політика британського уряду в плані Фолклендських островів продемонструвала відсутність прихильності регіону до матеріальних ресурсів" [4; р. 45]. Починаючи з 1976 і по 1980 р. британська допомога зменшилася на островах. Деякі навіть припускали, що до війни Британія "заявляла про свою готовність розглянути рішення, яке передбачає набуття Аргентиною суверенітету над островами" [4; р. 46]. З 1981 р. Конфлікт швидко перейшов до нарощування військової ескалації. Позиція аргентинського уряду ставала дедалі хиткою, що було пов'язано з кризою в економіці. У 1980 р. інфляція знову почала зростати до трьох цифр [1; р. 28]. Що і викликало більшу рішучість уряду. Що ж стосується Великобританії, то закон про британське громадянство 1981 року позбавляв багатьох жителів Фолклендських островів британського громадянства і це ще більше заохочувало Аргентину зробити Фолклендські острови більш центральним питанням в своїй геополітичній політиці. Як писав Гібран (1998), "мабуть, найвпливовішим сигналом, отриманим у Буенос-Айресі, було рішення про виведення HMS Endurance у 1982 році" [4; р. 49]. Хунта в Аргентині вирішила прискорити плани вторгнення з жовтня по квітень через постійно зростаючі економічні та соціальні заворушення в країні - "заклик до демонстрацій праці 30 березня" [7; р. 132]. 2 квітня 1982 р. уряд Аргентини розпочав військові дії, висадивши армійські

загони на Фолклендські острови. Ця військова компанія з боку Аргентини не мала успіху і контроль Аргентини над Фолклендськими країнами закінчився 14 червня, коли аргентинські війська капітулювали. Британці зв'язалися з Організацією Об'єднаних Націй для посередництва, але це виявилось марним. США і президент Р.Рейган не змогли пом'якшити протистояння між двома країнами.

Одним із способів, в плані аналізу цього міжнародного конфлікту, і, безпосередньо, приводу і причин самої Фолклендської війни є дослідження цього конфлікту через сферу диверсійної теорії. Ця теорія постулює: "використання зовнішньої військової сили лідерами для просування власних внутрішньополітичних інтересів" [7; р. 118]. У цьому визначенні легко зрозуміти, як у цьому світлі можна сприймати претензії Аргентини на Фолклендські острови. Економіка Аргентини на початку 1980-х р. зазнала краху, як пише Пітер Калверт, "песо довелося знецінити на значні 23 відсотки" [1; р. 53], в 1982 році. Ця масова девальвація валюти вперше в історії хунти призвела до страйків [7]. На додаток до цього, хунта втратила згуртованість через перемогу в "брудній війні", яка залишила "збройні сили без важливої місії, яка їх об'єднала внутрішньо і допомогла узаконити їх збереження влади" [7; р. 129]. При втраті підтримки населенням хунта вирішила розпочати війну, "надаючи пріоритет проблемі Мальвін" [7; р. 130]. Ідея зосередити увагу на Мальвінах була дво-якою, по-перше, це створило б єдність і солідарність між хунтою знову, а по-друге, відвернуло б увагу громадськості від стагнації в економіці. Правляча партія вважала, що використання зовнішнього "козла відпущення" є ідеальною протиотрутою для зростаючого незадоволення людей. Як писали Леві та Вакілі, "дії, що здійснюються з метою посилення власної внутрішньої політичної підтримки" [7; р. 119], були основою для централізації проблеми Мальвінських островів, як і до 1976 року, "можливого використання військової сили ... не був ... центральним для їхнього мислення над проблемою (Мальвін)" [7; р. 128]. З цим погоджується Г.М. Діллон (1989), "настання більш націоналістичного режиму в Аргентині призвело ... до значної зміни у військовій ситуації" [2; р. 1]. Зміни в політиці можна побачити у світлі суворих економічних умов, в яких опинилися середній і нижчий класи країни. У ці суворі економічні часи уряд усілякими методами намагався утримувати владу, його політична підтримка в країні слабшала. "Успішне відновлення островів ... забезпечить легітимність уряду" [7; р. 131]. Через тиждень після масових "демонстрацій праці" проти режиму люди знову вийшли на вулиці, але, цього разу, з ентузіазмом підтримавши режим. Більшість політичних партій, бізнес-груп та релігійних організацій продемонстрували свою підтримку вторгненню. Ця підтримка - це саме те, чого хунта шукала, як би хотіла, щоб "продовжити своє утримання" [7; р. 131]. Як бачимо, диверсійна теорія зовнішнього конфлікту, що використовується для подолання внутрішнього питання, є дуже корисним способом зрозуміти, як і чому відбулася Фолклендська війна, легітимізація режиму була ключовою причиною, крім того, економічне питання країни були на рівних, тому ці дві причини поєднувались, щоб скласти переконливий доказ диверсійного конфлікту щодо хунти. Британське використання Фолклендських островів як диверсійної тактики також є цікавим, хоча і менш переконливим, ніж справа Аргентини, до військового вторгнення з боку Аргентини британський уряд був схильний до того, щоб "відпустити" Фолклендські острови. У світлі військового вторгнення (як це зробила Аргентина), прем'єр міністр Великої Британії М. Тетчер, давши відсіч цим військовим діям тільки зуміла підняти свій рейтинг серед співвітчизників [6]. "Вплив Фолклендської війни на популярність був вирішальним у забезпеченні переобрання Тетчер у 1983 році" [6; р. 258]. Завдяки жорсткій позиції М.Тетчер консервативна партія перемогла на виборах, ще раз показавши, що зовнішній "козел відпущення" має позитивний ефект для уряду із застереженням, що війна повинна добре проходити для країни. Однак, "Теорія диверсійної поведінки в кінцевому підсумку повинна бути інтегрована в теорію політичних процесів" [7; р. 137], у зв'язку з цим чи варто дивитися на Фолклендську війну з точки зору територіального значення островів для Великобританії та Аргентини.

Сполучене Королівство та Аргентина мали міцні територіальні зв'язки з островами, які існували сотні років тому [2]. Корисним тематичним дослідженням є дослідження П. Хенселя та С. Мітчелл "Неподільність питання та територіальні вимоги". У цій статті вони аналізують, чому Фолклендські острови були такою негнучкою проблемою для Аргентини та Великобританії. Претензії Великобританії щодо цієї території були як нематеріальними, так і матеріальними. Для Британії нематеріальними факторами були суверенітет та цінність ідентичності. Матеріальними претензіями були населення та можлива ресурсна цінність вод, що оточують острови. Для Аргентини претензії були однаковими щодо матеріальних вимог. Їх нематеріальні претензії були результатом претензій на батьківщину та історичного суверенітету [5]. Однак погляди Британії на суверенітет - це дуже різні передфолклендські війни аж до початку бойових дій. "Між 1965–1979 роками британські чиновники розробили різноманітні формули для виведення Великобританії з Південної Атлантики" [2; р. 1]. Це була широко розповсюджена політика, згідно з якою закордонні зобов'язання Великобританії повинні бути зменшені з огляду на економічні умови, що впливали на країну [4]. Насправді, "відсутність прихильності Великобританії до регіону... виявляється у...

рішучих зусиллях уряду сприяти врегулюванню з Аргентиною" [4; р. 45]. Ця відсутність інтересу бентежить, оскільки коли Аргентина вторглася, відповідь британського уряду була швидкою та рішучою, коли прем'єр-міністр М. Тетчер заявила: "Я повинна сказати Палаті, що Фолклендські острови та їх залежність залишаються територією Великобританії" [1; р. 76]. Це твердження суверенітету було пояснено Д. Мак Куртом так: "на карту було поставлено принципове почуття власної гідності Великобританії ... Політична ідентичність Великобританії" [8; р. 1599]. Таким чином, суверенітет пов'язаний із виживанням ідентичності нації, нематеріальним фактором, що призвів до помсти та конфліктів. Під час війни ні Великобританія, ні Аргентина не визнавали б інших претензій на суверенітет [7]. "І для урядів Гальтьєрі, і Тетчер ... мало місця для компромісів" [7; р. 134]. Оскільки обидва уряди втратили б підтримку та легітимність, якби відступили. Це знову показує, що національний суверенітет островів був надзвичайно важливим питанням довіри як до урядів, так і до країн, оскільки обидві країни не бажали, щоб це питання впало.

Нарешті, альтернативне читання війни через "Раціоналістичні пояснення війни" Дж. Ферона [3] може бути корисним, щоб побачити, як тільки сталося вторгнення, кількість переговорів з обох сторін різко зменшилися. Теорія Ферона стверджує, що обидві сторони повинні мати змогу домовитись у межах переговорів, щоб запобігти війні; проте справа Фолклендських островів це заперечує. Вторгнувшись на Фолклендські острови, "хунта вирішила експериментувати в довершеному виконанні" [2; р. 92]. Цей прояв сили різко зменшив діапазон переговорів в Аргентині, зробивши внутрішні витрати на підтримку урядом невід'ємними для уряду, сказав Гальтьєрі, "він не протримається і тижня, якщо вийде ... з Мальвін" [7; р. 134]. Британія була змушена скоротити діапазон переговорів через це, і оперативна група відплила. "Посередницькі зусилля... стримувалися неминучістю... робочої групи в Південній Атлантиці" [7; р. 134]. Британський уряд вважав, що переговорний діапазон було змінено на користь Аргентини, і йому довелося змінити статус-кво. Таким чином обидві країни вважали, що надійне зобов'язання з боку іншої сторони малоймовірне. Зменшення діапазону переговорів для обох країн залишило конфлікт з неподільними проблемами, суверенітетом островів, що, у свою чергу, унеможливило будь-яке мирне врегулювання шляхом переговорів, хоча "ні Аргентина, ні Великобританія не передбачали війни, обидві опинились заблокованими в ескалації конфлікту, з якого жоден з них не зміг вийти" [4; р. 53].

Підбиваючи підсумки варто зауважити, що Фолклендська війна - це складний і цікавий конфлікт, який слід вивчати у міжнародних відносинах, щоб зрозуміти, як і чому виникають конфлікти. На диво, регіональний комплекс зіграв дуже незначну роль у конфлікті, оскільки регіональні суб'єкти в основному мовчали через обмежені зміни регіону на суверенітет островів. Насправді Великобританія та Аргентина були єдиними головними учасниками конфлікту. Розглянуті питання, починаючи від диверсійної тактики і породжуючи підтримку уряду Аргентини, і подальше використання Британією війни для отримання підтримки, до території дають можливість для широкого спектру аналізу, зокрема теорії диверсії, території та скорочення діапазону переговорів, що призводить до неподільних питань із раціоналістичних пояснень Війни Ферона. Дивлячись на війну через ці три різні сфери діяльності, можна отримати більш чітке уявлення та розуміння того, чому сталася Фолклендська війна.

### Література

1. Calvert, P. (1982). *The Falklands crisis: the rights and the wrongs*. London: Frances Pinter (Publishers) Limited.
2. Dillon, G.M. 1989. *The Falklands Politics and War*. London: The Macmillan Press.
3. Fearon, James D. 1995. 'Rationalist explanations for War.' *International Organization*. 49(3): 379-414.
4. Gonzalez, M. A. (2013). *The genesis of the Falklands (Malvinas) conflict. Argentina, Britain and the failed negotiations of the 1960s*. Hampshire: Palgrave Macmillan.
5. Hensel, Paul., and Sara McLaughlin Mitchell. 2005. 'Issue indivisibility and territorial claims.' *GeoJournal* 64: 275-285.
6. Lai, Brian, and Dan Reiter. 2005. "Rally 'Round the Union Jack? Public Opinion and the Use of Force in the United Kingdom, 1948-2001". *International Studies Quarterly* 49(2): 255-272.
7. Levy, Jack S., and Lily I. Vakili. 1992. "Diversionary Action By Authoritarian Regimes: Argentina in the Falklands/Malvinas Case." in *The Internationalization of Communal Strife.*, ed. Manus I. Midlarsky. Routledge Press, pp. 118-146.
8. McCourt, David M. 2010. 'Role-playing and identity affirmation in international politics: Britain's reinvasion of the Falklands, 1982.' *Review of International Studies* 37: 1599-1621.

## ПЕРЕДУМОВИ СТАНОВЛЕННЯ РОСІЙСЬКО-ЯПОНСЬКИХ ВІДНОСИН. ПРОБЛЕМИ ПЕРШИХ КОНТАКТІВ В ПЕРШІЙ ПОЛОВИНІ XVIII СТОЛІТТЯ

**Запорожець О. О.** магістрант історико-юридичного факультету  
Науковий керівник – канд. іст. наук, доц. **Моціяка П. П.** кафедра всесвітньої історії та міжнародних відносин.

**Актуальність проблеми.** На сучасному етапі російсько-японські відносини є доволі напруженими, оскільки в Японії до Росії є територіальні претензії (проблема південних Курильських островів). Вирішення даної проблеми у правовому полі гальмується Росією. Ще одним показником стану відносин є те, що після Другої світової війни між цими двома країнами не було укладено мирного договору. Як відомо часто поточний стан відносин між двома країнами є наслідком їхнього спільного минулого, тому важливо прослідкувати історію російсько-японських відносин, починаючи з перших контактів, щоб зрозуміти в чому саме знаходиться причина їх розбрату.

**Завдання.** Відстежити зародження перших російсько-японських контактів. Виявити та проаналізувати причини повільного розвитку відносин між російським та японським народами в першій половині XVIII століття

**Аналіз історіографії.** Якщо говорити про історіографію даного питання, то в першу чергу варто звернути увагу на працю японського історика С. Накамури "Японці та росіяни: з історії контактів". У своїй роботі вчений акцентує увагу на тому, що не дивлячись на те, що Японія та Росія довгий час не могли встановити дипломатичних зв'язків (аж до 1856 р.) та все ж ці два народи контактували один з одним протягом довгого часу. Знання про ці контакти пізніше допоможуть російським дипломатам під час роботи на японських островах. У радянській історіографії тему перших контактів зачіпає Е. Я. Файнберг в одній зі своїх праць "Русско-японские отношения в 1697-1875 гг." Дослідниця намагається простежити історію контактів від часів, коли про Японію згадували як про міфічну країну, і до початку обміну землями в 1875 році. Що ж до сучасної російської історіографії, то частково тему перших контактів згадує А.А. Кошкін в праці "Россия и Япония: Узлы противоречий". Із тез, що викладає історик у своїй монографії, виходить, що протиріччя на державному рівні зародилися ще в часи перших контактів цих двох народів.

Попри те, що перші європейці дісталися японських островів ще в XVI столітті (це були португальські мореплавці до острова Танегасіма в 1543 р.) Японія ще довгий час була однією з найзагадковіших, та найбільш закритих країн світу. Хоча довгий час, від самого відкриття й до 1639 року, країна залишалася відкритою, проте вона ще не викликала інтересу в європейців. А пізніше й взагалі в них майже не було можливості познайомитися з Японією. Причиною стали бурхливі події що відбулися в першій половині XVII-го ст. Після початку гонінь на християн з боку сьогунату 1614 р., а потім і з початком ізоляції країни в 1639 р. Ізоляція Японія була спричинена християнськими повстаннями, що почалися на півдні країни. Таким чином, Японія стала майже повністю ізольованою від світу. Єдиним місцем що зв'язувало країну з зовнішнім світом став порт Нагасаки. Але й тут діяли обмеження, тому що єдиною європейською країною, що мала право на торгівлю в цьому місті, була Голландія.[1, с.202]

Якщо ж європейські країни в цей час вже знають про Японію, то Росії ще доведеться познайомитися, з країною сонця що сходить. Адже в період вище описаних подій російські мандрівники лише відкривають територію Далекого Сходу і доходять до Амуру. Першою писемною згадкою на російській території про Японію є одна з глав "Космографії" Холмогорського монастиря, яка називається: "О Иапонии или Япан острове" в джерелі згадується клімат, також дається короткий опис жителів цієї далекої країни.[4, с.19]

Першим же офіційним документом, в якому згадувалась Японія та приблизне її географічне положення, на думку російських істориків Кошкіна та Файнберг, вважаються донесення Миколи Спафарія, московського посла відправленого з дипломатичною місією до Пекіну 25 лютого 1675 р. У записці вказується приблизне місце розташування японських островів, згадується також наявність там золота й срібла, а також підкреслюється схожість японської та китайської культури. Разом з тим, автор вказує на жорстокість японців, підтверджуючи це випадками страт католиків на островах.[2, с. 15]

Але це все була лише поверхова інформація росіян про Японію. Адже ніхто не може описати країну краще аніж той, хто в ній проживає. Тому перші дійсно точні свідчення були отримані тільки в 1698 р. від японця Дамбея, торговця, корабель якого затопило під час шторму, а його знайшли на південній частині Камчатки. Завдяки свідченням отриманим від потерпілого, Семен Рамезов в тобто Японія ("Чертёж всех сибирских городов и рек и земель").[3, с. 37]

Варто звернути увагу на перебування Дамбея на території Московської держави, адже саме завдяки йому відбулося перше знайомство росіян з японською культурою та мовою. Особистість цього "мандрівника" зацікавила московський уряд, тому в кінці 1701 р. його доставили в Москву. За час свого перебування за межами батьківщини ( з 1695 р.) японець зміг трішки вивчити російську мову. Тому на початку 1702 р. з його слів були записані свідчення про Японію, в які було занесені свідчення про географічне місцезнаходження країни, систему управління, міста, зброю, релігію, ремесла, населення. По суті ці свідчення стали першими в Росії писемними свідченнями про Японію. Але вивчаючи ці дані потрібно пам'ятати, що вони не зовсім достовірні, адже той хто їх надав по-перше погано володів російською мовою, по-друге був не дуже грамотним.

Вже в січні 1702 р. постаттю "гостя" зацікавився Петро I і після бесіди з ним в селі Преображенське віддав наказ утримувати японця до тих пір, поки той не навчить декількох росіян мові, а потім відпустити його додому.

В 1705 р. при Петербурзькій морській математичній школі було засновано першу в країні школу японської мови, до цього часу вже добре вивчивши російську мову, в ній Дамбей отримав звання вчителя японської мови. Хоча майбутній імператор пообіцяв японцю повернення додому, та насправді цьому не судилося статися, адже в той час російські мореплавці ще не знали маршруту до японських островів. В 1710 р. і він охрестився в православ'я і обрав собі ім'я Гаврило. Під цим іменем Дамбей і помер, так і не повернувшись на батьківщину.[3, с. 40]

Незважаючи на це, школа японської мови продовжила працювати, адже Петро I розумів, що вона може стати місточком для налагодження дипломатичних зв'язків з Японією. У цьому навчальному закладі працювали переважно японці, що в різний час зазнавали корабельних катастроф. Логічним плодом роботи цього навчального закладу став перший в Росії словник японської мови, який створювався в 1736-1739 рр.[6, с. 89]

У сюжетах наведених вище, ми можемо побачити, що російська сторона, з того часу як вперше почула про існування японської держави на сході, намагалась знайти контакти і налагодити торгівлю. Проте не лише торгівельний інтерес керував бажанням знайти контакти з Японією, а й посилення впливу в північно-східному тихоокеанському регіоні. Справа в тому, що через Сибір було не зручно доставляти товари до нових далекосхідних територій, і тому було необхідно отримати новий торговий маршрут з Китаю та Японії, для торгівлі пушиною, а в обмін отримати необхідні ресурси. Дамбей став не лише своєрідним місточком для знайомства Росії з японською культурою, але й саме завдяки йому в майбутньому стануть можливі контакти між цими двома країнами, адже він дав російському уряду перші точні дані про Японію. Таким чином, зацікавленість Петербургом відносно Далекого Сходу, в тому числі й Японії, зростала.

У 1716 р. два торгових дома в столиці просили дозволу в Сенату торгувати з Японією та Ост-Індською компанією північно-східним шляхом через сибірські річки та Амур. Для того щоб схвалити це прохання Сенат затребував в сибірського губернатора Гагаріна інформацію про морський шлях до Японії, про стан японської армії та її озброєння. Одночасно з цим генерал-фальдцейхмейстер Брюс зробив доповідь в Сенаті про необхідність спорядити експедицію для вивчення Східного побережжя Сибіру і найближчих островів. У тому ж таки 1716 р. була організована перша урядова експедиція під керівництвом полковника Єльчина. Завданням цієї експедиції було налагодження торгових відносин з "японськими купцями" та обстеження островів на південь від Камчатки. Проте тоді шлях до Японії так і не було знайдено.[5, с. 42]

Через три роки в 1719 р. вже за ініціативи Петра I було відправлено геодезистів Ф. Лужина та І. Євреїнова для того щоб дізнатися, чи з'єднується Північно-Східна Азія з Америкою. Крім того, була в цього завдання й секретна частина - геодезисти мали відкрити шлях до Японії, а також обстежити Курильські острови й перевірити чутки щодо родовищ золота на одному з островів.[5]

Експедиція стартувала в 1721 р. з Камчатки і змогла обстежити частину Курильських островів, паралельно зробивши місцеве населення (айну) підданими російського імператора. Через рік Євреїнов доповів Петру I в Казані, про результати експедиції. Важливість цієї експедиції полягає в тому, що геодезисти змогли скласти карту і змогли вказати координати ряду пунктів, що пізніше допоможе відшукати маршрут до Японських островів.

Тим часом інтерес Росії до Японії підігривався ще й тим що надходила різна інформація з Китаю. Так в квітні 1722 р. російський торговий агент в Китаї Микола Хрестіані прислав до Петербургу звіт "Сведения о торговле русских в Китае и Японии". У ньому розповідалося про географічне положення японських островів і відстань її північних кордонів від Росії.[4, с. 26]

Та попри всі намагання, російські мандрівники змогли досягнути Японії через 17 років, а сталося це під час експедиції Шпанберга. 22 травня 1739 р. російська експедиція на чотирьох кораблях відпливла від Камчатки на південь в бік Курильських островів. 18 червня кораблі експедиції кинули якорі після того як підійшли на близьку відстань до невідомого населеного пункту. Як стверджує Накамура, це було селище Нагаватара в провінції Рікудзен, що на острові Хонсю.

Після того як російські кораблі стали помітними з суші, японці відразу ж відправили до них два своїх човна, але ті не намагалися підпливати близько.[7, с. 7]

Шпанберг, побоюючись нападу місцевого населення, наказав підняти якір і відправитися на південь. Пливучи на південь, росіяни потрапили в бухту Тасірохама. Тут також моряки зустріли японців, та цього разу острів'яни вели себе впевненіше і запропонували своїм "гостям" торгуватись. Доволі швидко інформація про експедицію дійшла й до місцевого даймо Дате. До місцезнаходження росіян було негайно відправлено чиновника Тібу Кансітіро. Відбулася зустріч японської та російської сторін, та вона не була плідною, адже сторони не розуміли один одного, хоча Шпанберг ще на початку експедиції взяв з собою в плавання трьох айну, проте ті не розуміли японську, тому й не вдалося йому й розповісти чиновникам про мету свого плавання.[3, с. 43]

14 серпня 1739 р. лише частково виконавши завдання уряду, члени експедиції повернулися на Камчатку. Але все ж це було вагоме відкриття, адже вперше російські кораблі допливли до берегів японських островів.

Говорячи про складності перших контактів представників Росії та Японії потрібно брати до уваги декілька факторів. Перший фактор - це відстань між цими країнами, хоч здавалось би вони поряд, але рішення про спорядження більшості експедицій приймалося в європейській частині Росії, а отже й підготовка їх могла тривати роками. Не слід забувати й про те, що північно-західний тихоокеанський регіон був слабо вивчений російськими мореплавцями і їм навіть не був відомий точний маршрут до Японії. Коли ж все таки траплялися випадки контактів цих двох народів, то все зводилося до мовної проблеми. Ні японці, ні росіяни один одного не розуміли досить довгий час, і навіть коли вже в Росії з'явилися спеціалісти з "Японської грамоти", це не сильно допомогло, адже часто траплялося, що в експедицію могла не входити людина, що знала мову.

Крім того, серйозним стримуючим фактором до знайомства цих двох народів, стала ізоляція Японії, через яку було заборонено вести торгівлю з будь-якими європейцями, окрім голландців.

Таким чином, ми бачимо що в першій половині XVIII ст. на становлення та розвиток російсько-японських відносин впливав ряд факторів, як політичних так і природних, що гальмували розвиток співпраці між цими двома державами.

#### Література

1. Рубель В.А. Історія середньовічного Сходу. К.: Либідь, 2002. 460 с.
2. Кошкин А. А. Россия и Япония: Узлы противоречий. М.: Вече, 2010. 467 с.
3. Накамура С. Японцы и русские. Из истории контактов. М.: Прогресс, 1983. 304 с.
4. Файнберг Э. Я. Русско-японские отношения в 1697–1875 гг. М.: Издательство восточной литературы, 1960. 316 с.
5. Черевко К. Е. Зарождение русско-японских отношений. XVII–XIX века– М. : Наука, 1999. 256 с.
6. Черевко К. Е. Россия на рубежах Японии, Китая и США (2-я половина XVII – начало XXI века) / Отв. ред. О. А. Платонов. М. : Институт русской цивилизации, 2010. 688 с.
7. Широкоград А. Б. Россия - Япония. Незавершённое соперничество. М.: Вече, 2008. 448 с.

УДК 94(477)"15/17"

### ОСОБЛИВОСТІ КОЗАЦЬКО-ТУРЕЦЬКИХ ЕКОНОМІЧНИХ ЗВ'ЯЗКІВ У XV – СЕРЕДИНІ XVII СТ.

**Зацнов В. О.**, студент III курсу історико-юридичного факультету.

Науковий керівник – канд. іст. наук, доц. **Крупенко О. В.**, кафедра історії України.

*Стаття присвячена актуальному питанню взаємовідносин козаків і татар у економічній сфері. Автор на основі документів і наукових праць спробував охарактеризувати причини їх розвитку, специфіку, основні напрямки, та особливості.*

**Актуальність.** Довгий час в українській історіографії проблемі козацько-татарських економічних взаємовідносин не надавалося значної уваги. Іноді дана проблема піднімалася, але, як правило, глибокий аналіз не проводився. На сучасному етапі історіографії інтерес до даної теми знову загострився. Було вироблено певну кількість наукової літератури, проте дане питання залишається відносно малодослідженим.

Метою нашого дослідження є спроба схарактеризувати основні напрямки козацько-татарських економічних зв'язків у другій половині XV – середині XVII ст. Адже економічні відносини, котрі відбувалися в цей період, не тільки мали значний вплив на особливості формування козацтва, але й обумовили загальні козацько-татарські відносини в подальшому.



**Історіографія дослідження.** Обрана тема має певний наратив історичної наукової літератури. Серед досліджень варто виділити напрацювання В. Брехуненка, В. Возгринна та В. Панашенко. Також важливим у контексті даного питання є дослідження Л. Львова.

Дослідниця В. Панашенко зазначає важливість реекспортної торгівлі, в якій активно брали участь козаки в економіці Кримського ханства. Вона також визначила основні товари на яких існував попит у торгових татарських містах. Історик В. Брехуненко зазначав значний вплив торгівлі в економічних козацько-татарських відносинах. Козацький ясир також мав значне місце в плані культурних запозичень. Дослідник В. Возгрин приділяв увагу торгівлі холодною зброєю. Хоч даний вид товарообміну не мав значних об'ємів, але він дає можливість по-новому схарактеризувати козацько-татарські відносини в цілому. На думку Л. Львова торгові козацько-татарські взаємовідносини були неунікненними, їх розвитку не могла уникнути жодна зі сторін.

Економічні відносини козаків і татар є невід'ємною частиною їх загального зближення, котре відбувалося в другій половині XV – в середині XVII ст.. Саме тому їх доцільно розглядати з різних сторін, оскільки в науковій літературі мало досліджень даної проблеми.

**Виклад основного матеріалу.** Щоб отримати необхідні речі не тільки для ведення свого основного промислу, але і для підтримання свого існування, козакам доводилося займатися як грабіжницькими набігами, так і торгівлею. В одних з перших джерел, де засвідчено існування козацтва, йдеться про те, що козаки торгували рибою, йшовши вверх по Дніпру до Києва і далі. Проте це складна і довга дорога. Саме тому цілком раціональним було проводити торгівлю зі своїм найближчим сусідом – Кримським ханством.

Торгівля з татарами проходила переважно в поодиноких містах. Самі міста кримчани не будували, як правило, це були збережені міста-фортеці ще з часів Русі. Захопленими генуезькими містами-колоніями управляла, переважно, Османська імперія. Проте ці міста були центрами торгівлі в усьому Криму, оскільки економіка Кримського ханства була зорієнтована, в значній мірі, на Османський ринок.

Дослідниця В. Панашенко зазначала: "Найбільш значним торговим центром залишалася Кафа. Наприкінці XV – у першій половині XVII ст. через неї із Стамбула надходили в Крим західноєвропейські товари – коштовні тканини, зброя, предмети розкоші, фаянсовий посуд, тютюн, кава тощо" [7; с. 55]. Звісно, покупка предметів розкоші в той період мало цікавила козацтво, проте це місто було для них, мабуть, найважливішим центром торгівлі на всьому півострові. Існували також міста, в яких можна було купити необхідні товари, при тому вони розташовувались значно ближче до Січі. Тому торгівля не завжди проходила Кафі, все залежало від специфіки товару, який хотіли козаки купити чи продати.

Найбільш важливим продуктом імпорту для козаків являлася сіль. Л. Львов зазначав: "... важнымъ предметомъ торговли, настолько важнымъ, что изъ-за него одного могли возникнуть оживленія сношенія, была соль. Запорожцы пастухи, ещ более запорожцы-риболовы не могли обходиться безъ этого продукта" [6; с. 6-7]. Це твердження є дуже влучним, оскільки в той час не існувало майже жодних способів зберігати продукти довгий час, крім їх засолювання, більше того, при цьому процесі витрачалася багато солі. В свою чергу на більшості території України цього продукту не було. Купувати в Криму сіль було раціональніше і дешевше, ніж їхати за нею через півкраїни.

Проте сіль для козаків була потрібна не тільки для внутрішнього споживання. Козаки також займалися торгівлею рибою вверх по Дніпру. Така подорож потребувала багато часу, а у звичайних умовах риба швидко псується. Тобто покупка татарської солі була також необхідна для проведення торгівлі козаків із Литвою та Польщею. Крім риби, козаки засолювали і продавали м'ясо або просто везли сіль на продаж.

Покупка солі у татар була важливою також тому, що в козацтва просто не було альтернативи. Навіть для всієї Річ Посполитої Кримське ханство являлося важливим постачальником солі. Звісно, козаки намагалися самі по можливості видобувати сіль, проте це могло перейти у бойове протистояння з татарами. Більше того, видобутої козаками солі було недостатньо для того, щоб задовольнити наявний попит.

Сіль можна назвати першим продуктом, котрий козаки почали закуповувати напряму в Кримському ханстві. Це було спричинене тим, що ціна солі у татар була значно меншою, ніж деінде. Купувати її у тих же литовських купців було нераціонально, сіль все одно закуповувалась ними у Криму, при тому перепродувалася із значною націнкою. Козаки ж були добре обізнані у географії, тому могли самостійно подорожувати до Криму, щоб закупити необхідні товари.

Важливим товаром, котрий закуповувався у Кримському ханстві козаками, являвся тютюн. Саме звідси прийшла традиція тютюнопаління, яка була швидко вподобана козаками. На той час на Україні масово ще не вирощувалася і не використовувалась ця рослина. Тому козакам доводилося купувати тютюн саме в татар.

Як не дивно козаки іноді заковували у Кримському ханстві холодну зброю. Це рішення не випадкове, татари славилися якістю виготовлених шабель, ножів ( пичаків ) та інших металевих виробів. В. Возгрин зазначав: "Не имея возможности достичь количественных показателей европейских мануфактур, крымские ремесленники достигали высшего совершенства в качестве изделий из металла и кожи, шерсти и дерева, так что многие из них почитались настоящими произведениями искусства..." [5; с. 165]. Проте не завжди у татар вдавалося закупити зброю, вони не хотіли посилювати своїх вірогідних супротивників. Тому нерідко у козаків вона опинялася після набігів на Кримське ханство.

Татари, у свою чергу, в козаків заковували горілку, перевозилося також зерно, але продаж його не приносив значних прибутків через його високу вагу і, порівняно, низьку ціну. Причина попиту в тому, що землеробство в Криму було не надто ефективне, більше того, не вистачало родючих ґрунтів для ведення господарства. Товари частково осідали в Криму, частково відправлялися до Османської імперії. Перші достовірні джерела [1], в яких зазначається існування даного виду торгівлі, відносяться до першої половини XVII ст.. Проте ці зв'язки не могли з'явитися одномоментно, вірогідно, вони почали складатися іще раніше, що і зазначав В. Львов [6; с. 6].

Варто зазначити цікавий факт: вживання горілки для кочових народів є досить незвичним. Дану традицію татари скоріш всього перейняли від українців. Зважаючи на те, що така важлива козацька традиція, як тютюнопаління, прийшла з Криму, можна сказати, що культурний взаємообмін сприяв торгівлі між козаками і татарами.

Також татари купували в козаків військовополонених у якості ясиру. В. Брехуненко зазначав: "Власне ж торгівлю ясиром козаки поставили на широку ногу й мали свою частку практично у всіх ділянках невеличкого ринку, в який був умонтований Степовий Кордон." [4; с. 9]. Мається на увазі те, що продавалися представники всіх конфесій і народностей. Представники ісламу опинялися в полоні в результаті козацьких походів на Османську імперію, Крим чи інші землі. Християни в полон, як правило, захоплювалися під час воєн чи набігів на Московію, які не були рідкістю в історії козацтва.

Одновірців в Кримському ханстві, як правило, викупували чи обмінювали на українців. Це було через те, що перетворювати їх на рабів татарам і османам забороняла віра. Християн же на татарських невеличких ринках активно купували, перепродували до Туреччини чи залишали на півострові.

Для козаків продаж невільників мав декілька цілей. По-перше, це спосіб дістати фінанси для своєї діяльності, виготовлення чи купівлі зброї і, звісно, особистого збагачення. По-друге, це можливість без бою звільнити полонених українців. Проте далеко не всі козацькі полонені відправлялись на кримські невеличкі ринки.

В. Брехуненко зазначав, що козаки: "... активно користувалися таким механізмом, як надсилання бранців – "рицарського подарунку" – державним правителям, що відбиває рицарську складову світогляду козаків." [4; с. 9]. Також у такий спосіб козацтво могло робити спробу покращити відносини зі своїми сусідами (не тільки з кримськими татарами). Частина ж людей з часом могли просто відпустити.

Слід зазначити те, що не завжди економічне зближення козаків і татар відбувалося через бажання якоїсь зі сторін. Важливим був також фактор зовнішнього (у певному розумінні) впливу. Йдеться про українських, литовських і польських купців, які використовували Січ, як зручний плацдарм, перед подорожжю до Криму. Ця дія являлася раціональною, оскільки Запоріжжя було останньою, відносно спокійною, територією перед "Диким полем". Більше того, повертаючись із Кримського ханства, можна було розпродати тут частину товарів, зменшивши поклажу на волах, чим полегшували і прискорювали подальшу свою подорож. Проте не варто вважати, що козаки в цьому плані не проявляли жодної активності.

Нерідко купці приїздили на Січ з метою купити кримські товари, не їхавши при тому до самого Криму. Козаки таким чином виступали посередниками в торгівлі з Кримським ханством. Звісно, товари, які заковувалися в козаків, були дорожчими, ніж ті, які можна було купити у татар, проте це було безпечніше, ніж подорожувати в Крим. Даний економічний фактор козацько-татарського зближення почав мати місце з другої половини XVI ст.. Та посередницька торгівля до формування Запорозької Січі теж мала своє місце.

Козаки, згідно специфіки своєї діяльності, були добре обізнані в географії "Дикого поля". Тобто подорож у глиб Кримського ханства не несло такої сильної небезпеки заблукати, як для більшості жителів ВКЛ і Польщі. Саме тому козаки їхали до Криму, де в містах на великих ринках купували товари, а потім везли їх до Києва чи далі разом із рибою та м'ясом, таким чином, перетворюючись на купців.

#### **Висновки**

Торгові зв'язки між козаками і татарами існували на всіх етапах становлення козацтва. З появою Запорозької Січі розвиваються економічні відносини прискорили свій розвиток. Козаки не

могли обійтись без торгівлі з татарами, проте не завжди економічні зближення були ініціативною однієї із сторін, вони також провокувалися невідконтрольними їм чинниками. Економічні відносини між Запорізькою Січчю і Кримським ханством будуть ставати тільки сильнішими, що сприяло зміцненню козацтва.

#### Джерела

1. Г. Л. де Боплан. Опис України / Г. Л. де Боплан; пер. з фр. Я. І. Кравця, З. П. Борисюк. Київ, 1990. URL: <http://litopys.org.ua/boplan/opys.htm>
2. Е. Д. д'Асколли. Описаніе Чернаго моря и Татаріи / Записки Императорского Одесскаго Общества Истории и Древностей. Одесса, 1902. Т. XXIV. URL: <http://drevlit.ru/docs/crimea/ XVII/1620-1640/Askoli/text.php> (дата звернення 21. 03. 2021)
3. Литвин М. Про звичаї татар, литовців та московитів / Михалон Литвин; пер. з московського видання: Максим, "Ізборник" URL: <http://litopys.org.ua/mlytvyn/mlyt01.htm> (дата звернення 23.03.2021)

#### Література

1. Брехуненко В. А. Козацький ясир і торгівля ним у XVI – першій половині XVII ст.. Інститут української археографії та джерелознавства ім. М. Грушевського НАН України, 2010. 14 С.
2. Возгрин В.Е. Исторические судьбы крымских татар / В. Е. Возгрин. М.: Мысль, 1992. 446 с.
3. Львов Л. Отношения между Запорожьем и Крымом. Одесса, 1895. 60 С. URL: <https://runivers.ru/bookreader/book9791/#page/4/mode/1up> ( дата звернення 01. 04. 2021 )
4. Панашенко В. В. Кримське ханство у XV–XVIII ст. / В. В. Панашенко / Український історичний журнал. К.: "Наукова думка", 1989. №1. С.54–64.

УДК 94(510) "1898/1901"

### ПОВСТАННЯ ІХЕТУАНІВ

**Капленко Н. В.**, студентка III курсу історико-юридичного факультету.

Науковий керівник – канд. іст. наук, доц. **Моціяка П. П.**, кафедра всесвітньої історії та міжнародних відносин.

*Стаття розкриває передумови та причини повстання, аналізує початок, хід повстання, тактику, успіхи і прорахунки повсталих, специфіку політики китайського уряду на всіх етапах виступу іхетуанів.*

*Ключові слова: іхетуани, "боксери", іноземне втручання, кодекс правил, інтервенція восьми держав.*

Від початку XX ст. вивчення боротьби іхетуанів йшло головним чином по лінії публікації матеріалів у нечисленних історичних розробках. Повстання іхетуанів значною мірою вплинуло на увесь подальший розвиток Китаю та стосунків його з країнами-колонізаторами. Воно вимагає всебічної наукової розробки, що об'єктивно вплинуло на наш вибір теми дослідження.

За більше ніж 100 років, що минули з часу повстання, в історіографії іхетуанів відбулися значні зміни. Перші компілятивні роботи, написані на досить вузькому колі джерел, змінилися серйозними монографічними працями, а у джерельній базі з'явилися багаті колекції китайських документів і матеріалів.

Проблемою дослідження документів і матеріалів [2] виступає їх достовірність. Стосовно ж мемуарів та щоденників В. Корсакова [4] та Д. Янчевецького [9], то є певні сумніви їхньої об'єктивності, адже вони написані особами, які брали участь у цих військових діях й знаходилися під їх враженням.

Західні автори робили акцент на виключно антихристиянській суті виступу іхетуанів, що розглядається як результат властивої китайцям ксенофобії, окремі історики визначали рух як антиімперіалістичний, а деякі знайшли в ньому і антидинастійні відтінки. Автори визнали спочатку самостійний розвиток руху, проте переважна більшість розглядали лояльність двору щодо іхетуанів як суцільний обман, прийом, щоб розправитися з рухом руками імперіалістів. Західні історики засуджували виступ, виправдовуючи політику іноземних держав.

Разом з тим, радянські дослідники А. А. Будко [1], А. З. Мишлаєвський [5] недостатньо об'єктивно оцінювали такі центральні питання з повстання іхетуанів, як характер повстання, союз "Іхетуань", гасла повстанців. Деяких проблем радянські історики торкалися поверхово: політика місцевої влади, перипетії боротьби в імператорському палаці, хід повстання, ситуація в окремих провінціях, що знаходилися під контролем іхетуанів, характер взаємин повстанців з владою в центрі і на місцях.

Саме тому ми ставимо за мету нашого дослідження спробу нового погляду на перебіг повстання іхетуанів та його історичних наслідків.

Наприкінці XIX ст. у імперії Дай Цин Го ("Держава Великої Цин") престол посідав імператор Цзайтянь (Гуансюй) (1875-1908), проте реальна влада була зосереджена у його тітки Ци Сі (1834-1908).

Китайська економіка перебувала у стані занепаду. Господарство країни базувалось на іригаційній системі сільського господарства та традиційних промислах. Маючи велику кількість населення Китай міг себе прогодувати й експортувати чай, сою, цукор, тютюн, фарфор, бавовняну тканину. Проте, після поразки в Першій опіумній війні було підписано близько 13 нерівноправних договорів з Японією, США і країнами Європи. В результаті цього держава втратила морські порти й втратила значення у зовнішній політиці, а в країну прийшли місіонери, які зневажливо ставились до місцевої культури та релігії. Разом з цим, Цінська імперія мала величезні заборгованості перед Англією, Францією, Росією та Німеччиною £54 млн й хронічний дефіцит: 101 млн лянів видатків проти 88 млн лянів доходів. Завдяки цьому країна ставала залежною від інших держав [6, с. 68].

Оскільки економічні проблеми були пов'язані не з однією країною, то це ще більше ускладнювало ситуацію. Таким чином, держава мала піти на поступки й була поділена на "зони впливу".

"Зони впливу" оформлялись цілком легітимно: через довгострокову оренду ("на 99 років"), надання "зв'язаних" кабальних кредитів, отримання концесій та контрактів на експлуатацію місцевих родовищ і спорудження екстериторіальних об'єктів інфраструктури (залізниць, доків, телеграфних ліній, тощо), але видимість "законності" не могла приховати головного: іноземці дерли Китай на шматки, а Ціни були безсилі цьому перешкодити [6, с. 70].

Таким чином, до кінця XIX століття у Китаї склалася критична ситуація, яка надзвичайно посилювалась незвичним для місцевого населення і досить агресивним сусідством, викликаним розширенням іноземної присутності на території Китаю. За іронією долі китайці входили всі в більш і більш тісне зіткнення із зовнішнім світом саме в цей драматичний момент в історії країни.

Ці вказані фактори відігравали надзвичайно важливу негативну роль, проте посилювали їх: голод, неврожаї, посухи та повені, перенаселення, виступи проти діяльності місіонерів, сутички з урядовими військами і арміями інших держав, свавілля військовослужбовців, що займалися масовими грабунками, мародерством, насильством, бездіяльність місцевої влади, багато з яких наживалися на селянах і робітниках.

Усе це сприяло тому, що суспільне невдоволення стало масовим і охопило значну кількість людей, які руйнували залізниці, вбивали священиків, купців, підривали шахти і т. д. У таких умовах в 1898 р. і на півночі Китаю почали активно діяти безліч стихійно сформованих загонів з різними назвами: "Іхецюань" ("Кулак в ім'я справедливості і згоди"), "Іхетуань" ("Загони справедливості і миру"), "Імінхуей" ("Союз справедливих"), "Дадаохуей" ("Союз великих мечів") та інші. Коли боротьба проти іноземців досягла найбільшого напруження і перекинулася з Шаньдуна і Чжілі на північно-східні провінції, найбільш поширеними назвами загонів повстанців стають "Іхецюань" й "Іхетуань", які, по суті справи, ототожнювалися. Членів товариства називали Туань ("загони") і цюань ("кулаки"). Самі ж іхетуани вважали себе "священними воїнами", "справедливими людьми" і "священними загонами" [8, с. 490-491].

Поштовхом до повстання стали реформи імператора Гуансюя, проведення яких почалося в 1898 р. Ініціативи правителя викликали невдоволення вже і в урядових колах, тому імператора швидко прибрали від влади, а реальна влада опинилася в руках його тітки імператриці Ци Сі. І якщо вона всіляко підтримувала повстання, то її племінник виступав категорично проти радикальних методів боротьби. Він сподівався, що в проведенні своїх реформ саме селяни будуть йому опорою і союзниками. З огляду на це кількість повсталих в зимовий період 1900 р. досягла ста тисяч, а в Китай стали перекидатися європейські війська. Армії проводили маневри, навчання, почали будувати укріплення навколо посольств. У відповідь "боксерів" розгорнули активну агітаційну компанію, проводили навчання всіх бажаючих, готуючись захопити центр, в тому числі і Пекін.

Ті, хто приєднувались до "боксерів" бачили в них "своїх", що безсумнівно посилювало рівень довіри. Іхетуани пропонували простому населенню організаційну структуру, велику, але при цьому просту і зрозумілу, систему вірувань і ритуалів. Ставши "боксером", людина вже не була просто селянином або робітником – він ставав частиною величезного за своїми масштабами руху, частиною сили, яка здатна змінити ситуацію в країні кризову ситуацію [7, с. 44].

Серед населення Китаю учасники таємних організацій мали репутацію невразливих, непереможних, бо вони вважали, що їхня віра захищає від вогнепальної зброї, від поранень шаблями, кинджалами, ножами й іншими видами холодної зброї. Тому навіть в статуті організації про це було зазначено. Там же був приведений кодекс правил (складений за сприяння імператорського уряду), яких повинні дотримуватися всі учасники повстання.

Можна констатувати безумовний зв'язок між стихійними лихами і активізацією антиіноземних настроїв і дій. Пояснюється це тим, що певна частина китайського населення бачила в

іноземцях порушників спокою в Китаї, причину неврожаю і голоду. Сформована критична ситуація під впливом релігійно-містичних вчень сприймалася ними як заключна ера існування людства, час всесвітньої катастрофи, коли буде визначено, хто спасеться, а кому судилося загинути [1, с. 245].

У 1898 р. почалися стихійні спалахи різних виступів, спрямованих не тільки проти іноземних місіонерів і їх пастви, але і проти місцевих чиновників. На початок літа зіткнення повстанців з іноземцями ставали все масштабніше. Врегулювання конфліктів покладалося на місцевих чиновників, які нічого не могли зробити. До вересня ситуація на півночі повністю вийшла з-під контролю. Всюди відбувалися грабунки і вбивства. Погроми охопили всю країну – крім залізниць, саботажі і акції пошкодження влаштувалися в різних майстернях, мостах, державних установах, здійснювалися проникнення в квартири і будинки європейців і американців: "По дорозі вони зруйнували і спалили другу велику станцію Лугоцяо; тут було багато жител французів інженерів-будівельників. Боксери намагалися підпалювати будинки і європейців, але невдало. Дійшовши до станції Фінтай до вечора, боксери і супутні їм зграї грабіжників зустріли тут вислані з Пекіна китайські війська для охорони шляху і будівель. Європейці забарикадувалися в своїх будинках і зі зброєю в руках приготувалися до бою. Але боксери не наважилися йти у відкритий бій, а підпалити будівлі їм не вдалося, тому всі колишні тут європейці залишилися цілі і були звільнені. На другий день приїхали до них з Пекіна з возами і всіх забрали з собою" [4, с. 177].

У цинському уряді була відсутня однакова думка щодо ставлення як до іноземних держав, так і до повстанців. Одне угруповання, очолюване начальником наказу жертвоприношень Юань Чаном і помічником міністра чинів Сюй Цзін Ченом, наполягало на збереженні дружби з державами і нещадної розправи з іхетуанами. Інша, лідерами якої були віце-канцлер Ган І і князь Цзай І, стояла за оголошення війни імперіалістичним державам і за використання загонів іхетуанів у боротьбі проти іноземних загарбників. Імператриця Ци Сі проявляла коливання, які знаходили своє вираження в суперечливих указах. Зближенню консервативної Ци Сі з повстанцями сприяли її приватні протиріччя з державами (головним чином з питання про призначення спадкоємця престолу), а також відносно мирні форми виступів іхетуанів у початковий період їх гасла за підтримку влади: "Підтримаємо Цін, виженемо заморських дияволів" [7, с. 353]. Тимчасовий союз уряду Китаю з іхетуанами не був ні щирим, ні послідовним. Ціні зрадили повстанців і повернули зброю проти них, як тільки відчували силу іноземців.

Хроніка подій дозволяє намалювати таку картину: у 1900 р. іхетуани почали знову діяти в двох південних повітах – Цзічжоу і Шеньчжоу, а також в декількох північних – Женьцю, Сінчен, Гуань. Мабуть, в цей же період був організований загін іхетуанів в Цзінхай, по території якого проходить Великий канал. У біографічній довідці про ватажка цього загону Цао Фу-тяня йдеться, що він сформував загін іхетуанів у повіті Цзінхай навесні 1900 р. Як зазначає у своїх записках Чай Е, в той же час іхетуани почали пропаганду в районі Баодіну, Цзуньхуачжоу (на північ від лінії залізниці Пекін-Тяньцзін). Джерела повідомляють також, що в тому 1900 р. загоони іхетуанів перебували в декількох десятках кілометрів на південь від Тяньцзіня, а окремі їх представники проникали в столицю, де навчали населення своєму "мистецтву" [8, с. 160].

Відсутність керівної верхівки всього повстання в цілому, на наш погляд, мало як позитивну, так і негативну сторону. Негативна є досить очевидною: роз'єднаність вела до зниження ефективності повстання. Позитивна сторона полягала в зменшенні ризику використання повстання керівництвом в особистих цілях. Крім того, противникам повстання виявилось неможливим припинити повстання, усунувши його лідерів.

Іноземні держави, що не бажали розлучатися з привілеями, захопленими в Китаї, обрушили на китайський народ міць тодішньої військової техніки. Відсталий феодальний Китай не здатний був протистояти сучасній техніці капіталістичних країн. 40-тисячна армія, яка представляла вісім держав (Англія, Франція, Росія, Німеччина, США, Італія, Японія, Австро-Угорщина), вторглася на територію Китаю.

За масштабами залучення іноземних військ "інтервенція восьми держав" була безпрецедентним військовим зіткненням між китайською імперією і західним світом. Його результатом знову стала нищівна поразка Китаю, зафіксована в "Заключному протоколі", який завершив переговори між державами і Китаєм. Відповідно до цього документа цинський уряд був зобов'язаний виплатити протягом 39 років величезну суму в 450 млн юанів. Китай повинен був вивести війська зі столичного округу, йому було заборонено купувати за кордоном сучасну зброю. Управління посольським кварталом Пекіна повністю переходило в руки іноземців, що спиралися на гарнізони іноземних військ. Крім того, цинський уряд брав на себе обов'язок сприяти іноземній торгівлі та судноплавству в Китаї. Лише в січні 1902 уряд і двір повернулися до Пекіна [10].

На нашу думку, повстання іхетуанів належить до типу "старих китайських бунтів". У результаті іхетуанського повстання і наступних подій китайський народ і вся Цінська імперія виявилися в гіршому становищі, ніж до цього. Засилля іноземців – це лише наслідок відставання країни, тому

рух іхетуанів боровся з наслідком, а не з причиною бід Китаю. Його специфічною рисою як позитивною, так і негативною було те, що воно не було організованим: нема організації – хаос; майже неможливість використання повстали на користь будь-якого уряду. Не менш важливим був і релігійно-містичний аспект: більшість повстанців, майже беззбройних і неорганізованих, покладали надію на потойбічні сили. Однак поразка повстання відкрила шлях для втягування Китаю в світову економічну систему, хоч і на правах напівколонії.

#### Література

1. Будко А.А. Роль и место геомантии в строительном деле традиционного Китая // Общество и государство в Китае. Тридцатая научная конференция. М.: 2003 С. 241-253
2. Восстание ихэтуаней: Документы и материалы. М., 1968.
3. Деникин А. И. Старая Армия. Офицеры. М.: Айрис-Пресс, 2006. 512 с.
4. Корсаков В. В. Пекинские события. Личные воспоминания участника об осаде в Пекине. Май – август 1900 года. СПб.: тип. А. С. Суворина, 1901. 394 с.
5. Мышлаевский А. З. Военные действия в Китае. 1900–1901 гг. СПб., Порт – Артур, 1905. 712 с.
6. Нова історія Азії та Африки: колоніальний Схід (кінець XIX – друга третина XX ст.): навч. посіб. / В. І. Головченко, В. А. Рубель. К.: Либідь, 2010. 520 с.
7. Рубин В. А. Восстание ихэтуань, материалы по новой истории, – "Вопросы истории", 1954, № 5 С. 167-171.
8. Фань Вэнь-лань, Новая история Китая. М.: Издательство Академии Наук СССР, 1958. 297 с.
9. Янчевецкий Д. Г. У стен недвижного Китая. СПб., Порт-Артур: Издание П. А. Артемьева, 1903.
10. Boxer protocol (peking) URL: [https://web.archive.org/web/20080409185735/http://www.international.ucla.edu/eas/documents/010907boxer\\_protocol.htm](https://web.archive.org/web/20080409185735/http://www.international.ucla.edu/eas/documents/010907boxer_protocol.htm)

УДК 94(477):613

#### **"СПАСИБО ПАРТИИ РОДНОЙ, ЧТО НЕТУ ВОДКИ В ВЫХОДНОЙ": РУЙНІВНИЙ ТИП КОНСТРУЮВАННЯ "ЗДОРОВОГО СПОСОБУ ЖИТТЯ" РАДЯНСЬКИХ ЛЮДЕЙ (НА МАТЕРІАЛАХ ПРЕСИ М. НІЖИНА 1964 – СЕР. 70-Х РР.)**

**Капленко Н. В.**, студентка III курсу історико-юридичного факультету.  
Науковий керівник – канд. іст. наук, доц. **Страшко Є. М.**, кафедра історії України.

*У статті аналізується антиалкогольна кампанія в Ніжині. Досліджується боротьба радянських органів влади з пияцтвом та алкоголізмом у перше десятиліття правління Леоніда Брежнєва. Аналізуються причини провалу кампанії.*

*Ключові слова: антиалкогольна кампанія, пропаганда, витверезники, радянська преса, алкоголізм, девіантна поведінка.*

Населення незалежної України має багато соціальних проблем і одна з них пияцтво. Це виражається у злочинності, сирітстві, передчасній смертності людей, насиллі, погіршенні здоров'я, зростанні інвалідності, суїциді, тенденції зростання кількості розлучень в сім'ях і "омолодження" алкоголізму. Все це є однією з основних причин соціальної деградації певної частини суспільства.

У СРСР антиалкогольні кампанії мали місце не один раз. Власне, період сер. 60-х – сер. 70-х вирізнявся особливим загостренням проблеми пияцтва та самогонування. Аналіз минулого досвіду людства як позитивного, так і негативного, важливий для розуміння шляхів виходу з ситуації, що склалася.

Аналізуючи сучасну історіографію варто відзначити, що окремі аспекти теми добре розроблені такими вітчизняними істориками, як Ю. Каганов [9]. Він зображує тогочасне суспільство "у всій своїй красі": звичаї, традиції, проблеми і побут. Н. Шліхта [34] ознайомлює з основними характеристиками радянської повсякденності, охоплюючи найширше коло тем: від офіційного ідеалу радянської людини і методів її виховання. В. Даниленко [21, 22] висвітлює широке коло проблем соціальної історії України періоду пізнього сталінізму. Із зарубіжних науковців варто назвати Н. Верта [1]. У своїй праці велику увагу він приділяє соціальним та економічним проблемам радянського суспільства, які зображають життя у СРСР в добу Хрущова. Дж. Хоскінг [30] проаналізував вплив алкогольної залежності на всі сфери у суспільного життя. Історик Н. Лебіна [11] охарактеризувала повсякденність радянської людини: від харчування до розваг, від вибору одягу до інтимного життя, від весілля до похоронних обрядів. Оскільки дана тема з офіційної

статистики частково вважалася закритою, то спеціальної праці про антиалкогольні кампанії та їх реалізацію в Ніжині немає.

Метою даної статті є аналіз матеріалів радянської преси "Під прапором Леніна" у 60-ті – 70-ті рр. на предмет виявлення методів боротьби з пияцтвом і алкоголізмом серед ніжинського населення.

На жовтневому Пленумі ЦК КПРС 1964 р. було усунено від влади М. Хрущова, і розпочалася поступова зміна політичного курсу країни від лібералізації до консерватизму в усіх сферах суспільно-політичного, економічного та культурного життя. Водночас, нове керівництво Л. Брежнєва, О. Шелєпіна, М. Суслова, Д. Полянського обрало новий курс, що забезпечував певний розвиток країни у соціально-економічній сфері зі збереженням існуючої адміністративно-політичної системи. Критика новим керівництвом волюнтаризму та суб'єктивізму М. Хрущова звелася до формального заперечення будь-якого оновлення суспільства. Звичайно, країна не стояла на місці, були наявні певні зміни. Проте темпи її розвитку не відповідали зростаючим потребам суспільства, а тим більше загальноцивілізаційним процесам [29].

У 1960-х – 1970-х рр. розширилася мережа торгівлі, з'явилися будинки побуту – універсами, що працювали за принципом самообслуговування. Спроби запровадити окремі ринкові механізми і вигідну кон'юктуру призвели до деякого підвищення добробуту населення та поповнення споживчого кошика. Попри зазначені позитивні зрушення, загальний рівень життя радянського населення зростав незначною мірою [34, с. 115].

У СРСР, починаючи з середини 60-х років для боротьби з алкоголізмом, активізується пропаганда за здоровий спосіб життя. В інструктивному листі [16] було запропоновано у радянських середніх школах впровадження уроку фізичної культури, де навантаження було не обтяжливим і відповідало медичній карті школяра. В свою чергу створюються медпункти в навчальних закладах [16]. Цим радянська влада впливала на населення вже змалку. Обов'язковою стала позакласна робота – участь школярів у спортивних змаганнях, удосконалювався фізкультурний інвентар [2]. Студентам, які працювали в будівельних загонах, надавалися пільги, якщо вони допомагали будувати майданчики. В інститутах відкривалися спеціальності педагогів з фізичної культури. Викладачам та тренерам, в залежності від результатів змагань, виписували премії. Створювали окремі лікарні, поліклініки, профілакторії для спортсменів [14]. Головна ідея полягала в удосконаленні структури дозвілля через трудові колективи й організації. Передбачалося, що норми та цінності, засвоєні у трудовому колективі, людина передаватиме у зовнішній світ. Вплив трудового колективу на "позавиробниче середовище" індивіда мав здійснюватися прямо (через цінності, норми) й опосередковано (завдяки нормам невиробничого поведіння) [34].

У Ніжині увага спорту приділялась згідно урядових постанов. Організовувалися регулярні змагання з літніх і зимових видів спорту, поширювалась реклама діяльності спортивних гуртків. На сторінках місцевої преси друкувалися замітки про роль спорту та активного відпочинку в житті радянської людини. Так, наприклад, в одній із статей молодь закликали оволодівати військовими знаннями, ходити у тир, займатись спортом. "Виховання підростаючого покоління повинно гармонійно поєднувати в собі і оволодіння духовними багатствами, основами моралі, фізичною досконалістю" [4].

Однак, незважаючи на зусилля Ніжинської ради депутатів трудящихся, проблема алкоголю залишалась супутником радянського суспільства. Окрім працюючого населення, існував дитячий і жіночий алкоголізм, матері-одиначки нерідко вживали, і пенсіонери також. Тому радянський уряд вирішує примусово лікувати населення. У 1966 році Президією Верховної ради Української РСР було видано укази [24, 25] в яких мова йшла про те, що особи з хронічним алкоголізмом, які ухилялися від добровільного лікування або продовжували пиячити після лікування і систематично порушували при цьому громадський порядок або права інших осіб, підлягали утриманню в лікувально-трудовому профілакторію для примусового виховання строком від шести місяців до одного року. Для доведення вини проводилися відкриті народні судові засідання. Лікування алкоголіків відбувалося за їх ж рахунок, а термін перебування в лікувально-оздоровчому закладі зараховувався в загальний трудовий стаж.

Матеріали статей в газетах в цей час стали більш лояльними до проблеми пияцтва. В публікації "Пияцтво" 1964 року було засуджено і викрито самогоноваріння, проте в той же час наголошено, що досі "навіть в парку ім. Шевченка є три таких точки" [19]. В іншій вже газетній статті йде мова про алкоголіків, але не про шкоду цього "хобі", а про те, що люди, які п'ють – неохайні [20]. Не менш яскравим був приклад статті з доволі агресивною назвою "Оголосити війну байдужості" [3]. У ній йдеться про батьків-п'яниць, які не піклуються про дітей. Можливо, це здаватиметься дивним, але в статті засуджувалася байдужість батьків до дітей, а не суто алкоголізм. Також у пресі були публікації у яких порушників порядку прощали [18, 26]. Мова йшла про те, що справа доходить до масового засудження чи до засідання місцевому. Конкретне ж покарання не

відбувалось. Вище перелічені приклади дають змогу стверджувати про суперечливість антиалкогольної кампанії.

Проблема пияцтва почала загострюватись ще за часів Хрущова М. Найголовнішим є те, що заборонявся продаж горілки у всіх закладах торгівлі та громадського харчування, крім ресторанів не більше 100 г. на особу, розташованих на вокзалах, привокзальних і пристанційних площах, в аеропортах. Також не допускався продаж горілки біля промислових підприємств, навчальних закладів, дитячих установ, лікарень, санаторіїв, в місцях масових гулянь і відпочинку [12].

Із закриттям більшості місць вживання алкоголю та заборона продажу спиртного на розлив привели до поступового витіснення споживання спиртного на вулицю, в сквери, під'їзди, що позбавляло людей більш звичних соціально-прийнятних форм спілкування і проведення дозвілля з вживанням алкоголю. Особливо грубі форми споживання алкоголю – вуличне, групове розпивання спиртних напоїв породили не тільки підвищену інтенсивність антигромадських проявів в поведінці п'яних, але і значне збільшення обсягів споживання [8].

В сер. 60-х починають з'являтися святкування буденних речей. Яскравим прикладом того є отримання першої получки на новому місці роботи. "Траплялось, що в такий день молодого робітника можна було побачити і з першою цигаркою, і з першим стаканом горілки, а іноді відбувалось перше знайомство з міліцією. Але в житті юнаків і дівчат, що пішли працювати на завод, цей день пройшов, як справжнє урочисте і хвилююче свято. У клубі молодих робітників привітали з першою получкою ветерани заводу, ударники комуністичної праці, зварювальник, секретар парторганізації. Друзі подарували їм букети весняних пролісків". Виховний ефект свята прописувався у теорії, як формування твердої переконаності в тому, що "нема на світі вище звання, ніж робоча людина", а саме свято "мало запам'ятатись на все життя" [9, с. 316]. Обряд першої получки відзначався на багатьох заводах і фабриках України.

За доби Брежнєва, можна виділити указ України "Про посилення відповідальності за хуліганство" [23]. У пресі в основному друкуються статті, в яких мова йде про серйозні порушення норм соціалістичного порядку. Оскільки пияцтво вже вважалось злочином, то воно, як правило, супроводжувалось крадіжками [10, 13], бійками [31, 32], сварками в сім'ях [17], тяжкими фізичними ушкодженнями [7, 33], нерідко убивствами вбивством [6, 28].

Проблема пияцтва настільки загострилась, що існували жорсткі інструкції, щодо прийому, зберіганню і транспортуванню етилового спирту та норми, за якими його продавали [15]. У чистому вигляді дозволено було до 300 г., в суміші з іншими речовинами – до 50 г.; людям з хронічними захворюваннями – до 100 г. при наявності у рецепті напису "по спеціальному назначению", підпису лікаря та печатки лікувального закладу.

Проаналізувавши статистику, ми можемо стверджувати [5], що споживання алкоголю на душу населення у 1970-ті р.р. виросло на 2,5%. Загалом, СРСР в 60-70-х р.р. був країною питущих людей. У 60-ті роки радянський громадянин в рік випивав в середньому 4,6 літра алкоголю. У "застійні" 70-ті роки цифра ця виросла майже у 2 рази, доходила до 8,45 літрів за рік. За офіційною статистикою у брежнєвські часи 2% померлих – це жертви суто алкогольних отруєнь, а близько 25% померлих – за причини отруєнь і суїцидів відбувалися у стані алкогольного сп'яніння. В цілому, в СРСР за причини вживання алкоголю помирало близько 500 тис. осіб. А якщо спробувати реконструювати подібну ситуацію, то 7352,9 таких міст як Ніжин [27, с. 173].

Отже, з середини 60-х років починає покращуватись економічне становище населення. Люди переїжджали в свої квартири, зростала кількість магазинів, почали з'являтися власні автомобілі та мотоцикли. Проте з таким поліпшенням люди все одно вживають спиртне. Відсоток споживання алкоголю лише зростає: протягом 60-х – сер. 70-х рр. він збільшився майже в 2 рази. Влада починає активну пропаганду спорту, застосовує примусове лікування, реформує кримінальний кодекс (де збільшує міру покарання), ліки у яких в складі є спирт, видає по за рецептом лікаря, у пресі влада створювала стереотип алкоголіка. На жаль, антиалкогольна кампанія не мала бажаного результату.

#### Література

1. Верт Н. История советского государства. 1900–1991: Пер. с фр. – М.: Прогресс: Прогресс-Академия, 1992. – 480 с.
2. Вопросы развития физической культуры и спорта: Постановление Совета министров СССР от 11.08.1966 г. № 671. – Режим доступа: [http://www.libussr.ru/doc\\_ussr/usr\\_6446.htm](http://www.libussr.ru/doc_ussr/usr_6446.htm).
3. Габ І. Оголосити війну байдужості / *Під прапором Леніна*. – 1966, 11 березня (№ 39). – С. 3.
4. Гартуйся, як сталь / *Під прапором Леніна*. – 1974, 30 серпня (№137). – С. 2.
5. Детиненко В. А. Динамика потребления алкоголя и производства дегенеративного потомства в СССР в 1930 – 1983-х годах. – Новосибирск: Академгородок. – 1985.
6. Дьяков Ю. Горілка – сестра злочину / *Під прапором Леніна*. – 1969, 20 червня (№ 96). – С. 4
7. Жежера О. Чарка підвела / *Під прапором Леніна*. – 1968, 13 серпня (№ 125). – С. 4.



8. Заиграев Г. Г. Государственная политика как фактор алкоголизации населения [Электронный ресурс] / Г. Г. Заиграев. – 1997. – Режим доступа до ресурсу: <http://ecsocman.hse.ru/data/221/799/1217/011.ZAIGRAEV.pdf>.
9. Каганов Ю. Конструювання "радянської людини" (1953–1991): українська версія. Запоріжжя: Інтер-М, 2019. – 432 с.
10. Качер В. Невеселе похмілля / *Під прапором Леніна*. – 1968, 27 вересня (№ 149). – С. 4.
11. Лебина Н. Б. Пассажиры колбасного поезда: Этюды к картине быта российского города: 1917–1991 / Н. Б. Лебина. – Москва: Новое Литературное Обозрение, 2018. – 584 с
12. Лобов М. "Секрет" спекулянтів / *Радянський Ніжин*. – 1962, 27 жовтня (№129). – С. 4.
13. Моргунов В. Стрибнув у вікно, а сів на лаву / *Під прапором Леніна*. – 1968, 27 січня (№ 16). – С. 4.
14. О мероприятиях по дальнейшему развитию лечебной физической культуры и врачебного контроля за физическим воспитанием населения: Приказ Министерства здравоохранения от 9.11.1966 г. № 826. – Режим доступа: [http://www.libussr.ru/doc\\_ussr/usr\\_6489.htm](http://www.libussr.ru/doc_ussr/usr_6489.htm).
15. О нормативах потребления этилового спирта медицинскими учреждениями, порядке прописывания, отпуска и учета этилового спирта в лечебно-профилактических учреждениях и аптеках : Приказ Министеррства здравоохранения СССР от 16.09.1969 г. № 675. – Режим доступа: [http://www.libussr.ru/doc\\_ussr/usr\\_7152.htm](http://www.libussr.ru/doc_ussr/usr_7152.htm).
16. О порядке проведения физического воспитания учащихся средних специальных учебных заведений: Инструктивное письмо Министерсва высшего и среднего специального образования СССР от 6.05.1965 г. № 34. – Режим доступа: [http://www.libussr.ru/doc\\_ussr/usr\\_6238.htm](http://www.libussr.ru/doc_ussr/usr_6238.htm).
17. Орлов М. Допився / *Під прапором Леніна*. – 1967, 19 липня (№113). – С. 4.
18. Осташко О. Ти неправий, Вікторе! / *Під прапором Леніна*. – 1966, 17 вересня (№147). – С. 3.
19. Пияцтво / *Під прапором Леніна*. – 1964, 18 липня (№ 7). – С. 2.
20. Пінус Ю. Обережно: віруси неохайності / *Під прапором Леніна*. – 1966, 19 січня (№ 11). – С. 4.
21. Повеєнна Україна: нариси соціальної історії (друга половина 1940-х – середина 1950-х рр.). У 2-х книгах, 3-х частинах. – ч. 2. – ред. В.М. Даниленко. – Київ: Інститут історії України НАН України, 2010. – 351 с.
22. Повеєнна Україна: нариси соціальної історії (друга половина 1940-х – середина 1950-х рр.): Колективна монографія/ Відп. ред. В. М. Даниленко: У 3-х частинах. – Ч 3. – К.: Інститут історії України НАН України, 2010. – 336 с.
23. Про внесення змін і доповнень до Кримінального кодексу Української РСР : Указ Президії Верховної Ради Української РСР від 17.08.1966 р. – Режим доступа: <http://surl.li/vtoe>.
24. Про затвердження Указу Президії Верховної Ради Української РСР "Про примусове лікування і трудове перевиховання злісних п'яниць" : Закон Української Радянської Соціалістичної Республіки від 24.12.1966 р. – Режим доступа: <http://surl.li/vtop>.
25. Про примусове лікування і трудове перевиховання хронічних алкоголіків : Указ Президії Верховної ради Української РСР від 17.08.1966 р. – Режим доступа: <http://surl.li/vtoh>.
26. Ревтюх Р. Який батько, такий і син / *Під прапором Леніна*. – 1966, 28 вересня (№158). – С. 4.
27. Сеїтова Е. Особливості демографічних процесів у Кримській області в другій половині 1960-х – на початку 1970-х // *Красзнавство*. – 2012. – №80. – С. 41-44.
28. Семененко І. Пияцтво веде до злочину / *Під прапором Леніна*. – 1967, 10 січня (№ 6). – С. 4.
29. Танцюра В. І. Політична історія України: Навчальний посібник [Електронний ресурс] // В. І. Танцюра. – Київ: Академвидав. – 2008. – Режим доступа до ресурсу: <http://politics.ellib.org.ua/pages-cat-167.html>.
30. Хоскинг Дж. История Советского Союза 1917 – 1991. / Дж. Коскинг. – Москва: Вагриус, 1994. – 512 с.
31. Черкес О. Догрався / *Під прапором Леніна*. – 1967, 19 травня (№ 78). – С. 4.
32. Черкес О. Допився / *Під прапором Леніна*. – 1967, 27 червня (№ 100). – С. 4.
33. Черкес О. Чарка підвела / *Під прапором Леніна*. – 1967, 27 вересня (№153). – С. 4.
34. Шліхта Н. *Історія радянського суспільства: Курс лекцій*. 2-ге вид., переробл. і доп. – Х.: Акта, 2015. – 252 с.

## СОЦІАЛЬНА АКТИВНІСТЬ ГРОМАДЯН: УМОВИ ТА ФОРМИ УЧАСТІ

**Ковальчук З. В.**, студент III курсу історико-юридичного факультету.

Науковий керівник – канд. іст. наук, доц. **Дудка Л. О.**, кафедра політології, права та філософії.

*У статті розглядається проблема соціальної активності особистості як головної умови формування і функціонування громадянського суспільства, аналізуються особливості соціальної активності в сучасному українському соціумі.*

**Ключові слова:** соціальна активність, громадянське суспільство, соціалізація, держава.

Демократія, як суспільний лад, створює можливості для реалізації людини, можливості впливати на прийняття рішень, брати участь у їх прийнятті, при чому ця участь має бути усвідомленою і відповідальною для кожного громадянина. Тобто демократія сприяє формуванню ініціативи та активності людини.

Розглядаючи феномен активності людини в соціально-політичному житті, варто згадати праці Віктора Степаненка, в яких дослідник наголошує, що громадянське суспільство як комплексний соціокультурний та суспільно-політичний феномен, складається з *соціальних інститутів* (незалежні медіа; громадська думка; добровільні асоціації та об'єднання громадян); *соціальних практик* (суспільна, громадська активність населення; громадські рухи; ініціативні групи; громадянська залученість до добровільних суспільних об'єднань тощо); *суспільних цінностей та чеснот* (плюралізм, толерантність, здатність до компромісів, громадська солідарність та взаємодопомога) [7].

Отже, однією з головних умов формування і функціонування громадянського суспільства є специфічна якість особистості – *громадська соціальна активність*, що передбачає свідоме бажання людини брати участь у суспільному житті.

Проблема соціальної активності особистості завжди перебувала в центрі уваги дослідників. Поняття соціальної активності широко використовується у працях філософів, психологів, педагогів і соціологів. Зокрема, у цьому тематичному полі працюють Є. Ануфрієва, О. Леонт'єв, А. Мудрик, Т. Мальковська, В. Петровський, О. Мазурик та інші. Проте, окреслена тема є надто важливою, що потребує додаткових досліджень соціальної активності, особливо в період соціальних невизначеностей. Таким чином, **мета статті** – аналіз особливостей соціальної активності в сучасному українському соціумі, умов її формування та форм прояву.

Згідно загального словника персоналій та термінів, **соціальна активність** (від лат. *activus* – діяльний, енергійний) – це одна з характерних рис способу життєдіяльності соціального суб'єкта (особистості, соціальної групи, історичної спільноти, суспільства в цілому), що відображає рівень спрямованості його здібностей, знань, навичок, прагнень, концентрації вольових, творчих зусиль на реалізацію нагальних потреб, інтересів, цілей, ідеалів. Соціальна активність здійснюється шляхом освоєння, збереження або руйнації існуючих чи створення нових умов, життєво важливих зв'язків з природним та соціальним середовищем, формування особистих соціальних якостей. Може зумовлювати позитивні, а також призводити до негативних наслідків [6].

Важливими ознаками соціальної активності особистості є сильне, стале прагнення впливати на соціальні процеси та дієва участь у суспільних справах, прагнення змінити, перетворити або, навпаки, зберегти, зміцнити існуючий соціальний лад, його форми та елементи.

Соціальна активність проявляється тоді, коли ступінь включеності особистості в систему суспільних відносин високий. Якщо ж ступінь включеності особистості у вирішенні суспільних завдань низький, то має місце соціальна пасивність. Соціальна пасивність характеризує бездіяльність або вкрай слабо виражену діяльність. Більше того, сучасні дослідники соціально-економічних процесів запровадили нове поняття "соціальне виключення" (*social exclusion*), яке відображає явище, що істотно перешкоджає розвитку соціальної активності. Перш за все це поняття стосується тривалого безробіття, некваліфікованої праці та статусу емігрантів [5].

Соціальна активність особистості, як зазначає Ю. Воробйов, не може бути розкрита інакше як через діяльність, її форми і види. Вчений зазначає, що соціальна активність особистості "висловлює не будь-яку, а певну діяльність: по-перше, обумовлену внутрішніми причинами, по-друге, спрямовану не лише на збереження системи, а й на її подальший розвиток, по-третє, творчу; по-четвертих, та, яка носить строго виборчий характер і включає оціночний момент" [1].

За своїм змістом, спрямованістю на певні цінності, а також за рівнем їхнього осмислення, за характером і за рівнем реалізації соціальна активність багатоманітна. Виявляється, що саме аналіз

її зв'язку з соціальністю дає змогу виявити певні типи соціальної активності. Соціальна активність може мати **еґоцентричну спрямованість**, замикаючи людину в просторі його власної суб'єктивності; **альтероцентричну**, що підпорядковує життя служінню близьким; **соціоцентричну**, направлену на реалізацію суспільних потреб різного рівня, яка робить життя людини невіддільним від турбот і проблем широких соціальних спільнот. Для соціально активної особистості вони є висхідними, визначальними [8].

Структурна складність соціальної активності зумовлює її поліфункціональність: 1) ідентифікаційна функція полягає в усвідомленні свого "Я" як представника соціальної спільноти; 2) цілеутворююча функція, за якої цілі даної спільноти перетворюються на особистісні цілі; 3) мотиваційна функція виявляється в спрямуванні людини, її соціальній активності в процесах державотворення, різних видах суспільно корисної діяльності (еколого-економічній, навчально-трудовій, техніко-технологічній тощо) [4, с. 26].

Задля залучення широких верств населення до активного громадського життя, їх потрібно ознайомлювати з доступними інструментами впливу та формами соціальної активності. До них передусім належать мирні зібрання, які є не лише критерієм, за яким визначають рівень розвитку демократії у країні, а й надзвичайно дієвим способом громадського контролю за інститутами публічної влади. Поняття "мирне зібрання" охоплює будь-які публічні заходи, що проводяться в публічних місцях мирно, без зброї: у формі зборів, мітингу, демонстрації, пікетування, походу [2, с. 108-109].

Ефективна (конструктивна) соціальна взаємодія між певними соціальними групами (особливо тими, які мають можливість та бажання активно впливати на суспільні процеси) приводить до становлення нових соціальних відносин, які формують можливості соціального діалогу між ними, який, у свою чергу, впливає на еволюцію структурної організації суспільства, що за Е. Гідденсом є обов'язковою умовою стабільності соціуму, зниження його потенційної соціальної конфліктогенності, особливо в умовах ситуації соціальних невизначеностей [3, с. 74].

Таким чином, соціальна активність особистості розглядається як одна з найважливіших умов соціалізації особистості у процесі виховання, навчання і самовиховання, під час якого людина усвідомлює себе в суспільстві як особистість. Результатом цього є засвоєння соціальних норм і цінностей, на основі яких формуються найкращі якості особистості.

#### Література

1. Воробьев, Ю. Л. В поисках смысла и правды. Активность и развитие личности / Ю. Л. Воробьев, Б. Н. Королев. М. : МГСУ Союз. Т. 1. 2003. 500 с.
2. Громадянська освіта (інтегрований курс, рівень стандарту): підручник для 10 класу закладів загальної середньої освіти / П.В. Вербицька, Щ.В. Волошенко, Г.О. Горленко та ін. Київ : Літера ЛТД, 2018. 224 с.
3. Мазурик О.В., Єрескова Т.В., Соціальна активність сучасного соціального соціуму: форми, ресурси, наслідки // *Вісник Національного університету "Юридична академія України імені Ярослава Мудрого"* № 3 (30) 2016. С. 70-76
4. Оржеховська В. Формування соціальної відповідальності учнів у сучасній школі / В. Оржеховська // *Педагогіка і психологія*. 1996. № 4. С. 25–31.
5. Парадигми соціальної активності [Електронний ресурс] – Режим доступу: <https://sites.google.com/site/socialnaactyvnist/>
6. Словник персоналій та термінів [Електронний ресурс] – Режим доступу: <https://helpiks.org/1-68125.html>
7. Степаненко В. Проблеми формування громадянського суспільства в Україні: інститути, практики, цінності [Електронний ресурс] / В.Степаненко. – Режим доступу: <http://i-soc.com.ua/institute/St2.doc>.
8. Уйсімбаева М. Соціальна активність особистості як чинник суспільного розвитку [Електронний ресурс] / М. Уйсімбаева. – Режим доступу: <https://www.cuspu.edu.ua/ua/2014-rik/2-mizhnarodna-internet-konferentsiya-2014/section-3/1273>

**НЕФОРМАЛЬНІ МОЛОДІЖНІ ОБ'ЄДНАННЯ  
ЯК ЧИННИК ДЕМОКРАТИЗАЦІЇ РАДЯНСЬКОГО СУСПІЛЬСТВА  
КІНЦЯ 80-Х – ПОЧАТКУ 90-Х РР. ХХ СТ.**

**Козлов В. П.**, магістрант історико-юридичного факультету.

Науковий керівник – канд. іст. наук, доц. **Кузьменко Ю. В.**, кафедра всесвітньої історії та міжнародних відносин.

*У статті автор досліджує вплив неформальних молодіжних рухів на процеси демократизації радянського суспільства, а також протистояння офіційної влади та неформальних рухів.*

*Ключові слова: СРСР, "Перебудова", неформальні молодіжні рухи, субкультури, демократизація.*

Будучи частиною спільного культурного простору, молодь Радянського Союзу представляє особливий інтерес у питаннях субкультур. Вивчення їх дає більш повний огляд соціально-культурного життя в СРСР, дозволяє побачити цілий спектр захоплень та дозвілля радянської молоді, а також зрозуміти їхній внутрішній світ. За радянських часів, до середини 1980-х, субкультури розуміли як особливість капіталістичної культури і вони підлягали критиці та осуду. Що стосується неформального руху самої радянської молоді, протягом тривалого часу її явище не вивчалось і об'єктивно не оцінювалось офіційними структурами та соціологами. Наприкінці 1980-х рр. ці установки були змінені, право молодіжних субкультур на існування було визнано. У 1990–2000-х роках були написані численні роботи на тему з теми субкультуру з СРСР. Субкультури розглядалися з різних точок зору – історії, соціології, культури.

Молодіжні субкультури почали виникати в СРСР у другій половині ХХ ст. Вони почали з'являтися як протест проти усталених цінностей суспільства споживання. Процес переоцінки цінностей став особливо інтенсивним у другій половині 1980-х. Точкою відліку кардинальних змін радянського соціуму стає глобальна соціотехногенна Чорнобильська катастрофа (1986), що виявила раніше приховану некомпетентність правлячої партії, яка призвела до руйнування довколишнього середовища.

Радянське ж суспільство, ставлячи собі за мету побудову комунізму, в той же час мало чисто споживчий характер, одночасно будучи гонителем релігії, і все це в сукупності не давало молодим людям можливості вгамувати свої духовні потреби. Молодіжні субкультури на цих землях зводили соціальний протест в область духовного пошуку.

Тема неформальних рухів і субкультур залишається актуальною і в наш час. Кожному траплялося йти по вулиці, їхати в метро або просто бачити людей, які чимось не схожі на інших. У когось на голові ірокез, хтось увесь в металі, а хтось у чорній шкіряній куртці проноситься повз вас на мотоциклі. Найчастіше це і є неформали – представники сучасних субкультур.

Категорія "молодіжна субкультура" в тій чи іншій формі, завжди була присутня в житті людства. Саме слово неформал, неформальний позначає незвичайність, яскравість, неординарність. Людина-неформал – це спроба показати свою індивідуальність, сказати сірій масі: "я – особистість", кинути виклик.

Поява молодіжної субкультури на макрорівні обумовлена різким збільшенням періоду навчання, необхідного підростаючому поколінню для оволодіння майбутньою професією. Йдеться про необхідному обов'язкову освіту. Обов'язкову не в тому сенсі, що вона нав'язується молодій людині суспільством, а в тому, що без такої освіти ця молода людина або взагалі не зможе жити в сучасному суспільстві, або зіткнеться з дуже великими труднощами в своєму дорослому житті.

Молодь, займаючи проміжне місце між дітьми і дорослими, вирішує для себе проблему самоідентифікації, вибору моделей поведінки, ціннісних ієрархій, сценаріїв вирішення проблемних ситуацій. Але недовговічність і новизна утворюють "небезпечну суміш", оскільки людина, яка прагне до встановлення соціальних зв'язків, веде пошуки в мінливому середовищі. Йому доводиться вибирати серед мінливих цінностей і цілей, число яких при цьому неухильно зростає. Пошуки людиною себе ускладнюються достатком вибору варіантів, динамізмом, новизною[1].

На це накладається ще й втрата сім'єю своїх традиційних функцій. Раніше панувало єдність сім'ї і роду, сім'я забезпечувала дитину і біологічної та соціокультурної складовими його існування. Підліток в сім'ї не тільки "отримувач життя" як таке, а й міг у повному обсязі опанувати суспільно необхідним поведінкою, прийнятим в світі дорослих. Завдяки соціалізуючій функції сім'ї перехід зі світу дитинства в світ дорослих для підлітка проходив плавно, був природним і бажаним. В останні десятиліття в суспільстві сімейні структури стали розпадатися, і орієнтація сім'ї перестала бути

достатньою для підлітка. З'явилася необхідність в новій орієнтації, яка стала задовольнятися за рахунок об'єднання підлітків з ровесниками в гомогенні групи "подібних" або "рівних" собі. Частина соціалізуючих функцій перейшла в реєг groups, які стали продукувати власне молодіжну субкультуру.

Для виникнення молодіжної субкультури необхідно поєднання як мінімум наступних факторів.

- відкидання прийнятих раніше регламентують соціальних нормативів, які задовольняють більше з огляду на об'єктивно мінливих умов (реакція емансипації і негативізму). У СРСР було все устарілим – мода, світогляд і тд. Молодим людям хотілося ковтка свіжого повітря.

- спроби побудови власних "незалежних" світоглядних систем;

- пошук молодими людьми (підлітками) референтних груп з подібними цільовими установками (реакція угруповання). Бажання бути приналежними до якоїсь групи, з метою самоідентифікації[1].

Зміни в художньо-естетичній свідомості радянської інтелігенції були спричинені кардинальними переорієнтаціями у політичному житті країни, що прискорили процеси демократизації суспільства та чергову хвилю національно-культурного пробудження. Починаючи процес "перебудови" (1985-1991 рр.), керівництво СРСР намагалось модернізувати і поліпшити радянську систему, не торкаючись при цьому її основ. Однак заявлені цим керівництвом свободи поклали початок процесам, які одразу ж вийшли за рамки, встановлені "перебудовою". Невдало реалізований перший етап "перебудови" – "прискорення темпів економічного розвитку СРСР" (1985-1986) – плавно перейшов у другий (1987-1988). Його лейтмотивом було гасло "більше демократії", та, по суті, це був повний провал кремлівських економічних реформ та активне пробудження суспільства від політичної летаргії під впливом політики "гласності"[4].

Унаслідок кризових явищ в соціально-економічній, політичній та культурній сферах життя відбувся певний спад у діяльності державних органів, що займалися роботою з молодіжними організаціями та рухами. Це призвело до зростання чисельності неформальних об'єднань та рухів втричі. Соціологічне опитування, що було проведене у Москві у березні 1987 р. продемонструвало, що до неформалів зараховували себе 52% молодих інженерів і техніків, 65% молодих робітників, понад 70% студентів і десятикласників, а також 90% учнів ПТУ.

ІІІ хвиля радянського неформалітету розпочалася у 1986 р. (з початком горбачовської політики гласності та демократизації) і тривала до розпаду Радянського Союзу. Для неї характерною була поява широкого спектру неформальних молодіжних культурно-мистецьких об'єднань, офіційне визнання існування в СРСР неформальних груп, тенденція до агресивної епатажності поряд та активного розвитку соціальної та політичної самодіяльності.

Загалом, тема неформалітету стає сенсацією 1986-1987 рр. Відкриття для дорослої частини населення цієї "нової реальності" викликало шик і обурення. До кінця 1988 р. стало очевидним, що неформальні рухи стають не стільки молодіжними, скільки полівіковими. У них починають домінувати ті, кому за тридцять років, тобто особи з вже здобутою освітою, певними усталеними поглядами на життя тощо. Для них участь у неформальному об'єднанні чи русі ставала шансом бути чесним із самим собою, відмовитися від остогидлої "подвійної моралі", заявити у повний голос про свою незгоду, про прагнення до змін[3].

Фраза з пісні В.Цоя "Перемен требуют наши сердца!" стала гаслом цілого покоління. Крім цього, у багатьох піснях тогочасних неформалів звучали ноти протесту проти діючої влади. У текстах пісень викривались взаємини музикантів і влади.

Услід за стилягами, в СРСР почали з'являтися інші, субкультури, які досить строкато відрізнялися одна від одної. Головною характерною особливістю таких субкультур є їх відособленість, відстороненість (часто демонстративна, епатажна) від культурних цінностей старших поколінь та суспільних стереотипів, національних традицій. У масовій свідомості сприйняття молодіжної субкультури часто має негативний характер через нав'язування державою нетерпимості до неформалів. На цьому тлі молодіжна субкультура зі своїми специфічними ідеалами, модою, мовою, мистецтвом все частіше оцінюється як контркультура. Характерною особливістю таких субкультур, є нонконформізм, андеграунд і часто екстремальність[3].

До таких контркультур масового характеру в СРСР, які з'явилися після занепаду субкультури "стиляг", можна віднести – "хіпі". Починаючи з 1967 р. у Москві й містах, розташованих близько до західного кордону – Ленінграді, Таллінні, Ризі, Вільнюсі, Каунасі, Гродно, Львові з'являються великі групи довговолосих юнаків і дівчат, які називають себе представниками міжнародного молодіжного руху хіпі, що виник в Сан-Франциско в 1965 р., в контексті лібералізації і демократизації традиційного суспільства.

Цей молодіжний рух в СРСР проіснував набагато довше, ніж на Заході. У радянських хіпі, навіть створився певний кодекс поведінки, вони чітко вирізняли себе серед членів традиційного

суспільства "цивільних", заперечували комсомол, службу в армії, працю на радянських підприємствах.

Найважчим для хіпі виявився період 1982–1984 рр., коли багатьох учасників руху було заарештовано і відправлено до в'язниць та психлікарень, і як наслідок, ці фактори призвели до його розпаду.

Слід зазначити, що неформальні об'єднання молоді в СРСР не були монолітним явищем і являли сукупність різноманітних течій, що утворювалися відповідно до музичних стилів та смаків, ідейних орієнтацій своїх учасників. Безперечним є той факт, що суттєвими причинами становлення радянського молодіжного руху стали всеохоплююча цензура, недоступність західноєвропейської музики та періодики, неможливість створення невідконтрольних комсомолу молодіжних клубів. Тому його ідейними орієнтирами стали копіювання західноєвропейських культурних тенденцій і зразків і пошуки методів протистояння нав'язуваному радянським культурно-ідеологічним цінностям та кліше, шляхом їх заперечення[3].

Важливою передумовою виникнення громадських організацій молоді були процеси, пов'язані із впровадженням "гласності та демократизації" в Україні. Зміст радянського варіанту гласності включав два аспекти: забезпечення певної відкритості й доступності партійних та державних установ, а також існування дозованої інформаційної свободи. Цей процес мав суперечливий характер: влада декларувала одне, а виконувалося зовсім протилежне задекларованому. Тому під гриф "цілком таємно" потрапляли й документи, що стосувалися молоді[4].

Проголошена радянською владою політика гласності спровокувала розгортання в Україні нового явища: у другій половині 1980-х рр. розпочалося громадське обговорення актуальних суспільних проблем. Головними серед них були наступні: захист та відновлення прав і позицій української мови, якість освіти, становище культури, "білі плями" історії, стан навколишнього середовища та розвитку економіки. Гласність активізувала суспільство, з'явилися пошуки виходу з кризи. Молодь проявила зацікавленість і взяла активну участь у дискусіях, що проводилися в Українському культурологічному клубі, Товаристві Лева, дискусійних політичних клубах при комсомольських організаціях, "Спадщині" та "Громаді".

Слід зазначити, що розгортання демократичних процесів в Україні в другій половині 1980-х рр., зумовлених появою "перебудови та гласності", стало відчутним каталізатором активізації молодіжного руху в республіці. У середині 1980-х рр. ініціатива молоді характеризувалася зростаючою тенденцією до поглиблення протистояння між офіційною, державною організацією ЛКСМУ та молодіжною неформальною самодіяльністю. Комсомол втрачав авторитет та свій вплив на молодь. Між офіційною партійно-державною політикою влади та реальними проблемами молодого покоління існували суперечності, які не усувалися шляхом компромісів. У другій половині 1980-х рр. під впливом суспільно-політичних чинників у середовищі ЛКСМУ стали виникати неформальні молодіжні та студентські організації, групи, актив яких розчарувався в діяльності комсомолу[5].

Курс на перебудову дав законодавчу базу для легалізації існуючих неформальних груп, започаткував демократизацію суспільства, ліквідував цензуру і тому спровокував виникнення нових молодіжних об'єднань. Однак молодіжні організації не завжди виникали в результаті самодіяльності, а часто їх утворення було ініційовано зовні – державою, політичними партіями, громадськими об'єднаннями, окремими громадянами, іноземними об'єднаннями, українською діаспорою тощо. Більше того, це поступово перетворювалося на провідний спосіб заснування організації, і головною базою для створення молодіжних об'єднань виступали вже не молодіжні субкультури, а здебільшого спільність тих чи інших інтересів їх засновників. Саме задля їх досягнення молодь, іноді навіть не протиставляючи себе дорослим, об'єднувалася в організації[1].

Однією з причин, що сприяла поширенню неформальних об'єднань і утворенню політичних клубів, стала інформація про сталінські репресії та політичні процеси в "застійні" роки, що поширювалася з квітня 1985 р. Вона призвела до розчарування молоді в ЛКСМУ та утворенні на її базі внутрішніх неформальних течій. Активне зростання чисельності неформальних груп відбулося в 1983-1986 рр., головними причинами чого були, по-перше, низький рівень організації відпочинку молоді з боку комсомольських організацій та закладів культури; по-друге, низька конкурентоспроможність закладів культури з наявними друкованими й відеоінформаційними ресурсами та незадовільний стан матеріально-технічної бази закладів культури і спорту, обмеженість місць масового відпочинку молоді[5].

Суттєвим чинником, що активізував молодь та вплинув на переосмислення становища України була аварія на ЧАЕС, що зініціювала низку проблем. Так, у 1987 р. в Україні виник неформальний екологічний рух. У Києві та інших містах республіки стали створюватися первинні осередки організації "Зелений світ". Невдовзі вона трансформувалася в асоціацію громадських екологічних організацій, яку було зареєстровано наприкінці 1987 р. при Українському Комітеті захисту миру. Значну частину членів асоціації становила молодь, особливо студентство[5].

Забруднення навколишнього середовища було однією з причин, що спровокували виникнення Товариства Лева, яке розпочало проводити низку екологічних заходів, спрямованих на поліпшення екологічної ситуації в регіоні. Основною рушійною силою розвитку екологічного руху були неформальні молодіжні організації, актив яких вимагав від влади зупинити системне забруднення навколишнього середовища.

Ще однією причиною виникнення нових молодіжних організацій стала криза та розкол ЛКСМУ. У другій половині 1980-х рр. комсомол України опинився у стадії стагнації, коли виразно проявилися ознаки кризи цієї організації. У 1990–1991 рр. у молодіжному середовищі значного поширення набули антикомуністичні настрої. Так, за даними різних опитувань, більше 50 % молодих людей негативно оцінювали діяльність комсомолу та КПУ. Незначна практична діяльність центральних і місцевих органів влади у сфері молодіжної політики не покращували й без того складне соціальне становище молоді. Для настрою найактивнішої верстви суспільства цих років характерне відчуття безвиході, зневіри, унікального історичного песимізму, переконання, що у правлячій партії немає серйозної цілеспрямованої молодіжної політики. В Україні так і не з'явилися молодіжні організації, готові до конструктивної співпраці з КПУ та ЛКСМУ. Протягом 1990 р. керівництво ЛКСМУ лише хворобливо протестувало проти дій опозиційних молодіжних об'єднань та вимагало від влади заборони діяльності "екстремістських" організацій молоді[4].

Отже, проаналізувавши передумови та причини виникнення молодіжних громадських об'єднань у другій половині 80-х – на початку 90-х рр. ХХ ст., констатуємо, що виникали вони в процесі трансформації суспільно-політичної системи, еволюції від тоталітаризму до плюралістичної демократії. Їх виникнення визначалося наявністю соціально-економічної кризи, яку переживало українське суспільство. Встановлено, що виникнення неформальних молодіжних груп обумовлено низкою чинників, головні із яких – однобічний диктат комуністичної партії, ігнорування на офіційному рівні плюралізму думок, "споживацьке ставлення" партійної номенклатури до молоді, що впливало на поглиблення суперечностей у взаємовідносинах поколінь.

На закінчення слід сказати, що молодіжні субкультури СРСР у 1950-1990-ті роки становили значну частину самодіяльності молоді. Вони задовольнили потреби молоді, які не могли бути задоволені через офіційні структури. Великі міста стали центрами самодіяльної культурної діяльності молоді Радянського Союзу; молодь, особливо старшокласники та студенти, представляли соціальне ядро субкультур.

Західні молодіжні субкультури служили референтними зразки багатьох культурних інновацій радянської молоді. Перш за все, вони прийняли зовнішній вигляд та особливості: символи, жаргон, одяг тощо.

Історія розвитку молодіжних субкультур в СРСР виявляє тенденції до розширення, збільшення кількості учасників та прийняття західних моделей. Однак, не всі молодіжні субкультури зазнали впливу іноземних субкультур. Наприклад, місцеві та територіальні субкультури розвивалися одночасно, але самостійно. Вони об'єдналися переважно з нижчого класу міської молоді.

До кінця 1980-х років радянська влада вважала всі молодіжні субкультури небажаним явищем в молодіжному середовищі та впроваджувала заборонну політику й чинила заходи проти них. Ті дії виявились неефективними в довгостроковій перспективі та призвели до різних ускладнень у спілкуванні з молодим поколінням. З кінця 1980-х років молоді люди мали більше можливостей задовольнити свої потреби. Поступово субкультури охоплювали все більше і більше людей і були практично звичайним явищем, а не чимось екзотичним. Однак був і негативний момент – посилення асоціальної діяльності в деяких субкультурах.

Отже, неформальними об'єднаннями молоді було утворено особливий молодіжний соціум, що репрезентував особливості розуміння радянською молоддю як специфічно молодіжних інтересів (спорт, мода, секс), так і традиційних форм суспільної діяльності (політика, мистецтво), що суттєво відрізнялися від курсу, що провадили офіційні державні структури, відповідальні за реалізацію молодіжної політики (ВЛКСМ, Комітет молодіжних організацій СРСР тощо).

### Література

1. Головатий М. Молодіжна політика в Україні : проблеми оновлення / М. Головатий ; Укр. НДІ проблем молоді. – К. : Наук. думка, 1993. – 238 с.
2. Головатий Н. Ф. Соціологія молоді: курс лекцій / Н. Ф. Головатий. – К.: МАУП, 1999. – 224 с.
3. Головенько В. А. Український молодіжний рух у ХХ столітті (історико-політологічний аналіз основних періодів) / В. А. Головенько. – К.: А.Л.Д., 1997. – 160 с.
4. Карафелов А. Неформальные молодежные объединения СССР в 80-е – начале 90-х гг. ХХ в.: историческое исследование (на материалах г. Москвы) / А.Ф. Карафелов // М. – 2009.
5. Коляка І. Р. Студентський рух в Україні (кінець 80-х – початок 90-х років ХХ ст.): автореф. дис. ... канд. іст. наук : спец. 07.00.01 "Історія України" / І. Р. Коляка ; Київський ун-т Т. Шевченка. – К., 1994. – 22 с
6. Шкурин В.Н. Неформальные молодежные объединения. – М., 1990.

## ВОЛОНТЕРСЬКА ДІЯЛЬНІСТЬ ЯК ФОРМА СОЦІАЛЬНОЇ АКТИВНОСТІ ОСОБИ

**Корнієнко Д. Д.**, студент III курсу історико-юридичного факультету  
Науковий керівник – канд. іст. наук, доц. **Дудка Л. О.**, кафедра політології, права та філософії

*У статті аналізуються особливості становлення волонтерської діяльності в Україні в умовах незалежності, досліджується роль та значення волонтерства як форми соціальної активності особи в умовах формування громадянського суспільства.*

Ключові слова: волонтерство, держава, громадянське суспільство.

*Байдужість – це параліч душі.*

*А. П. Чехов*

Волонтерська діяльність, по праву, може вважатися одним із яскравих та переконливих аргументів при визначенні соціально активної людини в громадянському суспільстві. Вона здійснюється в різних сферах суспільного життя, а також може мати різні мотиви. Найчастіше в літературі це явище описують як бажання допомогти іншим, але поряд із цим є потреба в спілкуванні, саморозвитку, набутті професійних знань та навичок, а наявність заохочень з боку організації також є вагомим стимулом для активної позиції людини у волонтерській діяльності [1]. Найчастіше волонтерство розглядається як покликання людини, її бажання приносити користь суспільству.

На знак визнання важливої ролі добровольчих та інших організацій у соціальному й економічному розвитку суспільства рішенням 40-ї сесії Генеральної Асамблеї ООН 17 грудня 1985 року день 5 грудня був проголошений Міжнародним днем волонтерів. Тоді ж Генеральна Асамблея ООН закликала уряди сприяти поширенню інформації про роботу добровольців для залучення до волонтерського руху дедалі більшої кількості людей з різних сфер діяльності. 2001 рік було оголошено Міжнародним роком волонтерів. За підсумками міжнародних досліджень, проведених у зв'язку з цією ініціативою, ООН у своїх резолюціях рекомендувала всім державам передбачати волонтерство в національних стратегіях соціально-економічного розвитку, зняти в своїх законах усі бар'єри, які прямо або побічно заважають людям вести волонтерську діяльність, послабити податковий прес, надати волонтерам правовий статус і незалежний соціальний захист [6, с.74].

*Метою даної статті є дослідити особливості волонтерської діяльності як форми соціальної активності особи в умовах формування громадянського суспільства в сучасній Україні.*

**Волонтерство** (від англ. *Voluntary* – добровільний) – це той внесок, який робиться фізичними особами на засадах неприбуткової діяльності, без заробітної платні, без просування по службі, для добробуту і процвітання спільнот та суспільства в цілому. Під цим поняттям розуміють волонтерські дії як на місцевому, так і на державному рівнях.

Вважається, що волонтерство як суспільний рух виникло на Заході, а першими волонтерами були самаритяни, які надавали допомогу усім, хто її потребував. Більш упевнено можна говорити про виникнення феномена волонтерства вже з середини XIX століття, а саме 1859 рік вважається роком виникнення волонтерського руху в світі. Саме в цей період Анрі Дюран, відомий французький письменник-журналіст, вражений наслідками кривавої битви при Сольферіно, запропонував створити Червоний Хрест – організацію, яка б працювала на волонтерських засадах і надавала першу медичну допомогу полоненим та пораненим. Принципами, сформульованими Анрі Дюраном, керуються волонтерські організації усього світу [1].

Починаючи з грудня 2013 року, волонтерство стало одним з найвизначніших суспільних явищ в Україні. В умовах масових акцій протесту, а потім агресії Російської Федерації, ослаблені, неефективні та корумповані українські державні інституції виявилися неспроможними відповісти на багаточисельні виклики, що перед ними постали. Зростання активності волонтерського руху деякі вчені обумовлюють двома основними факторами: 1) внутрішньополітичною кризою, що призвела до розбалансування системи державного управління, дефіциту якісних управлінських рішень, браку ресурсних можливостей; 2) зовнішньою агресією, яка поглибила дисбаланс між здатністю держави ефективно виконувати свої функції та забезпеченням основних потреб громадян [3, с.16].

За даними соціологічного дослідження, проведеного на замовлення Організації Об'єднаних Націй у листопаді 2014 року, 23% українців коли-небудь у житті займалися волонтерством, серед них 9% почали надавати безкоштовну допомогу іншим протягом останнього року. І хоча цей відсоток є порівняно невисоким, 62% українців визнають роль волонтерів у політичних змінах



останнього часу. Якщо до 2014 року 49 % українців жертвували свої кошти, то протягом наступного року це зробили 63% [3, с. 15-16].

Найбільш відомими стали волонтерські ініціативи, що працюють у галузі забезпечення української армії всім необхідним від одягу, шоломів, бронезилетів та їжі до зброї та автомобілів. Долучилися волонтери і до ремонту військової техніки, виготовлення безпілотних літальних апаратів, винаходження та виготовлення різноманітних технічних засобів.

Багато волонтерських ініціатив також працюють над наданням різних форм медичної допомоги постраждалим бійцям, від закупівлі медикаментів та обладнання за кордоном до організації мобільних госпіталів біля лінії фронту. Велика кількість волонтерів самоорганізувалися для допомоги переселенцям у пошуках житла, роботи, наданні гуманітарної допомоги. Існують також і волонтерські ініціативи з надання юридичної допомоги переселенцям та бійцям АТО, надання психологічної допомоги. Існує навіть ініціатива, яка на волонтерських засадах розробила та просуває бачення майбутнього України.

В Україні волонтерство офіційно було визнане постановою Кабінету Міністрів від 10 грудня 2003 року № 1895 "Про затвердження Положення про волонтерську діяльність у сфері надання соціальних послуг" [8]. Дане положення так трактує зміст цього терміну: "*Волонтерська діяльність* у сфері соціальних послуг – це добровільна неприбуткова діяльність фізичних осіб, яка спрямована на надання допомоги особам, які перебувають у складних життєвих обставинах та потребують сторонньої допомоги, і сприяє самореалізації волонтера". Згідно з цим документом *принципами волонтерської діяльності є*: добровільність і благодійність, законність, гуманність і гідність, гласність, відповідальність, спільність інтересів і рівність прав її учасників, конфіденційність.

Напередодні футбольного чемпіонату Євро-2012 9 квітня 2011 року в Україні був прийнятий Закон "Про волонтерську діяльність", який був розрахований лише на унормування участі волонтерів у проведенні спортивних змагань [4]. На той момент ніхто не міг передбачити, що це явище в Україні набере такого розмаху, і що волонтери змушені будуть працювати у такій великій кількості сфер.

За цим законом, лише організації, які отримали юридичний статус волонтерських від центрального органу виконавчої влади у сфері волонтерської діяльності (яким визначено Міністерство соціальної політики) мають право називатися волонтерськими. Іншим організаціям заборонено використання слів "волонтерська організація" у своєму найменуванні та діяльності. За законом, волонтерські організації залучають волонтерів до роботи та надання послуг на основі договорів, які укладаються на певний час. Закон не дозволяє особистої волонтерської ініціативи.

Така формалізація призвела до того, що коли в Україні постала велика потреба у добровільчій діяльності, за інформацією народного депутата Івана Крулька 95% волонтерських організацій працювали поза законом [7].

Нарешті, 5 березня 2015 року законопроектом від 11.12.2014 р. № 1408 було внесено зміни, згідно з якими, скасовується обов'язкова реєстрація волонтерських організацій в Міністерстві соціальної політики, визнаються неформальні групи, дозволяється індивідуальна волонтерська діяльність, скасовується обов'язкове страхування, тощо [9]. І хоча цей закон безсумнівно є важливим кроком у правильному напрямку, на думку багатьох волонтерів, він не розв'язує усіх проблем.

Волонтерська праця особливо необхідна в країнах, які входять до категорії тих, що розвиваються чи проходять етапи свого становлення. Такі люди виконують різні соціальні завдання, при цьому не вимагаючи жодної винагороди. Такий рух є важливий як для держави, так і для людини, яка бере участь у цих заходах. Адже зроблене добро дає відчуття своєї вагомості не тільки в місті де живеш, але й в цілій державі. Варто зауважити, що ці люди завдяки своїй активності та наполегливості роблять стільки корисних справ, що, іноді, компетентні особи працюють над їхньою реалізацією не один день чи місяць.

Неможливо уявити сучасне суспільство і волонтерство, відокремлені одне від одного. Волонтерська діяльність є не лише важливою опорою для держави, але й чудовою нагодою отримати цінний досвід кожному, хто бере в ньому участь.

Головною проблемою волонтерських рухів є труднощі організації волонтерської діяльності, а саме: нераціональне використання волонтерської праці, недостатнє знання волонтерами методів роботи з цільовими групами, проблема залучення волонтерів до реалізації соціальних програм, навчання волонтерів.

За результатами вже згаданого вище дослідження компанії GfK, 81% українців вважають волонтерський рух обов'язковою складовою громадянського суспільства [3, с. 19]. І хоча ставлення до волонтерів дещо різниться в залежності від регіону, переважна більшість українців схвалюють їх діяльність, допомагаючи ще й власними внесками. Здатність волонтерів до організації та конструктивної роботи вже стала прикладом того, що змін в державі можна досягти не лише протистоянням із владою, а беручи на себе відповідальність та співпрацюючи з нею.

## Література

1. Буздуган Я. Еволюція світового волонтерського руху / Я. Буздуган // *Віче*. 2013. № 12 (червень) [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.viche.info/archive/2013/12/>
2. Всеукраїнський громадський центр "Волонтер" [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.volunteer.kiev.ua/>
3. Горелов Д.М., Корнієвський О.А. Волонтерський рух: світовий досвід та українські громадянські практики : аналіт. доп. / Д.М. Горелов, О.А. Корнієвський. К.: НІСД, 2015. 36 с.
4. Закон України від 19 квітня 2011 року № 3236-VI "Про волонтерську діяльність" [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/3236-17>
5. Каздобіна Ю. Волонтерство в Україні як рушій демократичного розвитку [Електронний ресурс] / Ю. Каздобіна. – Режим доступу: <http://www.ucipr.kiev.ua/publications/>
6. Крапівіна Г.О. Світовий волонтерський рух: стан і статус / Г.О. Крапівіна // *Вісник економічної науки України*. 2012. № 1. С.73–76.
7. Крулько І. "Легалізувати" волонтерство або Коли Україна отримає якісний закон / І. Крулько [Електронний ресурс]. – Режим доступу: [http://blogs.lb.ua/ivan\\_krulko](http://blogs.lb.ua/ivan_krulko)
8. Постанова Кабінету Міністрів України від 10 грудня 2003 року № 1895 "Про затвердження Положення про волонтерську діяльність у сфері надання соціальних послуг" [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://zakon5.rada.gov.ua/laws/show/1895-2003-%D0%BF>
9. Проект Закону від 11.12.2014 року № 1408 "Про внесення змін до деяких законів України (щодо волонтерської діяльності)" [Електронний ресурс]. – Режим доступу: ([http://w1.c1.rada.gov.ua/pls/zweb2/webproc4\\_1?pf3511=52877](http://w1.c1.rada.gov.ua/pls/zweb2/webproc4_1?pf3511=52877))

УДК 94:336.02] (477)"1917/1919"

### ФІНАНСОВИЙ СТАН У ПЕРІОД 1917-1919 РР. ТА ЙОГО ВПЛИВ НА ДОБРОБУТ НАСЕЛЕННЯ

**Курило Я. Ю.**, магістрант історико-юридичного факультету.

Науковий керівник – канд. іст. наук, доц. **Крупенко О. В.**, кафедра історії України.

*Ключові слова:* фінансова політика, Гетьманат, Центральна Рада, Фінансова Рада, Державне хлібне бюро.

Все частіше постає питання про взаємовідносини влади та суспільства, вживання відповідних заходів місцевими адміністраціями щодо покращення становища населення. Проте вирішення цієї проблеми не можливе без звернення до минулого досвіду. Показовим в цьому плані є період Української Держави П. Скоропадського, перед яким постало завдання створити функціональну адміністративну систему, подолати політичні, продовольчі, суспільні труднощі. З огляду на це, поставлена нами проблема є досить актуальною.

Фінансову політику українських національних урядів та продовольче питання вже висвітлювали більшість істориків, які вивчали проблему Української революції 1917- 1919 рр., В. Я. Ревеґук [3], Михайлюк О.П. [8], Р. Пиріг [12], Терещенко Ю. І. [14] та ін. але побіжно. Це питання в контексті політики "воєнного комунізму" розглядали радянські історики, а висновки робили згідно з обов'язковою на той час лєнінською концепцією соціалістичного будівництва. Заходам радянської влади в царині фінансів відвів окремий розділ своєї монографії й Ю. І. Терещенко, але звів їх до аналізу нормативних актів більшовицького режиму та дійшов висновку, що вони "забезпечили необхідні умови для створення фундаменту соціалістичної економіки" [14, с. 255]. Дослідники поверхово висвітлюють особливості діяльності місцевих адміністративних структур для забезпечення населення продовольством. Статті стосуються лише окремих аспектів проблематики, та й кількість праць в яких продовольче питання виноситься на передній план є досить не значною.

Метою нашого дослідження є висвітлення заходів, які спрямовані на забезпечення населення продуктами харчування в Україні у період Гетьманату П. Скоропадського.

У своїй праці "Повсякденне життя у щоденниках сучасників" Попов В.Ж писав, що "Подальше погіршення умов життя призводило до посилення відчуттів смутку та безнадії. Накопичувалась психологічна втома, суспільство виявило схильність до різних видів масового психозу. За будь-якої влади для пересічних громадян були характерними неадекватні психологічні реакції навіть із дрібного приводу. Відсутність достовірної інформації змушувала довіряти будь-кому, деколи найбезглуздішим чуткам. Первинною реакцією на екстремальні умови побуту було постійне

очікування небезпеки, потім формою психологічного захисту стала байдужість як відповідь на безперервну загрозу" [10, с. 82].

Фінансова політика радянського уряду в Україні була спрямована на швидку побудову безкласового суспільства та безринкової економіки. Не закінчилась вона і після закінчення Громадянської війни і привела до повного розвалу економіки, зубожіння населення та голоду 1921-1923 років. Лише деякі масові повстання і параліч господарського життя країни змусили більшовиків тимчасово відмовитися від вбивчої для народу політики "воєнного комунізму". У цьому дослідженні ми спробували порівняти, як впливала фінансова система на харчування звичайного мешканця та людей позбавлених волі (ув'язнених) в період 1917-1919 років. [3, с.100]

Приведення до норми продовольчої системи стало однією з нагальних і складних завдань економічної політики Гетьманату. Тривала війна, продовольчі ресурси для потреб армії, а також важкі наслідки експропріаторських акцій селянства щодо землевласників за часів Центральної Ради, більшовицька експансія початку 1918 р., а, найголовніше, скорочення майже на половину загальної площі посівів створили загрозу дезорганізації сільськогосподарського виробництва та виникнення труднощів з постачанням харчових продуктів на внутрішній ринок.[11, с.161].

Фінансову політику уряду П.Скоропадського визначала Фінансова рада. Вона проводила політику, спрямовану на подолання інфляції та спекуляції продуктами харчування. У червні 1918 року Міністерство продовольчих справ затвердило тверді держ. ціни на зернові культури й крупи, а 22 липня уряд гетьмана прийняв постанову "Про припинення спекулятивного зростання цін на велику рогату худобу, овець, свиней, вироби з них та сало", яка визначала порядок купівлі й тверді ціни на худобу і м'ясні продукти [7, с. 2].

Деякі регіони України опинилися на межі серйозних проблем щодо забезпечення населення хлібними ресурсами. Це породило різкий стрибок цін і, як завжди в таких випадках, викликало розгул спекуляції. "Ніким і нічим не стримані апетити осіб, що займаються спекуляцією продуктами харчування, – зазначалося в одній із постанов губстарости С. Кисельова, – розрослись до жахливих розмірів і створюють велику загрозу для порядку на Поділлі та забезпечення його населення, особливо бідної його частини". [11, с.124]

Було наказано у кожному повіті утворити тимчасову комісію щодо боротьби зі спекуляцією у складі повітового старости, голів земуправи, продуправи, керівника міста. Комісія повинна була в кожному населеному пункті негайно обрати вповноваженого для нагляду за діяльністю приватних торговців. За спекуляцію товарами повсякденного попиту запроваджувалися жорсткі санкції: штраф до 3 тис. карбованців, арешт до 3-х місяців, конфіскація майна. Особи, які продовжували зловживати, висилались на примусові роботи за межі України. При цьому всі штрафи й конфісковані товари передавалися у спеціальний фонд допомоги незаможному населенню та використовувалися на боротьбу зі спекуляцією.

24 липня 1918 р. уряд ухвалив тимчасовий закон про кримінальну відповідальність за перевищення граничних цін та спекуляцію. За перше із зазначених порушень громадян карали або примусовими роботами, або ув'язненням на термін до 2-х років і, крім того, грошовим штрафом від 25 до 100 тис. карбованців. Аналогічними були покарання за спекуляцію. Для забезпечення хлібозаготівель українська сторона, згідно з постановою Ради Міністрів від 3 квітня 1918 р., створила організацію, яка отримала назву Державне хлібне бюро (ДХБ), і була наділена широким колом повноважень: правом залучення до роботи приватного торговельно-закупівельного апарату та кооперативів.

Поступово Державне хлібне бюро з громад, структури перетворилося на державну організацію. Як юридичній особі йому надавалося виключне право на збір і заготівлю зерна, його зберігання і перевезення залізницями, водними і фунтовими шляхами, секвестрування і ревізію хліба у селян, торг, і промислових закладів, складів, магазинів, засобів транспортування. Розмір винагороди членів Державне хлібне бюро цілковито залежав від кількості заготовленого зерна. Журнали засідань ніколи не публікувалися.

Однак у реальному житті структура ДХБ виявилася лише намірами Центральної Ради навести лад у продовольчих проблемах республіки. Уряд УЦР виявився неспроможним вирішувати нагальні питання щодо відкриття контор ДХБ та продовольчого забезпечення країни, ставши черговою невдалою спробою подолати системну кризу, що склалася у цій сфері. Для накопичення стратегічних продовольчих ресурсів у руках держави уряд запровадив закон "Про право на врожай 1918 р. на території Української Держави" від 27 травня 1918 р., який поновлював державну монополію на хліб. Згідно з ним виробники повинні були на першу ж вимогу влади і за твердими цінами здавати весь зібраний урожай, за винятком частини, необхідної для харчування і господарських потреб [8, с. 256–257]. Зазначимо, що ситуація з продовольчим забезпеченням у травні-серпні 1918 р., особливо в містах, була на межі голодного бунту.

Ось що повідомляв літинський староста про продовольчі проблеми: "В містах повіту немає борошна (ціни на пшеничне разове борошно у приватних торговців до 80 крб за пуд, житнє по 55 крб за пуд). Продоргани давно не забезпечують населення продуктами в потрібній кількості – немає крупи, борошна, вівса; відчувається недостача солі, а також гасу, зовсім не забезпечується населення дровами; дрова скуповують і перепродають спекулянти-євреї за досить високими цінами (1 крб 80 коп. за пуд не розрубаних дров)" [11, с. 126]. Дійсно, у Літині, Сальниці та Хмільнику, де станом на 1 червня 1918 р. мешкало, відповідно, 15 022, 5677 і 22 615 осіб, продовольчі проблеми були найбільш гострими й викликали серйозне незадоволення громадян.

Значні проблеми із забезпеченням хлібом відчувалися в повітовому центрі. У місті внаслідок відсутності регулювання і поширення спекуляції ціни на продукти харчування стрімко зростали. Лише вартість одного буханця хліба (ймовірно, вагою 2 кг) підвищилася від 1 крб 50 коп. до 7 крб, що викликало справедливий протест мешканців міста. [7, с.2]

У критичній ситуації із забезпеченням товарами населення повіту позитивно проявили себе органи кооперації, навіть не зважаючи на те, що орієнтація гетьманського уряду була спрямована на монопольне становище великого фінансового капіталу і харчової промисловості. Утворені у травні 1918 р. такі організації як "Протофіс" (Всеукраїнська спілка представників промислу, торгу, фінансів і сільського господарства) та "Сутозіф" (Спілка товариств заводчиків і фабрикантів України), фактично, призводили до руйнації кооперативної економіки, зокрема, у сфері фінансів, заготівель і переробної промисловості. Зрозуміло, що економічна політика гетьманату була спрямована на зміцнення цих фінансово-економічних структур і уряд робив усе для того, щоб забезпечити їхній пріоритетний розвиток. Монополія держави на хліб та олійні культури відчутно вдарила по дрібним переробникам і позбавила кооперацію одного з найприбутковіших видів заготівель.

Гетьманські урядові структури з насторогою ставилися до роботи кооперативних установ і організацій, внаслідок чого державні органи здійснювали реквізиції майна, арештовували кооперативних діячів, створювали економічну і фінансову блокаду та забороняли проводити організаційно-кооперативну роботу серед товариств краю.

За рахунок консолідації зусиль на рівні України (утворення всеукраїнських спілок "Дніпро-союз", "Централ", "Українбанк" та ін.) все ж таки вдалося зняти напругу у забезпеченні населення товарами першої необхідності. До речі, в деяких регіонах успішно діяли повітові споживспілки, а в Дяківцях існували засновані 1914 р. Дяківецьке ощадно-позичкове товариство та відкритий 30 червня 1916 р. кооператив споживачів. Вони співпрацювали з подільським "Союз-банком", підтримували взаємовигідні стосунки з іншими крайовими спілками. Така діяльність кооператорів позитивно впливала на забезпечення мешканців товарами першої необхідності, задовольняла їх потреби у кредитах та засобах виробництва тощо.

Характерно, що перебуваючи, практично, під наглядом жандармських органів політичного контролю, майже всі професійні спілки та громадські організації вдавалися до економічного захисту своїх членів, використовуючи найбільш популярну тоді форму – споживчі кооперативи (товариства). Керівництва профспілок ремісників уже на початку 1918 р. зрозуміли, що ніхто, крім них, не буде предметно займатися проблемами забезпечення членів спілки товарами першої необхідності, тому й вирішили утворити власний кооператив споживачів. Вони бралися постачати продукти харчування та матеріальні ресурси для промислів, а також зберігати гроші і поліпшувати добробут пайовиків.

Подібні товариства виникли серед громадських об'єднань, зокрема жіноцтва, службовців літинського земства, громадян містечок і навіть селян, які, відчувши усю залежність власної кишені від дорожничі місцевих базарів, взялися організувати споживчі кооперативи як ефективний спосіб колективної форми взаємодопомоги у вирішенні нагальних проблем.

Таким чином, незважаючи на те, що в економічному плані влада гетьманату не підтримувала кооперацію і переслідувала лідерів кооперативного руху за втягування їх у політичну боротьбу (утім, основоположний принцип кооперації – не займатися політикою та релігією), органи реєстрації і політичний нагляд режиму не гальмував добровільного об'єднання громадян у споживчі товариства та інші форми кооперації та не створював засторог у спілковому будівництві кооперації в Україні.

У своїй монографії й Ю. І. Терещенко дійшов до висновку, що влада "забезпечила необхідні умови для створення фундаменту соціалістичної економіки" [1, с.86]. 108

На Чернігівщині ситуація з продовольством погіршується. Преса повідомляла про спричинену голодом три-вожну ситуацію у північних повітах і попередила, що "подекуди назріває щось подібне до голодних бунтів, якими можуть скористатися "слуги старого режиму" .[2, с. 43] У самому Чернігові забезпечення населення продовольством та товарами першої необхідності за встановленими урядом твердими, в умовах 1917 р., цінами, складалося не найкращим чином: з 1

липня були запроваджені картки на цукор – по півтора фунта (російський фунт – 0,409 кг) людині в місяць; хліба із житнього борошна відпускали по два фунти на дорослого і фунт на дітей щодня, білого хліба не видавали взагалі, пшеничне борошно дозволялося придбати, тільки маючи рецепт лікаря. Решту необхідних продуктів населення мало купувати за ринковими цінами, які не всім виявлялися по кишені.

Як повідомляли чернігівські "Известия...", "при теперішньому порядку отримання хліба стогін стоїть серед обивателів, їм доводиться о другій годині ночі йти в чергу, і були випадки, що, простоявши до 12 годин дня, хліба не одержували. Жительки Бобровиці і навколишніх місць в 2 годині ночі йдуть, щоб зайняти чергу [2, с. 45].

В чергах стояли переважно жінки. Взагалі чимало жінок-селянок та міщанок мусили дати про свої родини самостійно. Різке погіршення матеріального становища вдарило по них особливо боляче, змушувало цих вічних трудівниць вдаватися до незвичних методів боротьби, які, втім, повністю відповідали духові доби. Так, 10 травня "хлібопекарки", жінки, які торгують на ринку власноручно випеченим хлібом, прийшли до будинку Ніжинської міської думи із скаргою, що їм не продають борошна, а отже, вони позбавлені заробітку.

На такому тлі досить швидко у губернії звичайними стали ексцеси, про які скупі повідомляла преса: "В Ніжині декілька днів нема хліба... Члена продовольчої управи Коломійцева двічі побили.

Але, якою б не була влада, в будь-які часи кожній людині (не винятком були і в'язні) потрібно задовольняти свої потреби, найпершою з яких є потреба в повноцінному харчуванні. Від цього багато в чому залежить її фізичне здоров'я та працездатність. Вивчення цієї проблеми знаходиться, майже, на початковому рівні.

Від 30.03.1917 р. на одного в'язня на добу виділялась сума грошей, еквівалентна вартості по твердій ціні 2,5 ф. житнього борошна і 24 зол. гречаної крупи. Головне Управління Місцями Ув'язнення відпускало кошти Губернським тюремним інспекціям, а останні – Тюремним комітетам та їх відділам Товариства піклування про тюрми. Під ці кошти складались харчові розкладки. В разі нестачі грошової табелі тюремні комітети та їх відділи повинні були компенсувати нестачу грошей на харчі із власних джерел, а якщо фінансів не вистачало і в цьому випадку, то держава мала виділяти кошти з розрахунку харчування здорових, а не хворих в'язнів, вартість харчування яких була більшою. [5, с.4] Ув'язнених при міліції слід було харчувати по нормальній розкладці для непрацюючих в'язнів шляхом передачі їм їжі з місць ув'язнення. Якщо ж цього неможливо було зробити, то для цих потреб необхідно було видавати грошові кошти в потрібному розмірі вартості цієї продуктової розкладки. Для пересильних осіб необхідно було видавати з собою в дорогу натурою кожному хліб цукор, чай з розрахунку добового шляху до першого етапного пункту, а також додатково кормові гроші в розмірі вартості харчової розкладки для непрацюючих в'язнів на кожну добу. В разі неможливості видачі натурою продуктів, слід було видавати грошима в розмірі потрібної вартості нормальної розкладки для непрацюючих в'язнів.

Станом на 1919 р. в УСРР налічувалось близько 116 місць ув'язнення. Так, як більшовики перебували на той час в умовах тотальної розрухи, розбалансовості, не могли фінансово-матеріально утримувати на пристойному рівні таку кількість ув'язнених, хоча були дуже зацікавлені в них. Так сталось, що продуктів харчування катастрофічно не вистачало. Голодуючий в'язень на фоні задекларованого більшовиками гасла "знищити царські тюрми, які гноїли трудящих і селян" [9, ст.160] дискредитував нову владу набагато ефективніше, ніж пропаганда її противників. ЦТКВ з метою збору та узагальнення інформації про реальний стан речей в сфері матеріального забезпечення в'язниць того ж самого 17.04.1919 р. надіслало всім губпідвідділам циркуляр № 5 з вимогою надати детальний звіт про стан справ на місцях в наступних галузях тюремного господарства: продовольство здорових і хворих в'язнів; їхнє забезпечення речовим майном і кухонним посудом; опалення і освітлення. [9, с.180]

30.05.1919 р. ЦТКВ була прийнята "Тимчасовий табель харчової розкладки по продовольству в'язнів всіх місць ув'язнення УСРР" [9, с. 182]. Створювались 4 табелі для різних категорій в'язнів. Табель № 1 (для працюючих в'язнів) передбачала на 1 добу на 1 особу: чай – 0,5 золотника (1 зол.=4,265754 гр.), або овочевий чай – 3 зол., або ячмінний кофе – 3 зол.; цукор – 12 зол.; хліб – 1,5 ф. (1 ф.=0,4095124 кг); цибуля – 2 зол.; лавровий лист або перець 1/20 зол.; сіль – 2 зол.; вода – 1 кружка (!).

Станом на середину 1919 р. в Лебединській повітій тюрмі Харківської губ. утримувалось 88 здорових, 2 хворих в'язнів. Харчування проводилось господарським способом (тобто самостійно заготовлювались продукти і готувалась їжа). Грошова кормова табель складала на 1 в'язня на добу 1 крб. 80 коп. радянських знаків. Запас продуктів був відсутній, в наявності було лише 50 п (1 п=16,380496 кг) картоплі. Наявний кредит був недостатній. З 01 квітня по 31 грудня для харчування здорових в'язнів необхідно було відпустити 59460 крб., хворих – 1080 крб. Що можна було на той

час купити за 1 крб. 80 коп. радянських знаків? Для порівняння: 1п борошна житнього коштував 220-300 крб., 1 ф. сала – 50–80 крб., 1 п солі – 200–280 крб. 21 Коментар – зайвий, висновки – очевидні. Потреба в коштах для харчування в'язнів з 01 квітня до кінця року була визначена на рівні відповідно 108000 крб. – 27000 крб. Але на фоні тогочасної загальної економічної, а з нею і продовольчої кризи в'язні були раді і такому харчуванню, не влаштовуючи "голодних" бунтів (а може у них через виснаження просто не було на це фізичних сил?).

Для обліку врожаю повинна була створюватись комісія. Розпоряджався зібраним врожаєм завідуючий губпідвідділом, але в першу чергу він повинен був скеровуватися на забезпечення продовольством місцевих в'язниць. Комісія, яка обліковувала врожай, встановлювала ціни на одиницю ваги чи міри кожного продукту врожаю, якщо на даний вид не було твердої ціни. Повинні були бути враховані собівартість, законний відсоток прибутку. Кінцева ціна продуктів після перевірки її технічним відділом мала затверджуватись колегією при завідуючому губпідвідділу. За продукти, передані в місця ув'язнення, відповідна сума завідуючим губпідвідділом повинна була перераховуватись в рахунок кредиту кошторису. [9, с. 172].

Отже, нестабільне становище внутрішнього продовольчого ринку впливало на ставлення населення до владного режиму. Незважаючи на те, що в економічному плані влада гетьманату не підтримувала кооперацію і переслідувала лідерів кооперативного руху за втягування їх у політичну боротьбу, органи реєстрації і політичний нагляд режиму не гальмував добровільного об'єднання громадян у споживчі товариства та інші форми кооперації та не створював засторог у спілковому будівництві кооперації в Україні.

Необхідно визнати, що будь-яка зміна влади не те що не зустрічала ніякого активного опору, але сприймалась із надією й очікуванням змін на краще. Інша справа, що кредит довіри в деяких ситуаціях швидко вичерпувався. Помітно знизився рівень вимог суспільства до влади, вимога стабілізувати ситуацію стала далеко не єдиною. Місцеві органи державної влади взагалі не реалізували поставлені перед ними завдання в продовольчому напрямку.

#### Література

1. Бюллетень Высшего совета народного хозяйства. – Петроград: Издание ВСНХ. – 1918. – № 1. – 86 с.
2. В. Бойко, Т. Демченко, О. Оніщенко – 1917 рік на Чернігівщині історико-краєзнавчий нарис. – ЧЗГ. – 1917. – 4 юлія. – С. 3., С. 43-46.
3. В. Я. Ревеуг Фінансові системи України в 1917-1921 роках: історичний контекст / В. Я. Ревеуг // Історична пам'ять. - 2012. - Вип. 28. - С. 100-110.
4. Журнал Киевского губернского экономического совещания. – К., 1921. – № 1. – 194 с.
5. Известия Черниговского губернского исполнительного комитета (далее –ИЧГИК). – 1917. – 2 сентябрь. – С. 4.
6. Известия Нежинского общественного комитета. – 1917. – 13 мая. – С. 3; 8 июня. – С. 2 – 3.
7. Литин // Слово Подолии. – 1918. – № 41. – С. 2.
8. Михайлюк О.П. Гетьманський режим і селянство: причини конфронтації // Гетьманат Павла Скоропадського: історія, постаті, контрверсії / Всеукраїнська наукова конференція, 19–20 травня 2008 р.: Збірник. – Київ: Видавництво ім. Олени Теліги, 2008. – С. 256–257.
9. Павло Ісаков Харчування в'язнів в УСРР в 1919 р. // Проблеми вивчення історії Української революції 1917–1921 років Випуск 11. – с. 160–185.
10. Попов В.Ж. Повсякденне життя у щоденниках сучасників.
11. Реєнт О. П. Нариси життя Літинщини 1917–1921 рр.: революційні події та повсякденність / О. П. Реєнт, В. П. Рекрут; наук. ред. акад. В. А. Смолій. – Київ: Інститут історії України НАН України, 2017. – с.124–132.
12. Руслан Пиріг Діяльність Юрія Соколовського на посаді міністра продовольчих справ Української Держави (травень–серпень 1918 року).
13. Соціальні конфлікти та повсякденне життя революційного суспільства 1917-1921 рр. - Національна Академія наук України, Інститут історії України.
14. Терещенко Ю. І. - Великий Октябрь и становление социалистической экономики на Украине / Ю. И. Терещенко. – К.: Наукова думка, 1986. – 255 с.

## ГОСПОДАРСЬКЕ СТАНОВИЩЕ ЧЕРНІГІВСЬКОЇ ГУБЕРНІЇ НА ПОЧАТКУ ХІХ СТОЛІТТЯ У ПОДОРОЖНІХ НАРИСАХ ІВАНА ДОЛГОРУКОВА

**Лемешко Я. С.**, магістрант історико-юридичного факультету.

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

*У статті з'ясовується і аналізується інформаційний потенціал подорожніх нарисів Івана Долгорукова при дослідженні економічного становища Чернігівської губернії на початку ХІХ ст. Обґрунтовується їх інформаційна цінність як історичного джерела із унікальним фактажем й оціночними судженнями.*

Ключові слова: Чернігівська губернія, Іван Долгоруков, економіка.

Недостатньо дослідженим періодом соціально-економічного життя Чернігівщини є межа ХVІІІ та ХІХ століть. Це пов'язано з тим, що після опису Чернігівського намісництва, виконаного Афанасієм Шафонським у 1780-х роках [8], аж до середини ХІХ століття не проводилися збір і систематизація статистичного матеріалу, необхідного для обстеження економічної чи демографічної ситуації. Фактично єдиним інформативним але майже не дослідженим статистичним комплексом джерел є ревізькі казки.

За таких умов при дослідженні вказаної проблематики зростає роль інших видів історичних джерел. Серед них важливе місце належить подорожнім нотаткам, які є окремим видом мемуарної літератури й набули особливої популярності саме у вказаний період. Серед відомих подорожніх нотаток за своїм інформаційним потенціалом виділяються описи подорожей до України Івана Михайловича Долгорукова (1764–1823 рр.) – знаного державного і літературного діяча Російської імперії [4; 5]. По-перше, він здійснив Україною дві подорожі з інтервалом у 7 років, а це дозволяє відстежити зміни у сфері соціально-економічного життя. По-друге, він переважно вів записи кожного дня, відтак це зазвичай фіксація особистих спостережень, пропущених через власний досвід.

Представлені у подорожніх нотатках Івана Долгорукова відомості про соціально-економічне життя Чернігівської губернії у вказаний період є фрагментарними. Ключова увага в них відведена спостереженням над релігійним життям. Найбільш розлогі відомості економічного характеру стосувалися або певних новинок, або специфічних місцевих явищ. Окрім того відомості про соціально-економічне життя обмежуються лише населеними пунктами, у яких Іван Долгоруков робив зупинки під час подорожей. В першу чергу це були міста, розташовані вздовж Петербурзького військового тракту – а це Глухів, Кролевець, Батурин, Борзна, Ніжин, Козелець, Бровари та ін. Аналіз цих фрагментарних відомостей передбачає співставлення із іншими джерелами та сучасними напрацюваннями науковців.

Оскільки подорож Івана Михайловича із сім'єю мала приватний характер, він часто зупинявся у поміщицьких маєтках і зафіксував кількох їх власників. Одним із найбільших поміщиків Чернігівської губернії був Ілля Безбородько, який за свідченнями аналізованого автора мав маєтки у Ніжині, Носівці та Веркіївці. Також у досліджуваних нотатках згадуються й інші маєтки, які зазвичай були пунктами зупинок і ночівлі: княгині Хаванської у Семиполках, князя Кукуатова у Макіївці, Кониського у Комарівці, Романовського і Селецького в Дівичі.

Поземельні відносини між поміщиками не завжди були гарними через постійні земельні спори. Загалом Іван Долгоруков наголошує, що Лівобережна Україна по всій Російській імперії прославилася "ябедами, сутяжествами й тяжбами" [4, с.46]. Казенні маєтки у Чернігівській губернії Іван Долгоруков не згадує, що знову ж таки зумовлюється приватним характером обох його подорожей. Відомості про селянське землеволодіння є ще більш фрагментарними – автор спогадів повідомляє лише про те, що поруч із поміщицькими селянами у Чернігівській губернії проживали козаки, які володіли статусом державних селян [1, с.15–17; 4, с. 61]. Загалом наголос робиться на тому, що великі магнатські маєтки є поодинокими вкрапленнями, а загалом в губернії переважає дрібне поміщицьке землеволодіння, яке було наслідком козацьких традицій землеволодіння й відносно легкого здобуття козацькою старшиною статусу російського дворянства наприкінці ХVІІІ – на початку ХІХ ст.

"Немає нічого гіршого, ніж володіти маєтком по сусідству з дрібнопомісними [власниками], особливо черезпільно... З давніх часів тут мешкають під ім'ям козаків вільні люди. Кожен з них в давнину мав хату, город, землю і власність, котру він утримував. Праця і наполегливість дають гроші, які стають джерелом підвищення. Багато козаків, вивчивши своїх дітей грамоті, записували їх у приказне звання. Був час в Росії, коли було легше стати секретарем, ніж отримати клаптик землі. Секретарський чин давав право на придбання майна, а нерухоме майно давало звання

особистого дворянина. У такий спосіб Малоросія наповнилася силою-силенною панів. Однак цей панок або поночок все таки поміщик, хоч і п'яти курей, отже й користується дворянськими привілеями. Тут такий рід людей розродився як зайців в лісі, де гончих псів ніколи не було" [4, с.45–46].

Загалом Іван Долгоруков дає позитивну оцінку якості ґрунтів Чернігівської губернії, що обумовлювало абсолютне домінування сільського господарства в структурі економіки. Головними галузями сільського господарства були вирощення зернових культур та скотарство. Високі врожаї зернових забезпечувалися не лише врожайними ґрунтами але і їх регулярним удобренням. Під час подорожі Чернігівською губернією запах навозу став для автора спогадів звичним і невід'ємним ароматом поміщицького маєтку [4, с.61]. Також доволі популярним було вирощення тютюну [2, с.83]. Наприклад, навколо Ніжина "всі поля й городи були засіяні тютюном" [4, с.58]. Що стосується скотарства, то воно відрізнялося розмаїттям – вирощували не лише звичних корів, свиней та волів, але й вівці та коней. Найбільш популярним було розведення свиней – "головного прибутку поселянина" [4, с.29].

Ще однією популярною галуззю сільського господарства Чернігівської губернії було садівництво [2, с.84]. У подорожніх нотатках Івана Михайловича згадуються сади Безбородьків на Обідовщині у Ніжині, у цьому ж міста мав сад грек Кліца, Розумовських в Батурині, Селецьких у Дівиці та навколишніх хуторах. Останні удостоїлися доволі розлогого опису: "тут під назвою саду, обгороджено дерев'яною стіною з цегляними стовпами, велика ділянка землі, на котрій серед чисельних грядок, котрі по нашому називаються городом або травником, ростуть плодові дерева, а саме: яблуні, груші, сливи, горіхи, бергамоти й вишні" [4, с.28]. Окрім цього популярними ягідними деревами були абрикоси.

На відміну від сільського господарства промисловість була розвинута слабо. Більш-менш розвивалися лише ті галузі, які займалися переробкою аграрної продукції. Так, надлишок зерна не продався у інші губернії Російської імперії, а перероблявся на алкогольні напої. В Чернігівській губернії стрімко розвивалося ґуральництво й пивоваріння. Додатковим стимулом ґуральництва, тобто виготовлення горілки, була практика відкупної торгівлі. Це приносило поміщику відчутні додаткові прибутки. Описуючи невідоме велике село із 1 тис. мешканців, розташоване за 20 верст на південний захід від Ніжина, Іван Долгоруков зазначав, що в ньому вся торгівля горілкою "на відкупі". І якщо у сусідніх селах ціна на неї становить 4 крб. за відро, то тут – 8–9 крб. [4, с.61]. Окрім ґуральництва у спогадах вказаного автора містяться натяки на доволі розвинене пивоваріння. Так, під час відвідин Чернігова у 1817 році Іван Долгоруков куштував біле пиво місцевого виробництва, яке він "від Москви не зустрів" [4, с.33].

Наступною розвинутою галуззю промисловості було млинарство. Найбільшу кількість млинів автор мемуарів бачив у Козельці, який тільки й того, що міг похвалитися "надзвичайною кількістю млинів – їх тут майже поруч 12. Частина з них належить казні, інша поміщикам. Коли води для роботи усіх недостатньо, то вони міліють по черзі щотижня" [5, с.305]. Тут ми маємо справу із описом нижньобіжних млинів, які були популярними вздовж усієї течії малих річок Чернігівщини, а в першу чергу Остра, значна частина течії якого через це була загачена й через це заболочена. У іншому місці князь згадує про напливні млини на Десні.

Ґуральництво, пивоваріння й млинарство були традиційними й доволі примітивними в технологічному плані галузям промисловості, які переважно обслуговували аграрну сферу. Єдиним осередком нових і більш технологічних галузей промисловості був маєток Розумовських в Батурині, який Іван Долгоруков відвідав у 1810 та 1817 роках. Тут розташовувалися ткацька фабрика із 50 станками, на яких виготовлялося грубе "солдатське" й тонке сукно. Також працював свічний завод, який виготовляв дефіцитні короткі "нічні" свічки [5, с.314–315]. Сировиною для них був віск із численних пасік Чернігівської губернії. Між іншим князь наголошував на популярності й поширеності бджільництва саме у цьому регіоні України [4, с. 30, 61].

Загалом Іван Долгоруков робить акцент на традиційному й відсталому укладі переважно аграрної економіки Чернігівської губернії. Не останню роль при цьому відігравали численні інфраструктурні й логістичні труднощі. Особливо відчутною була проблема доріг. Подорожуючи автор дорожніх нотаток залишив детальний опис так званого Петербурзького військового тракту. Він був "піщаним і неспокійним" [2, с.39; 5, с.319]. У періоди спеки подорожній потерпав від стовпів пилюки, а під час дощів – від калюж і багна. Найбільш складні ділянки тракту мали гаті й вимощувалися в'язками лозу. Проте це сповільнювало й без того малі швидкості пересування – Іван Михайлович часто розважав себе тим, що висідав з карети і йшов поруч з нею пішки. Тобто на окремих ділянках трактом можна було розвивати швидкість лише у 5 км. на годину! Також під час подорожі 1817 року Іван Долгоруков стикнувся із типовою проблемою браку коней на поштових станціях. Через те, що для подорожі графа Вітгенштейна було зарезервовано 50 коней, довелося вмовляти ямщиків й платити їм додаткові кошти – 10 крб. "на горілку" для того, аби вони довели від Комарівки до Ніжина [4, с.23]. Відтак дорожнеча була наступною суттєвою проблемою. Всякий подорожній



відчував її під час оренди житла й харчування. Наприклад, у Борзні нічліг у "самій поганій хаті" обійшовся у 5 крб., пляшка "нікудишнього" вина у Кролевці коштувала 2,5 крб. [4, с.21, 22]. Дорожнеча посилювалася дефіцитом "ходової" мідної монети. Через це курс мідних грошей був більшим ніж у срібних, а це зазвичай ставало неприємною несподіванкою для мандрівників й додатково виснажувало їх гаманець.

Все це гальмувало розвиток торгівлі, яка як і у попередні два століття оберталася навколо ярмарків. За свідченнями Івана Долгорукова найбільші ярмарки відбувалися у Ніжині, Кролевці й Ромнах. Як і у попередні два століття вони в першу чергу відігравали роль пунктів, де формувалися великі партії сільськогосподарської продукції, які потім збувалися в інші регіони Російської імперії. Також вони були своєрідними артеріями при розподілі товарів в середині та між окремими регіонами України [6, с.538]. Найбільш затребуваним місцевим товаром були тютюн та худоба. Інфраструктура торгівлі теж була не найкращою. Торгівельні ряди зазвичай були старими й не ремонтувалися, відчувався дефіцит місць зберігання, найперше погребів [4, с.21]. Через це пожежі, які почасти траплялися, завдавали значних збитків. Наприклад, пожежа на ярмарку в Кролевці 18 – 19 вересня 1817 року завдала загальних збитків купцям у понад мільйон крб. Лише ніжинський грек Кліца втратив товару на 10 тис. крб., а глухівський купець, що торгував металевими виробами – на 50 тис. крб. [4, с. 188–189]. Через брак грошей в обігу слабо розвивалася стаціонарна магазинна торгівля, непоодинокими були випадки мінової торгівлі.

Підсумовуючи мемуарний образ рівня економічного розвитку Чернігівської губернії на початку XIX ст. у подорожніх нотатках Івана Долгорукова маємо констатувати наступне. Ці мемуари є цінним історичним джерелом, яке проливає світло на малознані аспекти господарського життя досліджуваного регіону й суттєвим чином доповнює відомості про різні галузі економіки. Важливо, що вони містять авторські оціночні судження, в яких Чернігівська губернія представляється як відсталий аграрний регіон, де економічні новачії впроваджуються у край поволі. На думку автора аналізованих творів це значною мірою зумовлюється традиціями землеволодіння і господарювання часів Гетьманщини.

#### Література

1. Бачинська О. "Малоросійські козаки" XIX ст.: соціо-демографічна характеристика та територіальне розселення // Історико-географічні дослідження в Україні. – 2012. – Вип. 12. – С.15–26.
2. Военно – статистическое обозрение Российской империи. Т.12.Ч.2. Черниговская губерния. – СПб., 1851. – 183 с.
3. Гуржій О., Реєнт О., Шапошнікова Н. Нариси з історії розвитку виробничих відносин і торгівлі в Україні (друга половина XVII – початок XX ст.). – К., 2018. – 364 с.
4. Долгоруков И. Путешествие в Киев в 1817 году. – Москва, 1870. – 208 с.
5. Долгоруков И. Славны бубны за горами или путешествие мое кое-куда 1810 года. – Москва, 1870. – 352 с.
6. Економічна історія України. Історико-економічне дослідження в двох томах. – К., 2011. – Т.1. – 694 с.
7. Нестеренко Л. Волості Чернігівської губернії в першій половині XIX ст. // Сіверянський літопис. – 2010. – №1. – С.100–104.
8. Шафонский А. Черниговского наместничества топографическое описание с кратким географическим и историческим описанием Малой России. – К., 1851. – 724 с.

УДК 94(477.51) "1955/1980"

#### ДЕВІАНТНІ ПРОЯВИ ПОВЕДІНКИ РОБІТНИКІВ І СЛУЖБОВЦІВ НА РАДЯНСЬКОМУ ПРОМИСЛОВОМУ ВИРОБНИЦТВІ (ЗА МАТЕРІАЛАМИ ЗАВОДУ "НІЖИНСІЛЬМАШ" 1955 – ПОЧ. 80-х рр.)

**Луценко В.В.**, магістрант історико-юридичного факультету.

Науковий керівник – канд. іст. наук, доц. **Страшко Є. М.**, кафедра історії України

*У статті автор розглянув головні прояви девіантної поведінки працівників заводу на прикладі Ніжинсільмашу у сер. 50-х – поч. 80-х рр.*

*Ключові слова: Ніжинсільмаш, несуні, виробництво, алкоголізм, девіантність, дискурс, повсякденні практики.*

У наш час актуальним є дослідження історії повсякденності різних епох і періодів людської цивілізації. Зазвичай, склалася така тенденція, що історією найперше вважалася політична,

економічна та військова галузі суспільства. Почасти історики забували звертати увагу на життя звичайних, пересічних людей, з яких, насамперед, складається політична, економічна і військова історія. Склався стереотип, що життя населення, яке протікає поза офіційними, громадськими й державними інститутами не варте уваги, більше того, ним можна знехтувати як таким, що суттєво не впливає на державу. Втім очевидно, що чим би не займалася людина у повсякденності, в загальнодержавній історії її дії відбиваються у мітингах, демонстраціях, переворотках, революціях і тощо, а корінь усіх цих подій закладено у звичайному бутті. Підсилює актуальність вивчення історії повсякденності ще й те, що Україна довгий час перебувала у складі СРСР, й суспільство не розглядалося як об'єкт вивчення історії. Населення було складовою загальнонарадянської історії, а тому проблемами повсякденності в Україні вчені не займалися.

Метою нашої статті є спроба розглянути головні прояви негативних робітничих практик у контексті промислового виробництва, коли група "А" випереджала групу "Б", на прикладі заводу "Ніжинсільмаш" 1955 – 1980 рр. Завдання, які перед нами стоять, такі: виявити головні прояви крадіжок із заводу; простежити зв'язок між вживанням алкогольних напоїв серед робітників та прогулами на заводі. Предмет дослідження – процес негативних, девіантних практик, які чинилися робітниками заводу. Хронологічні межі дослідження охоплюють період часу від сер. 1950 рр. - поч. 1980 рр.

Джерельну базу роботи складають матеріали періодичної преси м.Ніжина. Газета "Радянський Ніжин" видавалася органом Ніжинського міського та районного комітетів КПУ, міської та районної Рад депутатів трудящих Чернігівської області. Відновлена з вересня 1943 р. до 14 березня 1963 р. Надалі газета набула назву "Під прапором Леніна". У середньому виходила тричі на тиждень, тираж близько 3 тис. примірників. Газета містила велику кількість статей про життя міста та району, змагання трудящих, постанови ЦК Компартії України та місцевих органів радянської влади, будівництво та розвиток інфраструктури міста.

Також одним із важливих джерел нашого дослідження стали матеріали фонду № Р – 6409 та фонду № Р – 7002 Ніжинської філії державного архіву Чернігівської області. Матеріали фонду репрезентують постанови, накази адміністрації та партійного керівництва заводу, бухгалтерські звіти, рішення контролюючих комісій.

Аналізуючи новітню історіографію можна структурувати у дві великі групи – це російське та українське історіописання. З української історіографії варто відмітити таких істориків, як Н. Плискевич[22], Баран В. К.[10], Даниленко В. М.[12],[14]. Дані історики розглядали Україну 50 – поч. 80 р. у складі СРСР як період системної кризи та падіння соціальних норм розвитку суспільства. Тевікова В.[27], Штейнле О.[28], Орлов І.[25] спрямовують свій дискурс саме на соціальні аспекти досліджень історії СРСР та їхні прояви у поведінці пересічних людей. Ліпкан А.[23] простежив розвиток радянського суспільства в добу "відлиги", яка стала для людей найбільш реформаційним періодом в історії СРСР. Дослідники історії повсякденності Радянського Союзу залучають до свого історичного нарративу психологію і намагаються простежити зв'язки між поведінкою людей та проявами суспільної та індивідуальної психології.

Тема корупційних схем і розкрадання державного майна досить популярна сьогодні. Корупцію як масове явище радянської епохи досліджує А. Манько[25]. Особливу увагу він приділяє нормативним документам, за допомогою яких влада боролася з корупцією. Т. Кондратьєва[20] розглядає різні аспекти корупції в сталінську епоху зачіпали в своїх дослідженнях А. Константинов ("Корумпована Росія") [19], А. Кирпичников ("Російська корупція") [18], Е. Жирнов ("Члени Верховного суду брали хабарі") [16]. Дані автори вважали корупцію невід'ємним елементом радянської системи.

Г. Жамгаря н[15], А. Кимерлінг [17], М. Клинова [19] розглядали історію корупції, алкоголізму та прогульництва на регіональному рівні та вписали дані прояви в загальноісторичний контекст СРСР. Їм вдалося встановити причинно – наслідкові зв'язки, які вплинули на прояви девіантної поведінки робітників, та простежили реакцію з боку керівництва заводу і держави.

Завод "Ніжинсільмаш" було створено у 1926 р. Спочатку він мав назву "Возомеханічна майстерня", яка була підпорядкована Держмасложиркомбінату №36. З перших днів свого відкриття завод почав випуск сільськогосподарських машин. У липні 1928 р. його було перейменовано на обозний завод. Того ж року закладено фундамент заводу на вул. Шевченка потужністю 9 тис. возів. У 1961 – 1966 рр. повністю реконструйовано. У 1970 р. він отримав назву "Ніжинсільмаш". Продукція, яка випускалася на заводі: цвяхи, провіолока, металеві товари широкого вжитку, клітки для дрібних господарських тварин, сітка [22, с.500].

Радянська влада намагалася всіма можливими засобами залучити громадян до праці на користь країни. Влада СРСР, починаючи із 1917 р., всіма методами намагалася зменшити в суспільстві прояви дармоїдства та неробів. Таким чином, на роботу в цехи заводу стікалися різні за соціальним походженням люди, які бажали жити і працювати у містах, на що їх змусила

Радянська влада[13, с.75]. Антирадянські елементи, які стікалися на завод, найчастіше користувалися службовим положенням. По-сучасному "використання службового становища" можна назвати "корупцією".

Що таке корупція у Радянському Союзі? По-перше, це хабарі, найчастіше negroшові. По-друге, використання службового становища в особистих цілях: забезпечення себе і своєї сім'ї завдяки своїй посаді престижними товарами і дефіцитними продуктами харчування, використання державного транспорту і обладнання, привласнення держмайна, використання таємної інформації та праці підлеглих для власної потреби[17, с.101]. Усі прояви використання особового службового становища О. Янковська пов'язує із зарплатами, пенсіями робітників та їх соціальним забезпеченням, яке суттєво залежало від держави[29, с.86].

Досліджуючи питання протиправних вчинків у Радянському Союзі, варто звернути увагу на період 1955 – 1964 рр. Саме цей період правління М.С.Хрущова характеризувався хоч і пом'якшенням суспільної напруги у порівнянні зі сталінським, але, у той же час, і посиленням відповідальності за деякі аморальні прояви. До 1964 р. на сторінках періодичної преси м.Ніжина нам не зустрічалися статті, присвячені прогулам, зловживанню спиртними напоями та порушенням трудової дисципліни. Натомість, у періодиці з'являлися постанови Верховної Ради Української РСР від 17 червня 1959 р. "Про посилення боротьби із самогонварінням і пияцтвом". У постанові вказувалося про те, що Комуністична партія досягла значних успіхів у суспільстві, однак, антирадянські елементи підривають матеріальний добробут та культурний рівень трудящих населення країни. Для посилення боротьби з ними було підвищено міри покарання. Для прикладу, виготовлення самогону з метою збуту каралося позбавленням волі від 2 – 5 років або штрафом від 1 – 3 тисяч карбованців із конфіскацією самогону та апаратів [4, арк.1]. 12 червня 1961 р. була видана ще одна постанова про те, що ті, хто систематично вживає алкоголь, порушує трудову дисципліну та громадський порядок, підлягають примусовому лікуванню на термін від 6 місяців до 1-го року [5, арк.4]. Беручи до уваги факти про те що, що держава публікувала постанови, які спрямовувалися на припинення протиправних дій, можна стверджувати, що випадки зловживання спиртним, порушенням громадського спокою та трудової дисципліни існували, але постійно були під контролем відповідних органів, і в періодичній пресі не висвітлювалися. У подальшому, від сер. 1960 р. ситуації з аморальними вчинками почали більше висвітлюватися та засуджуватися в газетах.

Аналізуючи корупцію на заводах СРСР, варто розпочати із керівних представників начальства і наближених до них осіб. Типовий приклад використання службового положення начальством був виявлений міським комітетом народного контролю на заводі "Ніжинсьмаш". З січня по жовтень 1970 р. службова автомашина "Волга" використовувалася директором заводу П. І. Рудницьким 30 разів у вихідні дні для поїздок до Києва, Чернігова, Прилук, Борзни і по Ніжину. Загальний пробіг становив 6080 км. Водії, які керували транспортом, були в змові із начальством, тому що заповнювали відрядження самостійно, не вказували маршрути, без власних підписів осіб, яких возили у зазначені міста. Нерідко самі ж водії у власних цілях використовували автомашини. Як приклад подібних фальсифікацій заповнення подорожнього листа, наведемо нижче. Старший інженер без відповідного дозволу для поїздки в м.Коростень зазначив відстань 1000 км, тоді як фактична відстань в обидва боки становить 520 км. Відстань була завищена у два рази. Водій же, у свою чергу, у подорожньому листі зазначив відстань від Коростеня до кар'єру в Омелянівці 1000 км, замість фактичних 50 км [7, арк. 3].

Часто в корупційні схеми була залучена і заводська бухгалтерія, яка оформлювала неправдоподібні облікові папери. У 1974 р. про типовий приклад звітував міський комітет народного контролю. Комітет зазначав про те, що в червні 1974 р. на заводі "Ніжинсьмаш" виявлено 36 випадків приписок кількості перевезених вантажів. Схема виглядала наступним чином: з Миколаєва в Ніжин було доставлено 5245 кілограмів металу. Однак оформлена плата автоперевізнику була лише за 8 тонн. 15 червня з Ленінграду в Ніжин були перевезені редуктори, вага яких складала 4,5 тонни, а оплачено реально за 9,5 тон [8, арк. 2]. Отже, маніпуляції із цифрами, завищення або заниження, давали змогу дирекції та бухгалтерії отримувати додаткові кошти до заробітної плати. Так, бухгалтер Марченко використовувала своє положення і допускала факти приховування непродуктивних простоїв автомобілів. У свою чергу, ці простої оплачувалися, як погодинна робота транспорту [8, арк. 2]. Із найбільших корупційних проявів можемо зазначити великі фальсифікації із офіційними паперами на рівні керівництва заводу та бухгалтерськими звітами.

Також були поширені дрібні випадки крадіжок серед адміністрації. Так, начальник відділу праці і заробітної плати Б.Макеєв виніс через отвір у паркані один літр електроліту для власного автомобіля, на чому й був схоплений народними дружинниками [11, арк.4]. Найбільше випадків крадіжок на заводі можна зустріти серед звичайних рядових робітників. Аналізуючи причини широкого поширення даної економічної девіації, радянські чиновники вказували на "недостатню роботу з підбору кадрів на матеріально-відповідальні посади, а також відсутність належного контролю за

їх роботою" [14, с.15]. На наш погляд, причини розкрадань варто шукати набагато глибше. Найперше, в психології радянських людей. Постійне життя в умовах дефіциту товарів підштовхує до пошуку альтернативних джерел, які цю продукцію мають. Такими джерелами ставали заводи, на яких продукції завжди вистачало. І друга причина – це людська психологія "взяти те що погано лежить, а треба чи ні, вирішимо вдома". Внаслідок кризи товарного забезпечення громадян та неможливості безперешкодного придбання товарів у торговій мережі, на перший план виходили особисті зв'язки – "блат", кумовство та "договорняки" в результаті чого доступ людини до фактично будь-якого виду товарної продукції дозволяв зайняти місце в ланцюжку "товарообміну", сприяючи зміцненню його матеріального становища і статусу в радянському соціумі [19, с.377]. Таке соціальне явище як "блат" почало проявлятися ще за перших років планової економіки СРСР. Особливого поширення воно набуло за сталінських часів. Протягом усіх 1930-х років робітники, студенти, селяни відчували нестачу продовольства. Радянські історики намагалися пояснити даний факт окремими недоліками торгівельної системи, відсутністю достатньої кількості робочої сили або спадщиною капіталістичної епохи [28, с. 149]. В реальності ж планова економіка породжувала чорний ринок продукції.

Наведемо декілька типових прикладів дрібних і масових крадіжок на заводі. В кінці липня 1968 р. народні дружинники викрили групу розкрадачів радянського майна. Дані особи діяли не один рік і мали цілу організовану структуру. Було вкрадено: 1146,1 кілограма покрівельного заліза, 180 бухт ременю, 47 рулонів технічної гуми, 766,6 кілограма оліфи, 268 кілограма фарби. Всього у звіті зазначено, що цінностей було вкрадено на суму 8526 карбованців. Цікаво, що у даних крадіжках охорона, Козій і Безбатченко, були у змові зі злочинцями і отримували від них грошовий відсоток [6, арк.4].

Зрозуміло, що використання свого службового положення в умовах дефіциту постійно штовхало робітників до злочину. Так було із майстром цеху збуту "Ніжинсільмашу". У статті газети "Під прапором Леніна" указується, що майстер вдень і вночі привозив на будівництво власного будинку бетон, цеглу, дошки. Усі працівники дивувалися, звідки це все береться. Сам же майстер А.Сурмачевський за пляшкою горілки, розпитою у токарно-комплектувальному цеху із Г. Босач та трактористом В. Сидоринком, домовилися про вивезення із заводу ящика цвяхів вагою 170 кг. Всі учасники крадіжки були покарані [10, арк.4]. Отже, друга важлива група проявів девіантної поведінки – це дрібні масові крадіжки робітниками заводів.

Між крадіжками із заводу і порушенням трудової дисципліни можна прослідкувати закономірні зв'язки. Вони проявлялися в прогулах та ранішніх уходах із робочих місць. Лише за перші 9 місяців 1978 р. в архівних матеріалах заводу "Ніжинсільмаш" з неповажних причин було втрачено 1096 людиноднів [2, арк. 169]. До без причинних прогулів відносяться: прогули, пияцтво та залишення робочого місця раніше відведеного часу. Для прикладу, наведемо таку статистику прогулів за 10 місяців 1973 р. на заводі "Ніжинсільмаш". За перші 10 місяців 1973 р. роботи завод втратив 938 людиноднів у всіх цехах. За статистичним звітом на 20 квітня 1973 р. на заводі працювало 3645 людей [3, арк. 96]. Таким чином, бачимо, що кожен 3-й працівник прогуляв мінімум один робочий день без поважної причини або залишив місце роботи раніше зазначеного часу [1, арк. 55]. Багато працівників покидали робоче місце не через прохідну, а через лази, отвори в огорожі території заводу [11, арк.4].

Найчастіше прогули вчиняли особи, які в нетверезому стані не змогли дійти до робочого місця. Особливо часто самовільне залишення робочого місця було пов'язано із вживанням міцних напоїв у передсвяткові дні та перші дні перед отриманням заробітної плати. Як зазначалося у звіті комісії, що перевіряла роботу заводу "Ніжинсільмаш" у листопаді 1973 р., адміністрація цехів часто проявляла поблажливе ставлення і закривала очі на порушення трудової дисципліни серед робітників заводу [1, арк. 55].

Наступна важлива проблема серед повсякденної практики робітників – це алкоголізм. Пияцтво відбувалося як в позаробочий час, так і безпосередньо в цеху. Тим самим воно безпосередньо впливало на робітничу продуктивність і вихід на роботу. Випадки вживання алкогольних напоїв у цехах мали неабияке поширення. Наведемо один із типових випадків. Слюсар інструментального цеху С.Федченко намагався пронести через прохідну пляшку вина, з чим і був затриманий охоронцем [11, арк.4]. Також зазначалося, що близько 17:00 (у робочий час) 15 жовтня біля магазину №33 по вул. Франка на службових машинах зібралися працівники заводів "Ніжинсільмаш", "Механічний", водій селекційно – дослідної станції. Усі вони розпивали червоне вино [11, арк.4]. Одразу ж сталося два порушення: розпиття алкогольних напоїв у робочий час і використання службового автотранспорту у власних цілях.

Низка безкарних випадків відбулася у 1975 р. Так Алла Кузьміна, вільно йдучи через прохідну заводу "Ніжинсільмаш", продавала робітникам продукти самогонваріння. Натомість, на другій зміні Ю. Федорович, С. Мокрушин, А. Сперанський, придбавши самогон і випивши його,

позасинали біля станків [9, арк.3]. Отже, можна зробити висновок, що пияцтво мало значний вплив на робітників під час виробництва в робочий час і позаробочий. Пияцтво у робочий час погіршувало виробничі показники і зменшувало продуктивність праці.

Проаналізувавши головні практики крадіжок із заводу матеріальних цінностей і використання службового становища, можна стверджувати, що "несуни" почасти символізували прагнення звичайних людей хоч якось забезпечити себе побічними доходами та дефіцитними товарами, яких не було в широкому вжитку. Можемо підкреслити і зробити висновок, що головні прояви корупції проявлялися як: 1) використання службового положення у власних цілях; 2) крадіжки із виробництва дефіцитних товарів з метою власного використання і продажу для збагачення; 3) фальсифікація і приписування неправдивих бухгалтерських звітів. Усі ці девіації антирадянського способу існування носили досить масштабний характер, адже в них були втягнуті рядові працівники та керівництво. Найпоширеніші методи покарання, які можна виділити, – це публікація статей у пресі із осудом вчинку та звільнення з роботи. Хоч і були присутні публічні покарання, але серед працівників вчинення протиправних та антиморальних дій було широко розповсюдженим явищем. Проведене дослідження дозволяє констатувати, що алкоголізм і прогули безпосередньо пов'язані між собою. Із наведених у статті статистичних даних видно, що причиною більшості прогулів був алкоголь. Розпиття міцних напоїв на робочому місці, зловживання алкоголем у неробочий час мало значну практику і підривало виробничі показники.

### Література

1. Ніжинська філія державного архіву Чернігівської області (далі – НФ ДАЧО), ф. Р – 6409, оп.3, спр. 1077, арк. 55.
2. НФДАЧО, ф. Р – 6409, оп.3, спр. 1267, арк. 169.
3. НФДАЧО, ф. Р – 7002, оп.1, спр. 444, арк. 96.
4. "Закон про посилення боротьби з самогоноварінням і пияцтвом в Українській РСР" / Радянський Ніжин. – 1959. - №72. – 17 червня.
5. І.Подзиваловський. Іржа? Вивести! / Під прапором Леніна. – 1965. – №117. – 24 липня.
6. В.Дьяков. Розкрадачі покарані/ Під прапором Леніна. – 1968. - №134. – 8 серпня.
7. Миський комітет народного контролю. Про факти порушення порядку використання службового автотранспорту / Під прапором Леніна. – 1971. - №4. – 8 січня.
8. Миський комітет народного контролю. За приписки / Під прапором Леніна. – 1974. - №24. – 12 лютого.
9. В.Дьяков. На самопливі / Під прапором Леніна. – 1975. - №115. – 21 липня.
10. В.Дьяков. Попались...На цвяхах/ Під прапором Леніна. – 1979. - №122.– 1 серпня.
11. В.Пригорський. Робочий час – роботі/ Під прапором Леніна. – 1985. - №166. – 16 жовтня.
12. Баран В.К., Даниленко В.М. Україна в умовах системної кризи (1946 – 1980 рр.). – К.: Альтернативи, 1999.
13. Н.Верт История советского государства. 1900–1991: Пер. с фр. – М.: Прогресс: Прогресс-Академия, 1992. – 480 с.
14. Даниленко В. Спроби "соціалізації" радянської економіки в роки хрущовської "відлиги"(1955 – 1965) // Україна ХХст.: культура, ідеологія, політика. – 2011. – №16. – С. 5–21.
15. Жамгарян Г. "Несуны" в советской Армении 1960-ых годов: анализ исторической памяти по устным источникам // Norwegian Journal of development of the International Science. – 2019. – №34. – С. 10–14.
16. Жирнов Е. "Члены Верховного суда брали взятки" // Коммерсантъ Власть, 11 авг. 2008, №31 (785).
17. Кимерлинг А. Особенности провинциальной Советской коррупции в 1946 – 1953 годах на материале Молотовской области // ВЕСТНИК ПЕРМСКОГО УНИВЕРСИТЕТА. – 2012. – №3. – С. 101–108.
18. Кирпичников А. И. Российская коррупция. СПб.: Юрид. центр Пресс, 2004.
19. Клинова М. Борьба с хищениями социалистической собственности в Свердловской области в 1960-е – 1970-е гг. / М. Клинова. // Вестник Югорского государственного университета. – 2018. – №4. – С. 370–378.
20. Кондратьева Т. Кормить и править: О власти в России XVI–XX вв./ Пер. с фр. З.Чеканцевой. М., 2006.
21. Константинов А. Д. Коррупцированная Россия. М.: ОЛМА Медиа Групп; ОЛМА-ПРЕСС, 2006. – 640 с.
22. Кудрицький А. Чернігівщина енциклопедичний довідник– К: "Українська Радянська Енциклопедія" імені М.П.Бажана, 1990. – 1008с.
23. Ліпкан А. Г. Україна в період відлиги 1953 - 1964 років, особливості розвитку [Електронний ресурс] / А. Г. Ліпкан – Режим доступу до ресурсу:[http://historypages.kpi.ua/wpcontent/uploads/2015/10/27\\_14\\_Lipkan.pdf](http://historypages.kpi.ua/wpcontent/uploads/2015/10/27_14_Lipkan.pdf).

24. Манько А.В. Коррупция в России. Особенности национальной болезни. М., 2012.
25. Орлов И.Б. Советская повседневность: исторический и социологический аспект становления. – М., 2010.
26. Плискевич Н. Что же мы делим? // "Общественные науки и современность", – 1995. – С. 25–37.
27. Тевікова О. Матеріально – побутові умови життя українців у контексті дослідження повсякденності (1953 – 1964рр.) // Український історичний збірник. – 2009. – Вип. 12. – с.244 – 252.
28. Штейнле О. Економічна модель сталінізму та "тінізація" Радянського супільства // Наукові праці історичного факультету Запорізького національного університету. – 2017. – №48. – С. 148–151.
29. Янковська О. Зарплата, пенсія, позики та ціни, як чинники матеріально - побутового стану трудящих УРСР (друга половина 1940 - х - середина 1960рр. ) // Україна ХХст.: культура, ідеологія, політика. – 2015. – №20.– С. 84–98.
30. Янковська О. Соціально – побутова сфера життя громадян УРСР як відбиток пріоритетів держави від початку повоєнної відбудови до кінця "відлиги" // Україна ХХст.: культура, ідеологія, політика. – 2014. – №19.– С. 20–54.

УДК 94 (477):477.97/99: 33.021.8 "189"

### СУДОВІ РЕФОРМИ ГЕТЬМАНА К. РОЗУМОВСЬКОГО

**Мельник О. І.**, магістрант історико-юридичного факультету  
Науковий керівник – канд. іст. наук, доц. **Потапенко М. В.**, кафедра історії України

*У статті розглядається процес реформування української судової системи Гетьманом К. Розумовським. Показана мережа судів від найнижчих – до Генерального військового суду.*

*Ключові слова: Гетьманщина, судова реформа, судові органи, Генеральний військовий суд*

**Постановка проблеми.** Судова система війська Запорозького була демократичною, дуже специфічною і достатньо жорсткою. Вона формувалася поступово, з моменту заснування Запорозької Січі. Зрозуміло, що з часом вона змінювалася, але не була досконалою. Коли Україна відійшла двома частинами під владу Речі Посполитої і Московського царства, законодавство Правобережжя, хоч і зберігало свою автентичність, все ж вбирало в себе польські закони, а Лівобережжя, під тиском Москви, вимушене було змінювати свої закони. Треба відмітити, що українські гетьмани всіляко намагалися захистити автономію за рахунок судової системи. Це робив Іван Скоропадський, Данило Апостол, судову реформу проводили Павло Полуботок [2, с. 162] і останній гетьман Лівобережжя Кирило Розумовський.

Треба відмітити, що гетьмани України отримували вищу освіту в Україні, а потім закінчували один – два факультети в університетах Польщі, Німеччини, Італії, Франції. Вони знали по декілька іноземних мов, розумілися на праві, володіли дипломатією. Власне, таким освіченим був і Кирило Григорович Розумовський – Президент Петербурзької Академії наук, один із засновників Московського університету, але головне – Гетьман України.

**Аналіз останніх досліджень** показує, що інтерес до судових реформ К. Розумовського не вщухає. Найбільшими і значними історичними роботами з цього питання є: монографія в двох частинах О. І. Путра, який розглянув проблему судочинства в Україні в процесі державотворення XVIII ст. [10] та збірник праць Ю. С. Шемшученка про правознавчу спадщину Глухівщини [14]. О. Дзюба, торкнувся судових реформ, досліджуючи діяльність останнього гетьмана [4], В. В. Омельчук та М. А. Мельник досліджували сутність самої судової реформи К. Розумовського [8; 6]. Л. С. Гамбург писав про реформи вищих органів суду [3] та ін. До аналізованих матеріалів увійшли і деякі підручники, в яких мова йшла про К. Розумовського і його діяльність.

Незважаючи на великий інтерес істориків до цього питання, залишаються чимало мало-досліджених моментів, а саме: як на практиці виглядала діяльність того чи іншого суду, чи правильно було створювати дві категорії судів – для звичайних людей окремо і для української шляхти окремо в демократичній християнській республіці тощо.

**Ціль дослідження** полягає у тому, щоб проаналізувати накопичений матеріал і дати узагальнену оцінку реформам.

**Виклад основного матеріалу.** Як відомо, судова реформа Кирила Розумовського припадає на 1760-1763 р.р. Це період посилення російського тиску на Україну, причому Катерина II активно проводила політику нівеляції української судової системи. Як і попередні гетьмани, К. Розумовський, людина з європейською освітою і культурою, намагався вдосконалити судову систему на європейський зразок з двох причин. По-перше, реформа була дійсно необхідна; по-

друге, протиставлення української судової системи російській дозволяло зберегти автономію Гетьманщини. З цього приводу канадський історик українського походження О. Субтельний писав, що "епоха Кирила Розумовського – золота осінь Гетьманщини" [12, с. 220].

В результаті реформи було створено: земський суд який вирішував цивільні справи, підкоморський суд, що розв'язував земельні суперечки.

городський суд, що вирішував кримінальні справи. У тому ж 1760 р. Генеральний військовий суд було перетворено на вищу судову інстанцію України. Він став колегіальним органом у складі двох генеральних суддів та виборних засідателів – від одного до десяти від кожного полку. Фактично це були представники громадськості, як у Європі [10].

Судові інстанції, від нижчих до Генерального військового суду, і окремі громадяни отримали право подавати апеляції прямо до Генерального суду. [1, с. 247].

В історико-правовій літературі до судової реформи К. Розумовського немає однозначного підходу. Дехто вважає, що реформа була проведена на користь української шляхти. З цим можна погодитися тому, що в цей період відбувається різке розшарування козацтва і шляхта прагнула влади. З іншого боку, професор П. П. Музиченко звертає увагу на те, що ця реформа вперше відокремила судову владу від адміністративної [7, с. 239]. На думку О. К. Струкевича "розділення гілок влади, здійснене в останні роки гетьманування К.Г. Розумовського, стало найбільшим здобутком політичного розвитку всієї епохи існування козацької держави" [11, с. 6].

Окрім того, у кожному полку створювались два земських, два підкоморських суди і один міський. У кожному полку встановлювався під головуванням полковника один городський суд, який, власне, мав замінити колишній полковий суд. Окрім традиційних виборних посад у новостворених судах вводилася посада возного, який обирався з числа значкових товаришів і сотенних старшин [13].

Вперше земські судді, підсудки і писарі земських судів, згідно з універсалом, складали присягу, текст якої зберігався у кожній полковій канцелярії. Посади членів земського суду були пожиттєві. Уводилася також обов'язкова присяга членів Генерального військового суду [3, с. 38].

У зв'язку з проведенням судової реформи кожний полк був поділений на два повіти. Усього створено було двадцять судових повітів, де й розташувалися судові установи [2, с. 163]. Отримання широких повноважень земськими судами, вперше викликало потребу будівництва спеціальних приміщень, в яких обов'язково передбачалося й приміщення для архіву [14].

Ідея відновлення шляхетських судів в Україні виникла ще в 1740-х рр., коли працювала комісія для складання кодексу "Права, по которым судится малороссийский народ".

Вищою апеляційною установою над створеними судами згідно з Литовським статутом став Головний трибунальний суд. До його складу з кожного судового повіту обиралися по два депутати, а також вводилися 4 духовні особи. Рішення цього суду вважалося остаточним і не підлягало оскарженню. Виняток становили вироки про позбавлення шляхетської честі та смертну кару [3, с. 16].

**Висновки.** Створення судів за галузевою компетенцією мало забезпечити кваліфіковане і швидке вирішення судових справ. Отже, судова реформа, проведена К. Розумовським, мала важливе значення, оскільки вона усувала певні недоліки судового устрою України-Гетьманщини. Незважаючи на це, гетьману Кирилу Розумовському так і не вдалося на практиці здійснити відмежування судової та адміністративної влади [6, с. 138].

Результатом судових реформ, здійснених гетьманом К. Розумовським, стала нова, більш спрощена, система судів, у якій уже розмежувалися цивільні й кримінальні справи.

#### Література

1. Биркович О. І. Впровадження російського станового судочинства на території України (кінець XVIII–початок XIX ст.). *ВІСНИК НТУУ "КПІ". Політологія. Соціологія. Право*. Випуск 1 (45). 2020.
2. Бойко О. Д. Історія України. Посібник для студентів вищих навчальних закладів. К.: Видавничий центр "Академія", 1999. 568 с.
3. Гамбург Л.С. Реформування вищих органів судової системи України в часи правління гетьмана К.Г. Розумовського. *Проблеми законності*. 1999. № 39. С. 13–39.
4. Дзюба О. Останній гетьман України Кирило Розумовський. *Світогляд: Науково-популярний журнал*. 2010. № 2. С. 62–67
5. Луцик А. Судочинство на українських землях у другій половині XVII – середині XVIII ст. Актуальні питання історії та культури: матеріали науково-теоретичної конференції викладачів, аспірантів та студентів / Ред.: В.М. Власенко, О.В. Глушан, С.І. Дегтярьов, В.А. Нестеренко. Суми: СумДУ, 2009. С. 112–115.
6. Мельник М.А. Судебная реформа гетмана К. Разумовского в конце XVIII в. *Сіверщина в історії України*. Випуск 7. 2014. С.137-139.

7. Музиченко П.П. Історія держави і права України / П.П. Музиченко. К.: Київ обл. орг.-т-ва "Знання", 2000. 429 с.
8. Омельчук В.В. Судова реформа 1760–1763 рр.: основні етапи та наслідки. *Наукові праці МАУП*. 2009. № 2 (33). С. 157–163.
9. Пашук А.Й. Суд і судочинство на Лівобережній Україні в XVII–XVIII ст. Львів, 1967. 179 с.
10. Путро О.І. Гетьман Кирило Розумовський та його доба (з історії українського державотворення XVIII ст.): Монографія: в 2-х частинах. Ч.І. К., 2008. 240 с.
11. Струкевич О.К. Україна-Гетьманщина та Російська імперія протягом 50–80-х рр. XVIII століття (політико-адміністративний аспект проблеми). К.: Інститут історії України НАН України, 1996. 100 с.
12. Субтельный О. Украина: история. К.: Либідь, 1994. 736 с.
13. Уривалкін О. М. Таємниці історії України (загадки, події, факти). К.: КНТ, 2006. 408 с.
14. Шемшученко Ю.С. Правознавча спадщина Глухівщини: Збірник праць / За заг. ред. академіка НАН України Ю.С. Шемшученка; Упорядник І.Б. Усенко. К.: Видавництво "Юридична думка", 2008. 352 с.

УДК 327.54:328.184](569.4-046)

## ГЕОПОЛІТИЧНИЙ АСПЕКТ ПАЛЕСТИНО-ІЗРАЇЛЬСЬКОГО КОНФЛІКТУ

**Момот С. М.**, студент II курсу історико-юридичного факультету

Науковий керівник – д-р іст. наук, проф. **Кучменко Е. М.**, кафедра всесвітньої історії та міжнародних відносин.

*У статті йдеться про геополітичний інтерес двох світових лідерів СРСР та США, в умовах виникнення блокової системи через призму Близькосхідної кризи. Вплив ізраїльських лобістських груп на зовнішню політику уряду США. Територіальна складова конфлікту.*

*Ключові слова:* Палестина, Ізраїль, геополітика, лобізм, лобістські групи, Близькосхідна криза, блокова система.

*The article discusses the geopolitical interest of the two world leaders of the USSR and the US, in the emergence of a block system through the prism of the Middle East crisis. The influence of Israeli lobby groups on the US government's foreign policy. The territorial component of the conflict.*

*Key words:* Palestine, Israel, geopolitics, lobbyism, lobby groups, The Middle East crisis, the block system.

**Актуальність** нашої роботи полягає у необхідності розуміння впливу СРСР та США, як рушійного фактору конфлікту між Палестиною та Ізраїлем. Необхідність відповіді на питання: "Чому уряд США ставить інтереси Ізраїлю вище за свої власні?". Необхідність розуміння територіальної складової конфлікту, як основного фактору "не завершення" конфлікту.

**Предметом** нашого дослідження став Палестино-Ізраїльський конфлікт.

**Об'єктом дослідження** - геополітичний аспект Палестино-Ізраїльського конфлікту.

**Мета** нашої роботи - виявити діяльність світових лідерів в особі СРСР та США на Близькосхідному регіоні, зокрема: визначити діяльність лобістських груп Ізраїлю у Вашингтоні, як фактору гарантуючого союзництво Ізраїлю з США. З'ясувати територіальні претензії ворогуючих сторін.

З початком Холодної війни, коли утворюється блокова система, геополітика регіону Близький Схід набуває своєї актуальності. Соціалістичний блок на чолі з СРСР з однієї сторони та капіталістичний на чолі з США з іншої. У даний період постало лише одне питання - це нарощення військової та політичної сили.

Взагалі реалізація програми Близького Сходу виникла ще в кінці Другої Світової війни, а саме з 1943 р., коли для Близького Сходу зникла небезпека завоювання його країнами Осі.

"Американські політики почали планувати післявоєнну стратегію в цьому регіоні через необхідність зміцнення своїх позицій в даному регіоні." Тут розташовані основні запаси нафти, це був найважливіший комунікаційний регіон. Це були не тільки цивільні, а й військові комунікації. Вже тоді виникла ідея створення військових баз на Близькому Сході. [6, с.1]

Американський уряд пояснював це можливістю експансії СРСР на Близькому Сході. Ніяких доказів цьому не було, але захід виходив з того, що російська політика все ж таки направлена на Близькосхідний регіон. Вибудовувалася ідея включення регіону в сферу американських інтересів.

Фактори, які визначають витоки конфлікту, зокрема етносоціальні, разом із взаємодією геополітичних інтересів великих держав призвели до наростання міжнародного конфлікту.



"Це зіткнення мало міжнародне підживлення - конфлікт набув міжнародний характер. СРСР долучився досить рано - вкінці Другої Світової війни. Сталіну потрібно було зіштовхнути Англію та США, тому що по ряду Ялтинських угод виникла велика кількість протиріч." [6, с.13]

Сталіну хотілося зняти протиріччя з США, підірвавши позиції Англії на Близькому Сході. СРСР відкинув лише створення системи опіки над Палестиною, яку проводив уряд США. Де-факто США визнали Ізраїль після його створення, в свою чергу СРСР визнає Ізраїль де-юре. Після смерті Сталіна СРСР починає підтримувати арабів і на Близькому Сході починає здаватися, що в регіоні стикаються інтереси США і СРСР.

"У результаті конфлікт набув міждержавний характер - палестинська складова стала відходити на другий план. Тільки після закінчення Холодної війни палестинська проблема перетворилася в центральну ідею врегулювання. Виділяють ядро конфлікту - це звичайно учасники конфлікту - Ізраїль, Єгипет, Йорданія, Сирія та Лівія, та периферію - це інші арабські країни та деякі мусульманські держави. Але в епоху Холодної війни головну роль в конфлікті зіграло протиставлення США та СРСР, їх неможливо віднести не до ядра, не до периферії." [6, с.13]

Ізраїль і справді був культурно і морально близьким до західної політичної моделі. Для США Ізраїль грав і грає роль фінансово-економічного форпосту в складному регіоні. Варто відзначити і те, що серед американських громадян велика кількість євреїв, і, тому єврейське лобі в парламенті США також зіграло свою роль у формуванні державної позиції з близькосхідного питання.

"Першочергова допомога у веденні переговорів між Ізраїлем та Палестиною виходила від США. США мали свій стратегічний інтерес в регіоні. Оскільки США великою мірою співпрацювали з багатьма арабськими країнами, що мають запаси нафти, то інтерес США щодо Ізраїлю, в першу чергу, полягав у зміцненні впливу на Близькому Сході." [5, с.13]

На початку ХХ століття ініціативна група етнічних меншин відіграють все більше важливу роль в плануванні політики Вашингтона серед цих груп за ступенем своєї значущості особливо сильно виділяються проізраїльські лобісти, підтримка Америкою подібних груп десятиліттями була незаперечною істиною.

Але виникає питання, як так вийшло, що наймогутніша держава світу ставить інтереси Ізраїлю вище своїх. Відповісти на це питання нам допомогла праця Джона Мершаймера та Стівена Уолта під назвою "Ізраїльське лобі та зовнішня політика США". Ця наукова праця розповідає про глибокі зв'язки між державою Ізраїль та його ініціативною групою у Вашингтоні, а також про те, яким чином вона впливає на політику світової супердержави, навіть змушуючи США приймати рішення, які суперечать їх особисто стратегічним інтересам.

Найбільш вагомим доказом відносин США та Ізраїлю є те, що союз з Ізраїлем для США завжди був дорогим. Тісна підтримка Вашингтоном Ізраїлю та готовність субсидувати ізраїльтян незалежно від того, яку вони проводять політику не покращили безпеку чи благоустрій американських громадян, а навпаки. Безумовна підтримка Ізраїлю підірвала американські відносини з іншими арабськими і не тільки країнами, та виростила ціле покоління антиамериканських екстремістів. Усе це дуже сильно ускладнює просування інтересів США в арабському світі. Таким чином, перегляд діяльності ізраїльського лобі необхідне не тільки для розуміння геополітичних устремлень на Близькому Сході, але і тому що вже давно настала необхідність обговорення цього питання.

Що таке лобі і як воно функціонує? Мершаймер та Уолт пишуть так: "Це вільне об'єднання організацій та осіб, які виділяють кошти та час для просування своїх інтересів. Вони досягають своїх цілей широким спектром методів таких як: відкрите листування, резолюції в конгресі, повідомлення в пресу, дебати в аналітичних центрах, організація зустрічей серед держслужбовців і т.д." [4]

Зокрема члени американо-ізраїльських організацій широким чином вважають, що вони просувають американські та ізраїльські інтереси і організації зуміли переконати більшість американців в тому що інтереси США та Ізраїлю практично ідентичні, хоча це не зовсім так, принаймні з моменту розпаду СРСР. Проте це працює, адже більшість американців, будучи прихильниками політики Джексона, досить байдужі до подій, які відбуваються за межами США. Таким чином невелика пасіонарна меншина може переконати законодавців задовольнити інтереси Ізраїлю, оскільки такі дії навряд чи спричинять втрату великої кількості виборців, але можуть все змінити на майбутніх виборах. Тому державні особи намагаються взяти верх над своїми потенційними опонентами, обіцяючи більшу підтримку Ізраїлю, чим у своїх колег.

Лобістські групи впливають на зовнішню політику Вашингтона стосовно Палестини, збройних конфліктах в Іраку та Лівії, та навіть у конфліктах в Сирії та Ірані. Мершаймер та Уолт підкреслюють всемогутню силу ізраїльського лобі, тим самим підкреслюючи, що інтереси США на Близькому Сході викликані майже що внутрішньою діяльністю ізраїльських лобістів.

Одним із ключових аспектів конфлікту між Палестиною та Ізраїлем є територіальна складова, тому доречно розглянути дане питання окремо. Сучасна Палестина з'явилася в незвичайній

манері - її статус був визначений міжнародним співтовариством, але початку ХХ століття Палестина існувала як мандат А-класу, де-юре якого належало Великобританії. Після створення Держави Ізраїль в 1948 році, Палестина автоматично стала автономною областю Ізраїлю. Проте, Палестинська автономія і народ, що проживає на ній, розглядається світовою спільнотою як окрема держава, незважаючи на те, що де-юре таким не є.

Ізраїль багаторазово окупував територію сучасної Палестини, в тому числі Західний берег річки Йордан і Сектор Газа, але, після деякого часу, знову виводив війська і передавав контроль адміністративним органам Палестини. Державотворення Ізраїлю на території Палестини було своєрідною трансформацією Палестини. З того моменту територія Палестини відрізняється не тільки за національною ознакою людей, що проживають на ній, але і за рівнем добробуту. [5, с.15]

Палестинці були силою змушені до переселення, в результаті чого райони, заселені палестинцями, виявилися перенаселені, а інфраструктура перевантажена. За Станом на 2009 рік, при розмірі території в 5640 км<sup>2</sup>, населення Західного берега склало 2 825 000 чоловік, з яких 364 000 осіб склали євреї. У свою чергу населення Сектор Газа становить 1.6 млн чоловік, при розмірі території 360 км<sup>2</sup>. [1]

Таке розселення сприймається палестинцями в край негативно, особливо якщо враховувати низький рівень якості життя. Варто згадати також той факт, що на палестинських землях превалює малоповерхове будівництво, що в буквальному сенсі позбавляє основну частину населення особистого простору. Багато палестинців з раннього віку змушені терпіти утиски. Такий стан тільки стимулює поширення екстремізму серед молоді і дає черговий поштовх до формування терористичних об'єднань.

Але, при всьому перерахованому вище, це є лише частиною проблеми. В подальшій перспективі палестинська молодь, приєдналася до крила радикалів, які не маючи освіти і надій на майбутнє, прагне до війни з Ізраїлем. Однак, всі спроби терористів похитнути безпеку Ізраїлю призводять лише до зворотного ефекту. Ізраїль жорстко присікає дії терористів військовими операціями на підконтрольній палестинцями території. При цьому, жодна військова операція не проходить без руйнувань, що ще більше погіршує становище палестинського населення, формуючи замкнутий круг.

Крім перенаселеності районів, заселених палестинськими арабами, проблемою є доступність води для потреб населення і сільськогосподарської галузі. Водопостачання Ізраїлю і Західного берега відбувається за рахунок вод річки Йордан, і Ізраїль знаходиться в більш привілейованому становищі.

З доступних щорічно водних ресурсів річки більшість становить відтік на Ізраїльську територію. На додаток до цього, щодо Палестини діє заборона на відкачування підземних вод. В результаті чого із загальної кількості споживаної води Ізраїлем використовується 95,5%, а населенню Західного берега дістається 4,5% .[3]

Таким чином Ель-Гінді інтерпретує положення населення Палестини, як фактор, що сприяє ворожому настрою і додаткових територіальних претензій.

У результаті економічна активність палестинських поселень на Західному березі зводиться до відсутності достатньої кількості води. Тут слід згадати, що до 1967 року у палестинців був необмежений доступ до водних ресурсів. На окупованих Ізраїлем землях діє політика видачі дозволів на буріння нових колодязів. Ці дозволи видаються урядом Ізраїлю. У порівнянні з ситуацією до 1967 року, коли діяло Йорданське законодавство, це сильно погіршило стан сільського господарства, оскільки Ізраїлем видавалися відмови на буріння колодязів для зрошувальної системи. [5, с.17]

Крім цього, для постачання прилеглих ізраїльських поселень проводилася відкачка підземних вод з території Західного берега. Ізраїльська влада як і раніше зберігає жорсткий контроль над системами водопостачання Західного берега і не вважає за можливе ослаблення контролю. Вода являє собою стратегічний інтерес для Ізраїлю, адже втрата контролю над водними ресурсами являє собою загрозу для існування держави Ізраїль. [2]

Нестача води - важливий гальмуючий фактор для розвитку Палестини, як держави. У сучасних умовах неможливо створити державу, коли влада не може забезпечити його населенню елементарних потреб.

#### Література

1. CIA, (2013) The World Factbook
2. H.J. Skutel, (1986) Water in Arab-Israel Conflict - International Perspectives, 22
3. Jamal L El-Hindi, (1989) The west bank aquifer and conventions regarding laws of belligerent occupation - 11 Michigan Journal of International Law, 1402
4. The Israel lobby and U.S. foreign policy - John J. Mearsheimer, Stephen M. Walt, 2006

5. Virsaviia Marych - Палестино-Израильский конфликт: в поисках современной академической интерпретации, 2015

6. Воробйова Т.А. - Ближний Восток в мировой политике после окончания "Холодной войны"

УДК 342:351.86

## СПЕЦИФІКА СПІВВІДНОШЕННЯ ПОНЯТЬ "ЦЕНЗУРА" І "ЗАХИСТ ІНФОРМАЦІЙНОГО ПРОСТОРУ" В УМОВАХ ВІДСІЧІ ЗБРОЙНОЇ АГРЕСІЇ

**Москаленко І. О.**, студент III курсу історико-юридичного факультету.

Науковий керівник – д-р політ. наук, проф., **Барановський Ф. В.**, кафедра політології, права та філософії

*У статті розглядається специфіка співвідношення понять "цензура" і "захист інформаційного простору" в умовах відсічі збройної агресії. Аналізуються сутність та принципи інформаційної безпеки. Робиться висновок про те, що будь-які обмеження у інформаційній сфері, які шкодять інтересам агресора, мають автоматично вважатися складовими захисту інформаційного простору.*

*Ключові слова: інформаційне суспільство, збройна агресія, інформаційна безпека, цензура, захист інформаційного простору.*

За сучасних умов, коли значення інформаційних ресурсів у суспільному житті неухильно зростає, існує об'єктивна необхідність підвищення ефективності використання інформації. Інформація та її цінність як чинники розвитку сучасного глобального соціуму призвели до того, що сучасні розвинені суспільства і державні утворення стали називатися інформаційними.

Інформаційне суспільство – соціологічна концепція постіндустріального суспільства; нова історична фаза розвитку суспільства, в якому виробництво, використання та споживання інформації стає визначальним способом діяльності в усіх сферах суспільного буття (економіці, політиці та культурі)[1]. У програмному документі ООН "Побудова інформаційного суспільства – глобальне завдання в новому тисячолітті: декларація принципів" (Женева, 2003) йдеться про завдання щодо використання інформаційно-комунікативних технологій для формування глобального партнерства з метою забезпечення більш мирного, справедливого та процвітаючого світу[1].

Як ми бачимо йдеться про використання вищезазначених технологій у позитивному ключі для загального прогресу людства, оскільки інформаційне суспільство має відповідати усім критеріям, що притаманні суспільствам відкритого типу. Ці суспільства є людиноцентрованими, тобто є такими, які орієнтовані на загальне благо і кожного окремого індивіда, де існує вільні та рівні можливості створювати і отримувати інформацію. Зрештою, це має покращити повсякденне життя людей для максимального рокування власного потенціалу, що відповідає засадам сталого розвитку.

На цьому базуються і основні напрями розвитку інформаційного суспільства в Україні. Серед них, у контексті нашого дослідження, можна зокрема визначити такі як:

- формування та впровадження правових, організаційних, науково-технічних, економічних, фінансових, технологічних, методичних умов розвитку інформаційного суспільства в Україні з урахуванням світових тенденцій;

- забезпечення вільного доступу населення до телекомунікаційних послуг, зокрема до мережі Інтернет, ІКТ та інформаційних ресурсів;

- створення загальнодоступних електронних інформаційних ресурсів на основі врахування національних, світоглядних, політичних, економічних, культурних та інших аспектів розвитку України [2].

Беручи до уваги другий і третій із зазначених напрямів, можна констатувати, що разом із прагненням досягти цілей інформаційного суспільства, виникає і небезпека, пов'язана із відкритістю інформаційного простору, оскільки у сучасному світі існує антагонізм між відкритими та закритими суспільствами, у рамках якого останні прагнуть деструктивно впливати на розвиток саме відкритих суспільств.

У цьому аспекті питання інформаційної безпеки виходить на перший план. Стосовно України воно ускладнюється ще й тим, що наша країна зараз опинилася перед обличчям збройної агресії і тому у цих умовах проблема необхідності збереження свободи слова при одночасному ефективному захисті інформаційного простору держави набуває особливої актуальності.

Виходячи з вищезначеного, метою статті є визначення специфіки співвідношення понять "цензура" і "захист інформаційного простору".

В Законі України "Про Основні засади розвитку інформаційного суспільства в Україні" дається визначення поняття "інформаційна безпека". Згідно цього документу, інформаційна безпека – це стан захищеності життєво важливих інтересів людини, суспільства і держави, при якому запобігається нанесення шкоди через: неповноту, невчасність та невірогідність інформації, що використовується; негативний інформаційний вплив; негативні наслідки застосування інформаційних технологій; несанкціоноване розповсюдження, використання і порушення цілісності, конфіденційності та доступності інформації[2].

Вирішення проблеми інформаційної безпеки має здійснюватися шляхом:

- створення повнофункціональної інформаційної інфраструктури держави та забезпечення захисту її критичних елементів;

- підвищення рівня координації діяльності державних органів щодо виявлення, оцінки і прогнозування загроз інформаційній безпеці, запобігання таким загрозам та забезпечення ліквідації їх наслідків, здійснення міжнародного співробітництва з цих питань;

- вдосконалення нормативно-правової бази щодо забезпечення інформаційної безпеки, зокрема захисту інформаційних ресурсів, протидії комп'ютерній злочинності, захисту персональних даних, а також правоохоронної діяльності в інформаційній сфері;

- розгортання та розвитку Національної системи конфіденційного зв'язку як сучасної захищеної транспортної основи, здатної інтегрувати територіально розподілені інформаційні системи, в яких обробляється конфіденційна інформація[2].

Судячи з вказаного визначення та принципів, інформаційна безпека являє собою комплексний феномен, який фактично є певною системою, що складається з важливих елементів.

Не можна зводити інформаційну безпеку лише до захисту інформації. Інформаційна безпека за своєю суттю є більш широким поняттям. Отже, інформаційна безпека – багатогранна область діяльності, в якій успіх може принести лише системно-комплексний підхід.

Складова інформаційної безпеки, яка пов'язана з досягненням мети даного дослідження полягає у запобіганні нанесення шкоди через негативний інформаційний вплив. Треба зазначити, що останнім часом у зв'язку з веденням проти України гібридної війни, у тому числі на інформаційному фронті, значну увагу стали приділяти не технічним сторонам проблеми, а організаційним і психологічним аспектам інформаційного протистояння, причому інформація стала розглядатися у якості мети і засобу інформаційного впливу. І це є дуже позитивним аспектом.

На цьому тлі вважали б за необхідне виокремити деякі важливі принципи забезпечення інформаційної безпеки України, що є ключовими з точки зору завдань роботи і які зафіксовані у Доктрині інформаційної безпеки України, а саме:

1. Комплексний характер актуальних загроз національній безпеці в інформаційній сфері потребує визначення інноваційних підходів до формування системи захисту та розвитку інформаційного простору в умовах глобалізації та вільного обігу інформації.

2. Національними інтересами України в інформаційній сфері є:

- а) життєво важливі інтереси особи:

...

захищеність від руйнівних інформаційно-психологічних впливів;

- б) життєво важливі інтереси суспільства і держави:

...

забезпечення вільного обігу інформації, крім випадків, передбачених законом;

розвиток та захист національної інформаційної інфраструктури;

збереження і примноження духовних, культурних і моральних цінностей Українського народу;

забезпечення всебічного розвитку і функціонування української мови в усіх сферах суспільного життя на всій території України;

розвиток медіа-культури суспільства та соціально відповідального медіа-середовища;

створення з урахуванням норм міжнародного права системи і механізмів захисту від негативних зовнішніх інформаційно-психологічних впливів, передусім пропаганди;

безпечне функціонування і розвиток національного інформаційного простору та його інтеграція у європейський і світовий інформаційний простір;

ефективна взаємодія органів державної влади та інститутів громадянського суспільства під час формування, реалізації державної політики в інформаційній сфері.

3. Актуальними загрозами національним інтересам та національній безпеці України в інформаційній сфері є:

...

інформаційна експансія держави-агресора та контрольованих нею структур, зокрема шляхом розширення власної інформаційної інфраструктури на території України та в інших державах;

неефективність державної інформаційної політики, недосконалість законодавства стосовно регулювання суспільних відносин в інформаційній сфері, невизначеність стратегічного нарративу, недостатній рівень медіа-культури суспільства.

4. Пріоритетами державної політики в інформаційній сфері мають бути:

а) щодо забезпечення інформаційної безпеки:

удосконалення повноважень державних регуляторних органів, які здійснюють діяльність щодо інформаційного простору держави, з метою досягнення адекватного рівня спроможності держави відповідати реальним та потенційним загрозам національним інтересам України в інформаційній сфері;

законодавче врегулювання механізму виявлення, фіксації, блокування та видалення з інформаційного простору держави, зокрема з українського сегмента мережі Інтернет, інформації, яка загрожує життю, здоров'ю громадян України, пропагує війну, національну та релігійну ворожнечу, зміну конституційного ладу насильницьким шляхом або порушення територіальної цілісності України, загрожує державному суверенітету, пропагує комуністичний та/або націонал-соціалістичний (нацистський) тоталітарні режими та їхню символіку;

...  
розвиток механізмів взаємодії держави та інститутів громадянського суспільства щодо протидії інформаційній агресії проти України;

виявлення та притягнення до відповідальності згідно із законодавством суб'єктів українського інформаційного простору, що створені та/або використовуються державою-агресором для ведення інформаційної війни проти України, та унеможливлення їхньої підривної діяльності;

...  
недопущення використання інформаційного простору держави в деструктивних цілях або для дій, що спрямовані на дискредитацію України на міжнародному рівні;

б) щодо забезпечення захисту і розвитку інформаційного простору України, а також конституційного права громадян на інформацію:

...  
підвищення медіа-грамотності суспільства, сприяння підготовці професійних кадрів для медіа-сфери з високим рівнем компетентності;

удосконалення законодавчого регулювання інформаційної сфери відповідно до актуальних загроз національній безпеці;

в) щодо відкритості та прозорості держави перед громадянами:

...  
сприяння формуванню культури суспільної дискусії[3].

Питання співвідношення понять "цензура" і "захист інформаційного простору" стало особливо актуальним після закриття трьох телевізійних каналів, які були пов'язані з проросійськими політичними силами, які просували проросійський політичний нарратив. Ця подія викликала значний резонанс у суспільстві і підняла питання свободи слова у країні, що зазнала агресії і досі знаходиться у стані війни.

У загальному сенсі, цензура являє собою контроль інформації та ідей, що циркулюють в суспільстві. У будь-якому демократичному суспільстві вона знаходиться під заборонаю, виняток складають лише нарративи, які спрямовані проти гуманізму і порушують базові права людини. Цензура є забороненою і у Конституції України.

Проте треба зазначити, що дані постулати діють лише за умов мирного часу, й історія свідчить, що заради захисту країни від ворожої пропаганди, а також з метою захисту від негативних інформаційних впливів під час війни, навіть у демократичних країнах вводився певний рівень цензури.

У даному випадку, наприклад, йдеться про Велику Британію часів Другої світової війни. Все змінилося з початком війни, особливо після того, як впала Франція і виникла реальна загроза нацистської окупації Британії. Міністерство інформації Великої Британії діяло вкрай жорстко, за що піддавалося критиці з боку ЗМІ, які звикли до свободи слова. Однак в умовах війни і надзвичайного стану, в якому опинилася країна, довелося вводити жорстку цензуру, спільно виробити нові правила і стандарти, які мали на меті лише одне: захист суспільства, держави від ворога, як можна більш ефективно йому протистояння[4].

Закордонні, зокрема, американські експерти також дійшли думки про те що цензура у країні, яка зазнала агресії з боку іншої країни і, особливо стосовно ЗМІ, які пітримують нарратив держави-агресора, автоматично перетворюється у захист інформаційного простору.

Дані експерти відреагували на блокування в Україні телеканалів, які пов'язані з кумом Володимира Путіна – Віктором Медведчуком. Вони запевнили, що такий запит в українському суспільстві був вже давно. Додали, що ці канали – пряма інформаційна зброя проти України[5].

Зокрема, аналітик центру "Атлантична Рада" Андерс Аслунд наголосив, що прикриття свободою слова – це безглуздя. У час війни в країні повинні ввести певний рівень цензури[5].

Дискурс про цензуру і безпеку почався уже в перші роки після початку військових дій 2014 року. Проте чіткої відповіді ще не було. Відомий суспільний діяч Павло Казарін підіймав це питання: "Де грань між опозиційним ЗМІ та тим, яке існує на гроші агресора?"

Проблема полягає в тому, що питання "інформаційної безпеки" завжди найбільш тонкі й чутливі. Грань між медіагігієною і цензурою дуже тонка. І якщо сьогодні держава вирішить закрити кремлівське медіа, яке фінансується через українських зіц-голів, ніхто не дасть гарантії, що завтра точно така ж доля не спіткає опозиційний український ЗМІ.

З іншого боку, свобода слова в умовах війни може служити живильним середовищем для інформаційної агресії. Тому що немає нічого простішого, ніж за допомогою ручних медіа формувати потрібний порядок денний, створювати медіаприводи, вирішувати завдання щодо легітимізації спікерів і тез"[6].

Наразі, ми знаємо відповідь на це питання. Вона цілком вкладається у вищезгадані принципи Доктрини інформаційної безпеки нашої держави, де зрозуміло, що суверенітет і територіальна цілісність України є константами, які мають визначати увесь суспільно-політичний дискурс та інформаційний наратив у контексті її демократичного поступу. І поки перемогу у війні остаточно не досягнуто, будь які дії в інформаційному просторі, які шкодять інтересам агресора, мають автоматично вважатися складовими його захисту.

### Література

1. Степаненко В. П. Інформаційне суспільство // Енциклопедія Сучасної України: електронна версія [веб-сайт] / гол. редкол.: І.М. Дзюба, А.І. Жуковський, М.Г. Железняк та ін.; НАН України, НТШ. Київ: Інститут енциклопедичних досліджень НАН України, 2011. URL: [http://esu.com.ua/search\\_articles.php?id=12462](http://esu.com.ua/search_articles.php?id=12462) (дата звернення: 15.05.2021).
2. Закон України "Про Основні засади розвитку інформаційного суспільства в Україні" від 9 січня 2007 року № 537-V // Відомості Верховної Ради України, 2007. – № 12. – Ст. 102.
3. Указ Президента України №477/2017 Про рішення Ради національної безпеки і оборони України від 29 грудня 2016 року "Про Доктрину інформаційної безпеки України". URL: <https://www.president.gov.ua/documents/472017-21374> (дата звернення: 16.05.2021).
4. Шевцова С. Свобода слова і національна безпека: як в Британії забороняли газети під час Другої світової війни // Укрінформ. URL: <https://www.ukrinform.ua/rubric-world/3186419-koli-jde-vijna-decogo-govoriti-ne-prijnato> (дата звернення: 17.05.2021).
5. Американські експерти різко відреагували на блокування телеканалів Медведчука // Канал24. URL: [https://novyny.24tv.ua/eksperti-ssha-vidreaguvali-blokuvannya-telekanaliv-ostanni-novini\\_n1533292](https://novyny.24tv.ua/eksperti-ssha-vidreaguvali-blokuvannya-telekanaliv-ostanni-novini_n1533292) (дата звернення: 18.05.2021).
6. Казарін П. Війна в головах: безпека чи цензура? // НВ. URL: <https://nv.ua/ukr/opinion/vijna-v-golovah-bezpeka-chi-tsenzura-546194.html> (дата звернення: 19.05.2021).

УДК 930.2(477.51)(092)

## ДМИТРО ШКОРОПАД – ЛІТОПИСЕЦЬ ПРИЛУЦЬКОГО КРАЮ

**Ничипоренко Д. О.**, магістрантка історико-юридичного факультету.

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

*У статті висвітлюються основні віхи життєвого шляху Дмитра Шкоропада. З'ясовується його внесок у дослідження історії Прилук та Прилуччини. Обґрунтовується теза про те, що його опрацювання архівних і бібліотечних фондів Москви справили значний вплив на розвиток краєзнавчого руху в Прилуках наприкінці 80 – у 90-х роках ХХ ст.*

*Ключові слова:* Дмитро Шкоропад, історичне краєзнавство, Прилуки.

У межах Чернігівської області багато в чому феноменальним є масштаб й інтенсивність розвитку краєзнавчого руху в Прилуках та Прилучкому районі у пізньюрадянський період. Одну з головних ролей при цьому відігравав той факт, що місцеві краєзнавчі опосередковано через Дмитра Шкоропада мали доступ до архівних фондів і книгозбірень Москви. Аналіз його життєвого шляху, зацікавлень і кола спілкувань проливають світло на особливості історико-краєзнавчого руху в Прилуках впродовж 1970 – 1990-х років.

Шкоропад Дмитро Овсійович (15 червня 1923 – 21 травня 2000) краєзнавець, хімік-інженер, доктор технічних наук, професор. Народився у сім'ї вчителів, Овсія Павловича та Софії Петрівни (у дівоцтві Юрченко).

Батько майбутнього вченого був вихідцем із с. Малківка Прилуцького повіту. Вчителював у с. Рудівка Прилуцького повіту, де в 1905 р. став членом сільського комітету. За такий вчинок його було засуджено і вислано на три роки каторги в м. Сибір Тобольської губернії. Після відбуття покарання він був повторно заарештований і провів цілий рік у одиночній камері миргородської тюрми. Незважаючи на вкрай тяжкі випробовування суворим режимом, Овсій Шкоропад активно займався самоосвітою і після остаточного звільнення вступив до Глухівського учительського інституту, який у 1917 він закінчив зі срібною медаллю. Після випуску вчителював у м. Прилуки у гімназії Новогрудського, школах №№2, 3, 8. Помер у 1933 р. коли його старшому сину Дмитру виповнилося лише 10 років.

Мати, Софія Павлівна, народилася і виросла в м. Прилуки у давній козацькій родині Юрченоків. У 1906 р. закінчила Прилуцьку жіночу гімназію, у наступному 1907 р. допоміжний 8-й клас і отримала звання "домашній вчитель" та "вчитель початкових училищ". Працювала у початкових училищах сіл Лиски, Іваниця до 1917 р. Викладала у Прилуцькому міському першому жіночому училищі. Померла у 1959 р. [8].

З самого дитинства і до юнацтва кожне літо Дмитра Овсійовича Шкоропада проходило в с. Малківка у рідної бабусі по татовій лінії. Разом з сестрою Наталкою батьки кожного року відправляли його туди на канікули. Ще тоді у серці маленького хлопчика зародилася велика любов до Приудайського краю. На початку і до середини 1930-х років разом зі своїм сусідом і ліпшим другом Олександром Клочко, він почав вивчати історичні місцини Прилуччини. Їхнім наставником і вчителем став Василь Іванович Маслов, хрещений батько Олександра Клочка. Втрюх вони відправлялися у далекі походи на кілька днів і кожного разу поверталися з набутими експонатами, поповнюючи фонди краєзнавчого музею [1]. Забігаючи на багато років вперед, варто підкреслити, що саме тандем Шкоропад-Клочко почав формування однієї з найвагоміших робіт їхнього життя – чотирьохтомну історію Прилуччини.

Дмитро Шкоропад три роки вчився у школі №2, де викладали його батьки. А в період з 1934 по 1937 рр. – у школі №7. В ній він закінчив 7 класів. Після цього ще рік навчався у школі №4. Далі – залізнична школа №57, яку Дмитро Овсійович закінчив із золотою медаллю отримавши середню освіту. У 1940 р. вступив до Ленінградського військово-механічного інституту [5].

Навчання було перервано II Світовою війною. Не склавши навіть першу сесію, він іде добровольцем на фронт. Командував взводом 85-го стрілецького полку 100-ї гвардійської стрілецької дивізії радянської армії. За мужність і героїзм, проявлені в боях під Єльнею, був нагороджений орденом Червоного Прапора. В боях за Москву, під час штурму висоти, ведучи своїх бійців у атаку, молодший лейтенант Шкоропад отримав важке поранення в голову і був госпіталізований. Так Дмитро Овсійович втрачає ліве око. Після відновлення його визнали не придатним до військової служби. Нагороджений орденом Вітчизняної війни I ступеня та орденом Червоної Зірки, а також медаллю "За оборону Москви". Покинувши фронт, він працював на Південно-Уральському заводі до кінця 1943 року.

У 1943 – 1948 рр. навчався в Московському інституті хімічного машинобудування який теж закінчив "на відмінно". Всі роки навчання Дмитро Овсійович був "сталінським стипендіатом". З 1948 р. і до кінця життя працював у Московському науково-дослідному інституті хімічного машинобудування. Спочатку конструктором, в період з 1960 по 1986 р.р. завідуючим відділу центрифуг, головним конструктором, згодом став професором а потім головним науковим співробітником і доктором технічних наук. Дисертацію кандидата захистив у 1958 р., а дисертацію доктора наук у 1987 р. Отримав звання професора у 1989 р. За розвиток вітчизняного хімічного і машинобудування Дмитро Шкоропад нагороджений орденом Трудового Червоного Прапора та орденом Жовтневої Революції. Перу Дмитра Овсійовича Шкоропада належить більше 70 наукових праць, 4 книги, 43 авторських свідоцтва та іноземних патенти на винаходи [5].

Думки про рідну землю не полишали науковця, протягом всього життя він продовжував збирати та колекціонувати все, що хоч якимсь чином було пов'язане з Прилуччиною. Починаючи з 1970-х років Дмитро Шкоропад починає невпинно працювати у найбільших книгозбірнях і архівах Москви, накопичуючи достатню кількість матеріалів щоб дати їм друге життя. Відчуваючи потребу у заповненні прогалин в історії рідного краю та заручившись підтримкою зі сторони прилуцьких краєзнавців, науковець з головою поринув у роботу не шкодуючи вільного часу та сил [3]. Його сучасники стверджували, що сам Шкоропад говорив: "Хто – якщо не я? Це я живу та працюю в Москві. Я ходжу в центральну бібліотеку, я бачу архів". Наприклад, величезна колекція історичних документів, що належала вихідцю з Прилуччини, першому українському енциклопедисту Миколі Маркевичу потрапила до Москви і її там майже ніхто не опрацьовував. А завдяки напрацюванням

Дмитра Овсійовича багато документів з цієї колекції побачили світ. Безліч цікавого й невідомого про Прилуччину Шкоропад знайшов у архівах – документи, карти, схеми, статистичні дані.

Більше 30 років Шкоропад присвятив роботі над чотирьохтомною історією Прилук. Працював не сам, разом зі своїм давнім товаришем дитинства Клочко Олександром Івановичем, та краєзнавцями Денисенко Олексієм Андрійовичем і Савоном Олексієм Антоновичем, який дещо пізніше приєднався до цієї праці. Дмитро Овсійович створював чорнові варіанти і відправляв їх разом з набутими архівними матеріалами до Прилук, де їх вже окремо читали решта краєзнавців, щоб згодом зібратися за обговоренням та редагуванням. З великою увагою Шкоропад сприймав всі зауваження і ще більше занурювався в архів, щоб зібрати якомога більше фактів щодо спірних питань. Як результат, весь матеріал викладений у 4-х машинописних книгах "Історія Прилуччини від найдавніших часів до кінця XIX століття".

Робота над текстом не була простою. Книга кілька разів доповнювалася і редагувалася. Перший рукописний том він закінчив у 1978 році, потім у 1982 написав 2-й том, 1989 – третій і в 1992 році – четвертий [1]. Таким чином, на написання книги пішло понад 18 років. Нажаль, роботу не вдалося надрукувати за відсутністю коштів. Без спонсора було важко видати таку роботу, тому науковець заходився скорочувати працю, зменшуючи майже вполовину, але і ця спроба не завершилася виданням масового тиражу. У 1993 р. в друк виходить його невелика книга "Прилуччина. Історичний нарис" [7]. Автор мав надію на повне видання книги, яку в повному обсязі він подарував Прилуцькому краєзнавчому музею й архіву, де можна з нею ознайомитись і сьогодні. Дмитро Шкоропад також став натхненником та співавтором енциклопедичного довідника "Прилуччина" що вийшов друком у 2007 р та вбирає в себе 2400 статей-довідок про найважливіші події багатовікової історії краю, про населені пункти, природу, видатних мешканців. Книга проілюстрована унікальними знімками яких нараховується до 200.

Сам Дмитро Овсійович був не лише великим науковцем, але і хорошою людиною. Його поважали і знали в наукових колах як вченого найвищого класу в галузі техніки, як неперевершеного знавця історії Прилуччини, людину, що зробила величезний безкорисливий дарунок рідному краю. Справжній, щирий прилучанин. Навіть на стінах у його квартирі висіли картини художника Буренка, на яких були відображені такі любі серцю краєвиди Прилук. Донька Олександра Клочко, відомий прилуцький краєзнавець Олена Олександрівна, Дмитра Шкоропода описує так: "Запам'ятала його різним. Високий, статний чоловік з волоссям яскраво рудого кольору і чорною пов'язкою на оці. Маленькою я сприйняла його за пірата, але мама швидко пояснила що це друг мого тата. Він міг взяти будь-який шматочок кераміки і одразу ж прочитати повноцінну лекцію про його культуру, час, епоху" [2]. Краєзнавець Анатолій Риженко захоплюється наполегливістю Шкоропода, підкреслюючи: "Дмитро Овсійович був надзвичайно глибоко закоханий в рідний край, своє рідне місто. Скільки потрібно було зусилля, скажімо, замість того щоб відпочити чи поїхати кудись у вільний час? Він увесь час займався дослідженням та вивченням архівних документів" [2].

Помер Дмитро Овсійович 21 травня 2000 року, похований на Ясеневському кладовищі в Москві (ділянка 2, могила №105) поруч із станцією метро "Бітцевський парк" [8].

Рідне місто не забуло його і по сьогодні. Дмитро Овсійович є почесним членом Прилуцького краєзнавчого товариства імені Маслова В. І. та почесним громадянином м. Прилуки.

В 2017 р. в честь Дмитра Шкоропода, Прилуцьким краєзнавчим музеєм ім. В. І. Маслова та Прилуцькою міською радою була заснована краєзнавча премія "Рідний край" з метою підтримки краєзнавства як важливого засобу громадянсько-патріотичного виховання та заохочення дослідників історії Прилуччини до нових і важливих здобутків у галузі краєзнавства [4].

Резюмуючи слід наголосити, що Дмитро Овсійович був не лише одним із найбільш продуктивних краєзнавців Прилуччини, але і постаттю, яка справила вирішальний вплив на місцевий історико-краєзнавчий рух. Його праці не втрачають своєї актуальності, адже ґрунтуються на широкій і малодоступній джерельній базі.

#### Література

1. Видатні земляки – Режим доступу: [http://pryluky.osp-ua.info/ch-5\\_fl-vydatni\\_zemlaky.html](http://pryluky.osp-ua.info/ch-5_fl-vydatni_zemlaky.html) [cites: 14.05.2021]
2. Дмитро Овсійович Шкоропад. – Режим доступу: <https://www.facebook.com/karamzinahelena/videos/932267156945937/> [cites: 16.05.2021]
3. До дня народження доктора технічних наук, професора, краєзнавця Дмитра Овсійовича Шкоропода – Режим доступу: <https://www.facebook.com/karamzinahelena/posts/1539504479555532/> [cites: 16.05.2021]
4. Положення про краєзнавчу премію імені Дмитра Шкоропода "Рідний край". – Режим доступу: <https://museumpryluky.org.ua/premia.html> [cites: 14.05.2021]
5. Про авторів // [Прилуччина: Енциклопедичний довідник](#), Ніжин: "Аспект-Поліграф", 2007. – 555 с.



6. Почесні громадяни // В двух словах. – 2007. – 19 вересня. – Режим доступу: <http://pryluky.osp-ua.info/news/single-22822.html> [cites: 13.05.2021]

7. Шкоропад Д. О. Прилуччина. Історичний нарис / Дмитро Овсійович Шкоропад. – Ніжин: Аспект-поліграф, 1993. – 560 с.

8. Шкоропад Дмитро Овсійович – Режим доступу: [https://uk.wikipedia.org/wiki/%D0%A8%D0%BA%D0%BE%D1%80%D0%BE%D0%BF%D0%B0%D%B4\\_%D0%94D0%BC%D0%B8%D1%82%D1%80%D0%BE\\_%D0%9E%D0%2%D1%81%D1%96%D0%B9%D0%BE%D0%B2%D0%B8%D1%87](https://uk.wikipedia.org/wiki/%D0%A8%D0%BA%D0%BE%D1%80%D0%BE%D0%BF%D0%B0%D%B4_%D0%94D0%BC%D0%B8%D1%82%D1%80%D0%BE_%D0%9E%D0%2%D1%81%D1%96%D0%B9%D0%BE%D0%B2%D0%B8%D1%87) [cites: 14.05.2021]

УДК 94(477)4:070

## КОЗАКОЗНАВЧІ СТУДІЇ НА СТОРІНКАХ "УКРАЇНСЬКОГО ІСТОРИЧНОГО ЖУРНАЛУ" У ПЕРШЕ ДЕСЯТИЛІТТЯ НЕЗАЛЕЖНОСТІ ДЕРЖАВИ УКРАЇНИ

**Пархітько А. С.**, магістрант історико-юридичного факультету.

Науковий керівник – канд. іст. наук, доц. **Страшко Є. М.**, кафедра історії України.

*У статті проаналізовано матеріали "Українського історичного журналу" на предмет козакознавчих студій у період з 1991 – до кінця 90-х років ХХ ст.*

*Ключові слова: українське козацтво, українські студії, козакознавчі студії, "Український історичний журнал", редакційна колегія, головний редактор.*

Українське козацтво – це унікальне явище в історії українського народу, появу якого датують XV ст. Такої думки дотримувалися багато дослідників, насамперед, М. С. Грушевський. Вивченню даного періоду в історії України вчені приділяють багато уваги, адже він є одним із фундаментальних щаблів у фундації ідеї незалежності українського народу та держави.

Тому актуальність даної теми є на часі. Вона обумовлена активізацією новітніх вітчизняних досліджень славного козацького минулого. Додамо, що період козаччини за попередні роки обріс численними міфами і легендами. Натомість досліджувати основні віхи з історіографії проблем козацтва тепер є актуальним науковим напрямком. Перед науковцями стоїть ціла низка нагальних питань: причини виникнення козацтва; походження назви; формування території, яку займали козаки; виникнення Запорізької Січі та її устрій; політика управління та господарство; військова історія, селянські повстання; національно-визвольна війна і тощо.

Мета нашого дослідження полягає в тому, щоб на матеріалах публікацій "Українського історичного журналу" (далі – УІЖ) у перше десятиліття незалежної української держави, проаналізувати наукові розвідки з козакознавчих студій.

Завдання нашого дослідження полягатимуть у тому, щоб спробувати систематизувати опубліковані матеріали за змістом, а також розкрити їх історіографічну і джерельну базу.

"Український історичний журнал" було засновано у липні 1957 року, як друкований орган Інституту Історії АН УРСР й Інституту Історії при ЦК КПУ. Тематика даного журналу була присвячена, загалом, радянському періоду, соціально-економічній історії та робітничому рухові XIX-XX ст., а також почасти козацькій добі та історії культури. Проблематика журналу фокусувалася на базових періодах історії, а також розглядалися проблеми методології, історіографії, джерелознавства, допоміжних історичних дисциплін. Велика кількість статей в журналі мала чітку ідеологічну парадигму. Періодичність виходу даного журналу – у 1991-1992 рр. – 12 номерів на рік, надалі 6 разів на рік. Статті рекомендувалися редакцією УІЖ в дусі марксизму-ленінізму при суворому збереженні партійної лінії щодо національної політики в Україні. Така практика була постійною за часів існування Радянського Союзу.

Після проголошення Акту незалежності України 24 серпня 1991 р. УІЖ продовжив друкуватися і виходити у світ. Саме в цей період на сторінках журналу з'являється окрема рубрика, присвячена козацтву. Головним редактором журналу на початку 90-х років був професор Коваль М. В, а з 1995 року і до сьогодні ним став вчений-професор Смолій В. А. Із зміною головного редактора змінився і склад редколегії. Наприклад, на зміну таким вченим як В. М. Волковинський, В. О. Замлинський, О. О. Кучер, О. А. Спрін прийшли нові дослідники, українські історики – В. Ф. Верстюк, С. В. Віднянський, В. М. Даниленко та ін. Формат журналу ж суттєвих змін не зазнав. Суттєві зміни відбулися у структурі журналу та його оформленні. Якщо раніше у журналі не було групування статей за проблемними рубриками, то з початком 90-х років вони з'явилися. Обкладинка журналу змінилась із кольорів Радянського Союзу в однотонний світлий колір, і залишалася такою протягом 90-х років.

У перший рік незалежності України було опубліковано дванадцять номерів журналу. На сторінках УІЖу вийшло друком п'ять наукових статей, що присвячені саме періоду козащини. Це праці В. А. Смолія [26;27], П. Магочія [15], В. С. Степанкова [32], В. О. Щербака [38]. Більшість з них було присвячено добі національно-визвольної війни. Аналіз праць В. А. Смолія "Традиції визвольної війни 1648–1654 рр. в антифеодальній боротьбі на Україні (друга половина XVII–XVIII ст.)" [26] та "Українська козацька держава" [27] дозволяє стверджувати, що автор використовує нову джерельну базу. Наприклад, у дослідженні "Традиції визвольної війни 1648–1654 рр. в антифеодальній боротьбі на Україні (друга половина XVII–XVIII ст.)" [26] вчений дослідив мало описані події визвольної війни. Він досить всебічно аналізує, як саме традиції визвольної війни вплинули на розвиток антифеодальних рухів на українських землях. Наприклад, В. А. Смолій актуалізував соціальний аспект, без якого концепція розвитку визвольного руху була б однобічною. Він зазначив що, об'єктивною основою розвитку козацького явища у правобережному регіоні та на Лівобережжі були соціальні результати визвольної війни 1648–1654 рр. Протягом 1648–1654 рр. рішучого удару було завдано великому феодальному землеволодінню. В Клеванському маєтку, який знаходився на Волині, магната Чарторийського кількість дворів зменшилася з 780 до 386 одиниць [39]. Показово в цьому плані є також динаміка зменшення феодальних власників у межах Київського воєводства з 386 в 1640 р. до 280 одиниць в 1683 р. [26, С. 22]. Тобто, такими джерельними даними автор підводить нас до висновок, що традиції часів визвольної війни мали великий вплив у розвитку антифеодальних рухів на тогочасних українських землях.

У другій своїй праці "Українська козацька держава" [27], В. Смолій охарактеризував процес формування української козацької держави, саме від періоду гетьманування Богдана Хмельницького до часу руйнування Запорізької Січі. Також не оминув увагою автор й аналіз політичної діяльності гетьманів, які відіграли важливу роль в історії України. Загалом стаття присвячена подіям у козацькій державі протягом усього періоду її існування.

Протягом 1992 р., другого року незалежності УІЖ продовжив публікувати традиційну кількість номерів, однак деякі випуски було згруповано в один примірник. Причиною цьому стало те, що у видавництві журналу виникли проблеми з фінансуванням. З історії козацтва за цей рік було лише чотири статті. У двох з них йде мова про Запорізьку Січ; у третій – розглядалися події українського козацтва загалом, а в четвертій статті розповідалося про українсько-російські взаємовідносини. Авторами цих статей були О. Л. Олійник [21], В. М. Матях [16], О. І. Гуржій [13], Г. Я. Сергієнко [22].

В. М. Матях у своїй праці "Історія українського козацтва в публікаціях журналу "Киевская старина" [16] провів дослідження про виникнення козацтва та формування його як окремого прошарку суспільства. Він дотримувався думки про те, що одностайної концепції про походження назви "козаки" та території, яку вони займали, немає. У зазначеній статті В. Матях наводить аргументи Л. Падалкі, який стверджував, що ця назва перейшла від татар Даний термін означав нижчий клас вільного військового стану. Проте, за його ж твердженням, слово "козак" у різних регіональних областях мало своє тлумачення. Так, існувало дві версії інтерпретації наймення: перша – це людина вільна, яка виконувала певні обов'язки військової служби; друга – це вільний дрібний землевласник. Відомим, як зазначив вчений, є також факт, що слово "козак" пішло від слова "коза", але більшість істориків із ним не згодні [16, С. 27]. Тому пошуки найкільш доказової гіпотези назви-терміну продовжуються.

Цікаву дослідницьку статтю написав Г. Я. Сергієнко "Біля витоків українського козацтва й Запорозької Січі" [22]. У ній автор поставив перед собою завдання: різномані джерела, що залучалися в історичних дослідженнях структурувати в єдине ціле, проаналізувати й використати новітні методи компоративістики та порівняння джерел. Провівши аналіз – деконструкції, джерел як хроніка М. Бельського, твір "Опис України" Гійома Боплана, К. Маркса тощо, він дійшов висновку: козаки – це українські переселенці-вихідці та утікачі від економічного визиску, тобто вільні люди, що датують свій початок у XV ст. [22, С. 123].

У 1993-му році журнал УІЖ продовжував потерпати від фінансових труднощів. Тому деякі номери виходили спарено комбінованим друком, як минулого року. Серед опублікованих статей даного року, що мали пряме відношення ми виділили шість розвідок. Авторами цих праць були В. М. Горобець [8], В. А. Смолій та В. М. Ричка [24]. Доволі окремий та об'ємний блок статей написав Яковлів Андрій [43-52], присвятивши їх питанню українсько-російських відносин періоду XVII-XVIII століття.

Стаття В. А. Смолія та В. М. Рички "Угоди гетьманського уряду України з Московською державою (1654–1764рр.) очима правознавця" [24], написана за принципом критичного аналізу матеріалів наукових праць А. Яковліва, який займається дослідженнями правових засад договорів козацької доби. У ній автори провели комплексний аналіз і оцінку найбільш досліджуваним питанням козацької історії.

Опубліковані в УІЖі статті 1993 р. мали цілісний блок, присвячений українсько-московським договорам XVII–XVIII ст. Автором їх був А. Яковлів [43-52]. Свої наукові пошуки він присвятив угодам, що були укладені українською та російською стороною у період XVII-XVIII ст. В них він проаналізував причини укладання, постатейний зміст та наслідки цих договорів. До даного періоду доцільно віднести угоди Богдана та Юрія Хмельницьких, а також проекти договору за гетьманування Івана Виговського. Цінність у дослідженні А. Яковліва є те, що автор всебічно розкриває та порівнює статті зазначених документів.

В 1994–му році видавництво журналу УІЖ здійснило певне реформування його структури, номери журналу починають виходити один раз на два місяці. У цей період було опубліковано не так багато праць з козацької тематики. Насамперед виділимо статтю В. О. Щербака "Джерела формування українського козацтва" [36]. Також редакцією було продовжено друк статей А. Яковліва. Їхня відмінність полягає в тому, що в цих розвідках досліджувалося політична діяльність з російською стороною таких гетьманів як І. Самойловича, І. Скоропадського, І. Брюховецького та Д. Многогрішного.

Стаття В. О. Щербака "Джерела формування українського козацтва" [36] є дуже важливою для розуміння причин формування козацтва. Автор проаналізувавши думки істориків-класиків М. Максимовича, В. Б. Антоновича, В. І. Яворницького, М. С. Грушевського, В. А. Голубуцького, дослідив суспільні процеси того часу, виявив їхній вплив на основні джерела становлення козацтва, навів значний факторологічний матеріал. Наприклад, автор вказував, що спочатку козакували вихідці із міст і містечок, що пов'язувалося з розвитком ухорництва та боротьбою проти татарської агресії. А вже в з другій половині XVI ст. до козацтва приєдналася значна частина бояр, слуг та шляхти польського й українського походження [36, с. 83].

В 1995-му році відбувалася помітна активізація наукових досліджень козацької доби – разом їх число становить тринадцять статей. Серед основних розвідок можемо назвати праці В. А. Смолія [25], В. М. Горобця [9], Т. Г. Таїрової-Яковлевої [42], В. О. Щербака [37]. Але є ряд інших авторів, що написали праці по козацькому періоду та були опубліковані в цьому році.

Однією з ґрунтовних аналітичних досліджень стала праця В. О. Щербака "Запорізька Січ як фактор консолідації українського козацтва до середини XVII ст." [37]. У ній автор, спираючись на історіографічні доробки М. Грушевського [11], М. Голобуцького [7], Д. І. Яворницького [39] та інших, розкрив причини та місце появи Запорізької Січі. Доволі новаторською частиною у цій статті є всебічний аналіз адміністративної структури Січі, її внутрішньої та зовнішньої політики. У висновках В. Щербак узагальнив причини виникнення Січі, процес формування демократичних засад суспільно-політичного устрою січовиків. Вчений дослідив утвердження Січі як форпосту боротьби проти турецько-татарської агресії, центру визвольного руху в Україні. Все це стало важливим фактором консолідації українського козацтва [37, С. 70].

Праця В. А. Смолія "Богдан Хмельницький: особистість у контексті епохи" [25] стала ще однією науковою спробою аналізу особистості Богдана Хмельницького. У ній автор дослідив політичну діяльність гетьмана, спираючись на авторитетні джерела літопис Самовидця, особові документи Б. Хмельницького, а також та історіографічні доробки Н. Яковенко [41], С. А. Леп'явка [14] тощо. Богдан Хмельницький – особа, яка є однією з найвидатніших діячів в історії України. У висновках статті автор все ж критично зазначав, що з висоти XX ст., можна бачити непослідовність і половинчастість дій гетьмана, часом нелогічність його вчинків, відсутність окремих ціннісних державних орієнтирів. Натомість все ценеобхідно узгоджувати з контекстом тогочасної епохи [25, С. 12].

Т. Г. Таїрова-Яковлева видрукувала солідну розвідку "Богдан Хмельницький і рядове козацтво" [42], що мала свої наукові особливості. Окрім характеристики політики Б. Хмельницького, загалом автор аналізує взаємовідносини гетьмана зі своїм військом. Дослідниця стверджує, що цілісної гармонії у взаємовідносинах Хмельницького і рядових козаків, особливо наприкінці життєвого шляху гетьмана, говорити не доводиться. На той час, ті хто привів Богдана Хмельницького до влади, почали замислюватися, як позбавити гетьмана цієї влади. авторство підводить нас до висновку, що боротьба з рядовим козацтвом, дала можливість втілити в життя мрію про визволення українських земель від польської шляхти. Водночас непримиренна позиція цих козаків задавала Хмельницькому та його наступникам ідею зберегти Гетьманщину [42, С. 63].

В 1996 році було видано 6 номерів журналу УІЖ. При цьому 2 статті у 6 номерах було присвячено козацько-гетьманському періоду. Концентральну працю написав Г. Я. Сергієнко "Правобережна Україна: відродження козацької державності й визвольний рух проти панування Речі Посполитої (80–90-ті рр. XVII – початок XVIII ст.)" [23]. Автор зосередив увагу на аналізі діяльності правобережного козацтва у визвольному русі за українську державність. У статті зазначаються причини та основні події звільнення українських земель від панування Речі Посполитої. Г. Я. Сергієнко переконливо констатує висновок, що визвольна боротьба козацтва мала реальні та схвальні результати. Завдяки мудрій діяльності гетьмана Івана Мазепи у 1704 р. відбулося історичне

возз'єднання Правобережної України з Лівобережною під протекторатом Російської імперії. Але головне – це зародження ідеї визволення України з-під царського деспотизму [23, С. 117].

Праця С. Венгрженевського "Свадьба Тимоша Хмельницького" [5], присвячена не традиційній військовій чи політичній історії козацтва. В ній реконструйовано весільні традиції того часу. Особливістю в статті є спроба автора порівняти українські та турецькі весільно-шлюбні традиції. Наведемо фрагмент з праці про весільні звичаї того часу: "Опять заиграла турецкая музыка; стали стрелять из гармат и пить за здоровье Хмельницуюго и за счастье новобрачных. Тимош послал за своей музыкой: органистом, тремя скрипачами и пузанистом, и только теперь немного разошелся. Музыканты стали играть ему по-польски, а он приказал своим казакам "идти в танец"..." [5, с. 110]. Дана розвідка містить етнографічний матеріал, характеризує традицію культуру козацької еліти та рядових козаків.

Наступні 1997 – 1999 роки продовжували рубрику часопису присвячену козацтву. Статті видавалися не стабільно. В залежності від року їхня кількість могла збільшуватися або зменшуватися. Даний факт можна пояснити як змінами складу редакційної колегії журналу, так і впливом економічної ситуації в країні та політичними обставинами.

У 1997 р. варто виокремити цікаву статтю В. С. Степанкова "Українська революція 1648-1676 рр. у контексті європейського революційного руху XVI-XVII ст.: спроба порівняльного аналізу" [34]. Її основний зміст полягає у тому, що автор спробував навести паралелі між національно-визвольною війною в Україні та революційними рухами в європейських країнах. Такий компаративіський аналіз подій автор зміг зробити на ґрунті солідної історіографічної бази, до якої належали праці Д. Наливайка, В. А. Смоля, Я. П. Кісь, Я. Дашкевича, В. Голобуцького, О. П. Крижанівського, тощо. У статті вчений В. Степанков узагальнює історичне значення визвольної війни для українського народу. Автор зазначає, що Українська революція 1648–1676 рр., попри свої відмінності, типологічно належить до одного ряду з європейськими революціями XVI–XVII ст. Вона, як глобальне явище, становила важливу складову ланку процесу зародження й утвердження на європейському континенті нових суспільних відносин, нової цивілізації.

У 1998 р. можемо виявити певну тенденцію зменшення уваги питання вивчення національно-визвольної війни та актуалізації дослідження періоду кін. XVII – поч. XVIII ст. Вказаний хронологічний час має важливе значення для вивчення історії розвитку державотворчих процесів на території України. Розглянемо працю В. В. Станіславського "Політичні відносини Запорозької Січі й Кримського ханства напередодні Полтавської битви" [31]. Автор дослідив політичну ситуацію на початку Полтавської битви. Проаналізувавши історіографічну літературу з даної теми, вчений систематизував її матеріал у своїй статті; зазначив найбільш дискусійні проблеми та сформулював важливі висновки. По-перше, саме політична позиція кримського ханства була одним з вирішальних чинників, що вплинули на рішення низового війська перейти на бік Карла XII та Івана Мазепи. По-друге, наприкінці 1708 – першій половині 1709 рр. Січ і Бахчисарай готували спільний виступ проти Російського царського уряду. Вони прагнули об'єднатися зі шведською, польською та частиною української гетьманської армії, що стало б запрокою перемоги над московськими військами. По-третє, неперборною перешкодою для планів кримсько-татарської верхівки було те, що турецький уряд так і не наважився використати сприятливу можливість виступити татарській орді на боці шведів. Отже, вчений В. В. Станіславський виявив і проаналізував фактори, які вплинули на взаємовідносини Запорізької Січі та Кримського ханства напередодні Полтавської битви [31, С. 85].

Наступною працею 1998 року стала розвідка "Збройні сили України від останньої третини XVII ст. до кінця XVIII ст." [35], автором якої був І. С. Стороженко. На основі праць Я. Р. Дашкевича, Г. А. Разина, Л. Л. Скальковського, О. М. Анаповича та інших. І. Стороженком було проведено аналіз структури українських збройних сил від останньої третини XVII - до кінця XVIII ст. Засадничим положенням даної статті стали твердження, що українська військова система відходить від схеми "держава – військо". Аргументом цьому є те, що у сусідніх народів армії породжувалися державними структурами як інструмент зовнішньої політики, а в Україні, навпаки, організоване у військову силу козацтво створило власні державні інститути з метою максимальної мобілізації сил народу для свого визволення. Побудова державних структур на базі таких військових одиниць, як полк і сотня, привела до створення полково-сотенного ладу, котрий не мав аналогій серед ближніх і віддалених сусідів України XVII – XVIII ст. [35, С. 92]. Основна ідея автора даної статті полягала в тому, що саме цей полково-сотенний устрій заклав ґрунт для створення незалежної і суверенної держави – України.

У 1999 р. на сторінках журналу УІЖ актуальний такий напрямок досліджень, як зовнішня політика козацько-гетьманської держави. Характерною особливістю кінця 1990-х років – є ідейне визначення зовнішнього спрямування політичного погляду України. Саме тому ми можемо стверджувати, що питання дослідження зовнішньої політики козацького часу було актуальним і стояло на часі. Для прикладу: В. В. Станіславський у своїй науковій статті "Політичні відносини Запорозької Січі з Річчю Посполитою та Правобережною Україною в 1686-1699 рр." [30] ставить перед

собою завдання провести аналіз політичної діяльності Запорізької Січі з Річчю Посполитою та Правобережною Україною. У своїй розвідці автор описав всю політику, яка проводилася між цими сторонами. Проводивши дослідження, В. В. Станіславський використав численні архівні матеріали та праці В. П. Заруби, Н. Костомарова, С. В. Величка, та ін. У висновках він зазначає, що у взаємовідносинах з Польщею, Січ вбачила в ній силу, яка могла протистояти Російській державі. Це було необхідно, адже остання активно просувалася на Південь, загрожуючи не тільки Криму, а й низовому війську. Варшава ж у свою чергу, також мала наміри до підтримки постійних взаємин з Січчю. Для неї важливе значення мала можливість за невелику плату використати низове військо при захисті своїх південно-східних кордонів та залучити його до колонізаційних процесів, що відбувалися на Правобережжі. Остання, також підтримувала сталі стосунки з Січчю. Адже саме через територію Правобережжя та Запоріжжя постійно йшли на правий берег Дніпра козацькі загони, а згодом поверталися [30, с. 29]. Та й взагалі правобережні та запорозькі козаки зберігали свою спільноту та вірили в ідею об'єднання українських земель в одне ціле.

Праця А. О. Гурбика "Виникнення Запорозької Січі (хронологічний та територіальний аспекти проблеми)" [12] досить гарно розкриває назву статті. Автор широко використав сучасну історіографічну базу праць Д. І. Яворницького [39], В. Голобуцького [7], Н. Яковенко [41] та ін. Провів аналіз джерел хроніки М. Бельського, архівних справ, щоденника Еріха Лясота зі Стеблева та ін. На основі проведеного дослідження надав нам інформацію, де і коли виникла перша Січ, як військово-політична організація. У своїх висновках, А. О. Гурбик зазначає, що з моменту виникнення Запорізька Січ та й козацтво загалом перестають бути об'єктом і стають суб'єктом історичного процесу. Тобто силою, яка не лише зазнавала певних впливів з боку українського суспільства та сусідніх держав, але й сама впливала на навколишній світ [12, с. 14-15].

Проаналізувавши праці журналу за перше десятиліття незалежності України, яких налічується 52 одиниці, можна зробити декілька висновків. По-перше, за цей період журнал змінив свій зовнішній та внутрішній вигляд. У структурі журналу з'являється групування статей за проблемними рубриками, а оформлення із кольорів Радянського Союзу змінилося в однотонний світлий колір. По-друге, періодичність написання журналу часто залежала від різних зовнішніх і внутрішніх умов, які відбувалися у редакції. Насамперед це фінансові проблеми редакції журналу та зміна головного редактора, а з ним і складу редколегії. По-третє, проблематика статей залежала від подій у країні. Таким чином, на початку 90-х років, через проголошення незалежності України, відбувалася висока активізація написання праць до історії національно-визвольної війни під проводом Богдана Хмельницького. А в же до середини 90-х років ця активізація спадає і статті присвячувалися причинам виникнення козацтва та Запорізької Січі. Наприкінці 90-х років відбувається спрямування наукових досліджень до зовнішньої політики козаків. Автори статей про козацчину, які опубліковані в журналі, залучали до своїх досліджень чималий джерелознавчий пласт інформації. Часто цей пласт інформації залежав від подій які описуються. Більшою мірою використовують акти державотворців, літописи очевидців подій та свідчення подорожуючих.

#### Література

1. Апанович О. Розповіді про запорозьких козаків. – К., 1991. – С.94; Гетьмани і кошові отамани Запорозької Січі. – К., 1993. – С.26.
2. Апанович О.М. Урядові службовці Гетьманщини - українська інтелігенція ХУІІІ ст. // Український історичний журнал (далі – УІЖ). – 1997. - №2. - С. 92-97.
3. Бульвінський А.Г. Конотопська битва 1659 р. // УІЖ. – 1998. - №2. - С. 76-83.
4. Бульвінський А.Г. Конотопська битва 1659 р. // УІЖ. – 1998. - №4. - С. 33-43.
5. Венгрженівський С. Свадьба Тимоша Хмельницького // УІЖ. – 1995. - №6. - С. 106-111.
6. Вирський Д. Початковий дискурс про козаків: творення образу українського козацтва в Речі Посполитій 1560–1570-х рр.. // УІЖ. – 2018. - №2. - С. 20.
7. Голобуцький В. Запорозьке козацтво. – К., 1994. – С. 124.
8. Горобець В. М. До питання про еволюцію гетьманської влади в Україні у першій третині ХУІІІ ст. // УІЖ. – С. 70.
9. Горобець В. М. Московська політика Богдана Хмельницького: дипломатична риторика та політична практика // УІЖ. – 1995. - №4. - С. 45-56.
10. Горобець В.М., Струкевич О.К. Українсько-російські політичні відносини другої половини ХУІІ-ХУІІІ ст.: тенденції, характер, етапи // УІЖ. – 1997. - №1.
11. Грушевський М. Історія України-Руси. Т. 7 – Київ; Львів, 1909.
12. Гурбик А.О. Виникнення Запорозької Січі (хронологічний та територіальний аспекти проблеми). // УІЖ. – 1999. - №6. - С. 3-17.
13. Гуржій О. І. Про особливості українсько-російських взаємовідносин у середині ХУІІ ст. (1654–1657 рр.). // УІЖ. – 1992. - №10-11 - С. 13-23.
14. Леп'явко С. Козацькі війни кінця ХУІ ст. в Україні. – Чернігів, 1996. Українське козацтво у міжнародних відносинах (1561-1591)., – Чернігів, 1999.

15. Магочий П. Українське національне відродження. Нова аналітична структура // УЇЖ. – 1991. - №1. - С. 97-107.
16. Матях В.М. Історія українського козацтва в публікаціях журналу "Киевская старина" // УЇЖ. – 1992. - №9. - С. 26-36.
17. Мицик Ю.А. Національно-визвольна війна українського народу середини XVII ст. у першоджерелах // УЇЖ. – 1998. - №6. - С. 103-105
18. Мицик Ю.А. Щербак В.О. Формування козацького стану в Україні (друга половина XV – середина XVII ст. ). - К., 1997. - 180 с. - С. 152-155.
19. Наулко В. І., Чухліб Т. В. О. І. Гуржій. Українська козацька держава в другій половині XVII–XVIII ст.: кордони, населення, право // УЇЖ. – 1997. - №4. - С. 137.
20. Нововиявлені документи з історії Національно-визвольної війни середини XVII ст. // УЇЖ. – 1998. - №6. - С. 105-117.
21. Олійник О. Л. Ще раз про причини ліквідації Запорозької Січі // УЇЖ. – 1992. - №2.
22. Сергієнко Г. Я. Біля витоків українського козацтва й Запорозької Січі. // УЇЖ. – 1992. - №12. – С. 123-131.
23. Сергієнко Г. Я. Правобережна Україна: відродження козацької державності й визвольний рух проти панування Речі Посполитої (80–90-ті рр. XVII – початок XVIII ст.) // УЇЖ. – 1996. - №3. - С. 105-119.
24. Смолій В. А., Ричка В. М. Угоди гетьманського уряду України з Московською державою (1654–1764 рр.) очима правознавця // УЇЖ. – 1999. - №4-6. – С. 93.
25. Смолій В. А. Богдан Хмельницький: особистість у контексті епохи // УЇЖ. – 1995. - №4. - С. 3-14.
26. Смолій В. А. Традиції визвольної війни 1648–1654 рр. в антифеодальній боротьбі на Україні (друга половина XVII–XVIII ст. ). // УЇЖ. – 1991. - №1. – С. 13-23.
27. Смолій В. А. Українська козацька держава. // УЇЖ. – 1991. - №4. – С. 5-19.
28. Станіславський В. В. Запорозька Січ у політичних відносинах з Кримським ханством (початок XVIII ст.) // УЇЖ. – 1995. - №6. - С. 3-21.
29. Станіславський В.В. Політичні відносини Запорозької Січі з Річчю Посполитою та Правобережною Україною в 1686-1699 рр. // УЇЖ. – 1998. - №1. - С. 3-11.
30. Станіславський В.В. Політичні відносини Запорозької Січі з Річчю Посполитою та Правобережною Україною в 1686-1699 рр. // УЇЖ. – 1999. - №1. - С. 18-31.
31. Станіславський В.В. Політичні відносини Запорозької Січі й Кримського ханства напередодні Полтавської битви. // УЇЖ. – 1998. - №1. - С. 76-86.
32. Степанков В. С. Богдан Хмельницький і проблеми державності України // УЇЖ. – 1991. - №9. - С. 115-126.
33. Степанков В. С. Богдан Хмельницький і проблеми державності України (Закінчення) // УЇЖ. – 1991. - №11. - С. 127-139.
34. Степанков В.С. Українська революція 1648-1676 рр. у контексті європейського революційного руху XVI-XVII ст.: спроба порівняльного аналізу // УЇЖ. – 1997. - №1.
35. Стороженко І.С. Збройні сили України від останньої третини XVII ст. до кінця XVIII ст. // УЇЖ. – 1998. - №1. - С. 87-93.
36. Щербак В. О. Джерела формування українського козацтва // УЇЖ. – 1994. - №2. - С. 75-83.
37. Щербак В. О. Запорозька Січ як фактор консолідації українського козацтва до середини XVII ст. // УЇЖ. – 1995. - №5. - С. 66-71.
38. Щербак В. О. Козацтво в класово-становій структурі українського суспільства (друга половина XV – середини XVII ст.) // УЇЖ. – 1991. - №1. - С. 43-52.
39. Яворницький Д.І. Історія запорозьких козаків. Т. 1. – К., 1990. – С. 102-107.
40. Яковенко Н. Нарис історії України з найдавніших часів до кінця XVIII століття. – К., 1997. – С. 116-118.
41. Яковенко Н. Перші сто літ козаччини // Генеза. К., 1994. - №2 – С. 117-119.
42. Таїрова-Яковлева Т. Г. Богдан Хмельницький і рядове козацтво // УЇЖ. – 1995. - №4. - С. 56-67.
43. Яковлів А. Українсько-московські договори в XVII – XVIII віках (Закінчення). // УЇЖ. – 1995. - №6. – С. 124-137.
44. Яковлів А. Українсько-московські договори в XVII–XVIII віках (Продовження) // УЇЖ. – 1993. - №7-8. – С. 115.
45. Яковлів А. Українсько-московські договори в XVII–XVIII віках (Продовження) // УЇЖ. – 1993. - №9. – С. 122.
46. Яковлів А. Українсько-московські договори в XVII–XVIII віках (Продовження) // УЇЖ. – 1993. - №11-12. – С. 109.
47. Яковлів А. Українсько-московські договори в XVII–XVIII віках (Продовження) // УЇЖ. – 1994. - №6. - С. 123-135.
48. Яковлів А. Українсько-московські договори в XVII–XVIII віках (Продовження) // УЇЖ. – 1994. - №1. - С. 129-138.

49. Яковлів А. Українсько-московські договори в XVII–XVIII віках (Продовження) // УїЖ. – 1994. - №4. - С. 133-143.
50. Яковлів А. Українсько-московські договори в XVII–XVIII віках (Продовження). // УїЖ. – 1994. - №4. - С. 123-135.
51. Яковлів А. Українсько-московські договори в XVII–XVIII віках (Продовження). // УїЖ. – 1995. - №2. - С. 145-159.
52. Яковлів А. Українсько-московські договори в XVII–XVIII віках (Продовження) // УїЖ. – 1993. - №4-6. – С. 96.

УДК 341.1/8

## МІЖНАРОДНО-ПРАВОВИЙ РЕЖИМ АНТАРКТИКИ

**Петрушенко В. Є.**, магістрант історико-юридичного факультету.

Науковий керівник – канд. юрид. наук, доц. **Дудченко О. С.**, кафедра політології, права та філософії.

*Стаття присвячена правовим аспектам сучасного розвитку Антарктики. У статті досліджено міжнародно-правовий режим Антарктики, проаналізовано основні положення Договору про Антарктику, Конвенцію про збереження антарктичних тюленів, Протокол про охорону навколишнього середовища, Конвенцію про збереження морських живих ресурсів Антарктики та розроблено пропозиції щодо вдосконалення її правового статусу.*

*Ключові слова:* Антарктика, міжнародно-правовий режим, Договір про Антарктику, Конвенція про збереження антарктичних тюленів, Протокол про охорону навколишнього середовища, Конвенція про збереження морських живих ресурсів Антарктики, територіальні претензії.

**Актуальність дослідження.** Антарктика завжди привертала увагу юристів, які займаються вивченням правового статусу різних територій. Найбільша кількість наукових робіт, які відносяться до Антарктики, як правило з'являлась під час підвищеного інтересу держав до антарктичного регіону, як це було, наприклад, перед укладанням Договору про Антарктику 1959 року та у період переговорів щодо розробки Конвенції про збереження морських живих ресурсів Антарктики 1980 року [1].

На сьогоднішній день значення континенту в життєдіяльності нашої планети, його правове положення все більше хвилює людство. Діяльність багатьох країн у цьому регіоні залежить від міжнародно-правового статусу Антарктики. До числа цих держав належить і Україна.

Зараз ведеться активне міжнародне співробітництво у вивченні континенту, хоча остання крапка у питанні територіальних претензій до цих пір не поставлена.

Окремі аспекти міжнародно-правового статусу Антарктики досліджуються у працях вітчизняних та зарубіжних вчених, зокрема, В. В. Голіцина, В. Н. Гуцуляка, В. Н. Трофімова, А. М. Федчука, Р. Вольфрам, Я. Броунлі, Ф. Куїг, С. Бруно, К. Зуккарот та ін.

**Метою роботи** є дослідження міжнародно-правового режиму Антарктики.

**Виклад основного матеріалу.** Антарктика – південна полярна область Землі, яка охоплює власне материк Антарктида площею близько 14 млн км<sup>2</sup>, й прилегли до нього ділянки Атлантичного, Індійського й Тихого океанів, та прилегли острови, від Південного полюса до 60-ї паралелі південної широти.

На сьогоднішній день – це єдиний континент на Землі, екологія якого не пошкоджена фактором людського втручання. Вона відрізняється від інших континентів тим, що не є частиною території якихось країн, а виступає надбанням всього людства і регулюється нормами міжнародного права [1].

На початку ХХ ст. виникла проблема встановлення правового режиму Антарктики у зв'язку з розширенням досліджень і посиленням інтересу до її практичного освоєння і, насамперед, до використання природних ресурсів.

Держави неодноразово починали спроби вирішити цю проблему в однобічному порядку. У різний час Англія, Нова Зеландія, Австралія, Франція, Норвегія, Чилі й Аргентина заявили про поширення свого суверенітету на окремі частини. Та, однак це не одержало міжнародного визнання, викликало суперечки і зіткнення між державами, що претендують на ті самі райони Антарктики (зокрема, суперечки між Англією, Чилі й Аргентиною) [2].

Особливу позицію у питанні розподілу суверенітету в Антарктиді зайняли США і Радянський Союз (нині – Російська Федерація). Дві супердержави, не визнаючи претензій інших країн, проголосили сферою своїх національних інтересів всю Антарктиду [11].

У зв'язку з цим була підготовлена і проведена з 15 жовтня по 01 грудня 1959 року у Вашингтоні Міжнародна конференція з Антарктики. Її учасниками були 12 держав, які до часу скликання Конференції безпосередньо вели наукові дослідження в Антарктиці. В їх число входили як держави, які висували територіальні претензії на антарктичні райони (Австралія, Аргентина, Великобританія, Нова Зеландія, Норвегія, Франція і Чилі), так і держави, які не признавали цих претензій (Королівство Бельгія, СРСР, США, Південно-африканський Союз та Японська Держава).

Конференція закінчилася підписанням 01 грудня 1959 року *Договору про Антарктику*, який встановлює міжнародно-правовий режим Антарктики. Його сфера дії поширюється на район південніше 60-ї паралелі південної широти, включаючи усі шельфові льодовики [4]. Він є основоположним міжнародним документом, який закріплює міжнародно-правовий режим Антарктики.

Згідно з положеннями договору держави забезпечують використання Антарктики тільки в мирних цілях (ст.1). Забороняються будь-які заходи військового характеру, зокрема, створення військових баз і укріплень, проведення військових маневрів, випробування будь-яких видів зброї. Забороняються будь-які ядерні вибухи і видалення в цьому районі радіоактивних матеріалів (ст.5.1).

Договір гарантує свободу наукових досліджень в Антарктиці і співробітництво (ст.2). Для сприяння такому співробітництву договірні сторони погодились проводити обмін інформацією стосовно планів наукових робіт в Антарктиці, проводити обмін науковим персоналом в Антарктиці між експедиціями і станціями, проводити обмін даними і результатами наукових спостережень в Антарктиці та забезпечувати вільний доступ до них (ст.3.1).

Кожна договірніа сторона, представники якої мають право брати участь у нарадах, передбачених у ст.9 зазначеного договору, мають право призначати спостерігачів для проведення будь-якої інспекції (ст.7.1) у всі райони Антарктики, включаючи всі станції, установки та устаткування в цих районах, а також усі морські й повітряні судна в пунктах розвантаження і вантаження вантажу або персоналу в Антарктиці (ст.7.2, 7.3).

Представники договірних сторін збираються на наради з метою обміну інформацією, взаємних консультацій з питань заходів, що сприяють здійсненню принципів і цілей договору, включаючи заходи щодо використання Антарктики тільки в мирних цілях, сприяння науковим дослідженням в Антарктиці, сприяння здійсненню прав інспекції, питань, що стосуються здійснення юрисдикції в Антарктиці, охорони і збереження живих ресурсів у Антарктиці (ст.9.1).

Кожна з договірних сторін зобов'язалась докладати відповідних зусиль, сумісних зі Статутом ООН, щоб в Антарктиці не проводилась будь-яка діяльність, що суперечить принципам або цілям цього Договору (ст.10).

Жодне положення Договору не повинно тлумачитись як:

- відмова будь-якої з договірних сторін від раніше заявлених прав або претензій на територіальний суверенітет в Антарктиці;
- відмова будь-якої з договірних сторін від будь-якої основи для претензії на територіальний суверенітет в Антарктиці або скорочення цієї основи, яку вона може мати в результаті її діяльності чи діяльності громадян в Антарктиці або з інших причин;
- таке, що завдає шкоди позиції будь-якої з договірних сторін щодо визнання або невизнання нею права чи претензії, або основи для претензії будь-якої іншої держави на територіальний суверенітет в Антарктиці (ст.4.1) [3].

Договір про Антарктику носить безстроковий і відкритий характер. Він відкритий для приєднання до нього будь-якої держави-члена ООН або будь-якої іншої держави, що може бути запрошена приєднатися до Договору за згодою всіх договірних сторін, представники яких мають право брати участь у Консультативних нарадах.

З часу набуття чинності Договору до нього приєдналось 54 держави, у тому числі й Україна (1992 року) [7]. Ратифікацією Конвенції підтверджено статус України як держави, що здійснює науково-дослідну діяльність в Антарктиді і відповідно до цього наша держава зобов'язується забезпечити заходи з охорони навколишнього середовища і захисту екосистеми Антарктиди [9].

Договір про Антарктику став правовою основою для розвитку цілої системи міжнародно-правових актів, які, доповнюючи і конкретизуючи положення самого договору, регулюють різні види діяльності в Антарктиці, включаючи наукове співробітництво, транспортно-логістичні операції, охорону навколишнього середовища і комерційну діяльність, в першу чергу морський промисел і туризм [11].

Одним з перших міжнародно-правових актів відносно Антарктики була *Конвенція про збереження антарктичних тюленів* ухвалена в 1972 році. Конвенція дозволила відлов трьох із шести видів антарктичних тюленів. Вона визначила допустимі рівні їх видобутку, визначила види, які охороняються; відкриті і закриті для промислу райони, обмеження вилову згідно статі, розміру та



віку тюленів, технічні дані знарядь вилову і пристроїв, порядок надання інформації про промисел і систему інспекції[6].

Не дивлячись на те, що на момент прийняття Конвенції комерційний промисел антарктичних тюленів практично не здійснювався (окремі види тюленів були неконтрольовано винищені ще у XIX ст.), принципове значення Конвенції полягало у заповненні суттєвих прогалин Договору про Антарктику, розширюючи головним чином співробітництво між сторонами як географічно, так і змістовно [11].

Подальший розвиток подій в області міжнародного риболовства сприяв прийняттю 20 травня 1980 року, в рамках Консультативних нарад *Конвенції про збереження морських живих ресурсів Антарктики*[5].

Конвенція поширюється на антарктичні морські живі ресурси району на південь від 60 град. південної широти і на антарктичні морські живі ресурси району, що знаходяться між цією широтою й Антарктичною конвергенцією, що є частиною морської екосистеми Антарктики (ст. 1.1).

Даний правовий акт визначив основні зобов'язання сторін договору і встановив порядок їх дотримання:

- договірні сторони, незалежно від того, чи є вони учасниками Договору про Антарктику чи ні, погоджуються, що в межах дії Договору про Антарктику вони не будуть здійснювати ніякої діяльності, що суперечить принципам і цілям цього Договору (ст.3).

- договірні сторони, що не є учасниками Договору про Антарктику, визнають особливі зобов'язання і відповідальність державучасниць Консультативних Нарад за Договором про Антарктику в тому, що стосується охорони і збереження навколишнього середовища в межах дії Договору про Антарктику (ст.5.1).

- конвенцією утворюється Комісія по збереженню морських живих ресурсів Антарктики (ст.7), Науковий комітет по збереженню морських живих ресурсів Антарктики (ст.9). Конвенція визначає функції та процедури роботи обох органів Конвенції.

- договірні сторони створюють систему спостереження й інспекції для сприяння досягненню мети і забезпечення дотримання положень цієї Конвенції (ст.24.1) [3].

Наступним логічним доповненням Антарктичного договору став *Мадридський Протокол про охорону навколишнього середовища до Договору про Антарктику 1991 р.*, який передбачає відповідальність сторін за всеосяжну охорону довкілля Антарктики і проголосив Антарктику природним заповідником, призначеним для миру і науки. Протокол про охорону навколишнього середовища запровадив 50-річний мораторій на будь-яку практичну діяльність, пов'язану з освоєнням мінеральних ресурсів Антарктики, за винятком наукових геологічних досліджень[8].

Мадридський протокол став кульмінацією багаторічного напрацювання екологічних стандартів та інструментів управління, які зведено в один комплексний документ. Основні принципи Мадридського протоколу зводяться до таких ключових положень:

- визначення Антарктики як природного заповідника, призначеного для миру і науки;
- запровадження заборони на розробку родовищ і промисловий видобуток корисних копалин в районі дії Договору про Антарктику за винятком наукових досліджень;
- охорона навколишнього середовища є основною вимогою, що враховується при плануванні і здійсненні всіх видів діяльності в Антарктиці;
- плануванню і здійсненню всіх видів діяльності в Антарктиці повинна передувати оцінка впливу такої діяльності на навколишнє середовище Антарктики;
- до початку будь-якої діяльності мають бути складені плани дій з реагування у надзвичайних ситуаціях.

Завдяки всеосяжному і попереджувальному режиму охорони навколишнього середовища Мадридський протокол став повноцінним третім стовпом Системи Договору про Антарктику поряд з мирним використанням континенту і міжнародним науковим співробітництвом у регіоні [10].

В останні роки з'явилися нові регіональні (екологічні, наукові, управлінські та експлуатаційні) проблеми. Зокрема, серед нагальних природоохоронних викликів – проблема проникнення немісцевих біологічних видів, оптимізація діяльності людини в регіоні внаслідок природних змін в екосистемі Антарктики у зв'язку з глобальним потеплінням.

У свою чергу, назрілими політико-економічними викликами є проблеми регулювання туристичної діяльності та комерціалізації наукових, у першу чергу біологічних, результатів. Спостерігаються різке зростання антарктичного туризму, промислу морських живих ресурсів, збільшення наукових досліджень, результати яких набувають широкого використання з комерційною метою (біологічна розвідка).

Міжнародна спільнота неодноразово висловлювала своє занепокоєння щодо зміни характеру різних видів діяльності в регіоні. Активізація зазначених видів діяльності значно підвищує ризики негативного екологічного впливу, а також підриває стабільність міжнародно-правового

режиму регіону. Це вимагає від держав – учасниць цього режиму ухвалення спеціальних правових актів з метою підвищення ефективності механізмів регулювання та контролю за діяльністю в Антарктиці.

Актуальною прогалиною в регулюванні туристичної та іншої неурядової діяльності лишається використання наземної стаціонарної інфраструктури. Такі об'єкти, по-перше, сприятимуть подальшому поширенню туристичної діяльності як вздовж узбережжя, так і вглиб материка, що у свою чергу призведе до збільшення кумулятивного впливу на довкілля Антарктики і чистоту виконуваних науково-дослідних робіт. По-друге, в ході експлуатації таких об'єктів неодмінно виникнуть питання юрисдикції і прав власності і, як наслідок, питання суверенітету в Антарктиці. З огляду на це комерційний туризм слід розглядати як черговий виклик СДА, а пов'язані з ним прогалини в регулюванні мають бути вирішені вже найближчими роками, до появи прецеденту в цій сфері [11].

**Висновки.** Договір про Антарктику 1959 року вже понад півстоліття не без підстав вважається системоутворюючим елементом одного з найбільш успішних режимів міжнародного права, який в умовах протистояння наддержав часів "холодної війни" забезпечив стійкий мир в Південному полярному регіоні. Проте питання територіальних претензій в Антарктиці на сьогоднішній день все ще лишається остаточно не вирішеним, адже сам документ по суті є лише військовим договором про демілітаризацію території, щоправда, в безпрецедентному масштабі цілого континенту [11].

Вважається, що договір про Антарктику лише відкладає або призупиняє територіальні претензії. Тому невирішеність питання щодо спірних територій Антарктики не тільки може надати перевагу державам, які висунули територіальні претензії до вступу в дію Договору про Антарктику, але й стати причиною територіальних конфліктів між державами у майбутньому.

На нашу думку, Договір про Антарктиду необхідно змінити у частині щодо врегулювання територіальних претензій. У нього слід ввести положення про те, що вся територія на південь від 60 градусів південної широти не підлягає національному привласненню не шляхом проголошення на них суверенітету, не шляхом використання або окупації, не будь-якими іншими засобами. А також доповнити Договір нормою про заборону привласнення приватними особами будь-яких територій на південь від 60 градусів південної широти.

Окрім того, останні десятиліття виявили нові проблеми південного континенту: екологічні, наукові, управлінські та експлуатаційні. Тож, можна припустити, що розвинений міжнародно-правовий режим антарктичного регіону зі своїм адекватним адміністративним апаратом у майбутньому характеризуватиметься подальшим розширенням нормативно-правової бази Системи Договору про Антарктику.

#### Література

1. Авхадеев В. Р. История развития и современные аспекты международно-правового статуса Антарктики: диссертация кандидата юридических наук: 12.00.10. – Казань, 2007. – 211 с.
2. Анцелевич Г.О. Міжнародне право: Підруч. для студ. спец. "Міжнар. право" вузів. / Анцелевич Г.О., Покрещук О.О.; Укр. акад. зовніш. Торгівлі. – К.: Алерта: Пектораль, 2003. – 409 с.
3. Довідник чинних міжнародних договорів України у сфері охорони довкілля / Кол.авт.: Андрусевич А., Андрусевич Н., Козак З. – Львів, 2009. – 203 с.
4. Договір про Антарктику. Верховна Рада України. URL: [https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/995\\_224#Text](https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/995_224#Text)(Дата звернення: 19.12.2020).
5. Конвенція про збереження морських живих ресурсів Антарктики 1980 року. Верховна Рада України. URL: [https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/995\\_045#Text](https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/995_045#Text) (Дата звернення: 19.12.2020).
6. Конвенція про зберігання тюленів. Верховна Рада України. URL: [https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/995\\_477#Text](https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/995_477#Text)(Дата звернення: 19.12.2020).
7. Про приєднання України до Договору про Антарктику 1959 року. Закон України від 17.09.1992 р. № 2609-XII. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2609-12#Text> (Дата звернення: 19.12.2020).
8. Протокол про охорону навколишнього середовища до Договору про Антарктику. Верховна Рада України. URL: [https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/995\\_645#Text](https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/995_645#Text) (Дата звернення: 19.12.2020).
9. Ребкало М. М. Періодизація процесу формування українського морського законодавства в умовах приведення його до стандартів міжнародного морського права. / М. М. Ребкало // Актуальні проблеми правознавства. – 2019. – № 3. – С. 59 – 64.
10. Система договору про Антарктику. Національний антарктичний науковий центр. URL: <http://uac.gov.ua/international-cooperation/> (Дата звернення: 19.12.2020).
11. Федчук А. П. Еволюція системи договору про Антарктику: структура і динаміка актів, ухвалених за 1961-2011 рр. / А. П. Федчук // Український антарктичний журнал. – 2012. – №10-11. – С. 406 – 427.

## РОЛЬ ТА ЗНАЧЕННЯ КРИТИЧНОГО МИСЛЕННЯ В УМОВАХ МУЛЬТИМЕДІЙНОГО ПРОСТОРУ

**Подлуцький Д. А.**, студент II курсу історико-юридичного факультету.

Науковий керівник – канд. іст. наук, доц. **Дудка Л. О.**, кафедра політології, права та філософії.

*У статті аналізується роль та значення критичного мислення в умовах інформаційних технологій та мультимедійного простору, досліджуються сучасні практики щодо впровадження медіаграмотності в систему вітчизняної освіти.*

*Ключові слова: критичне мислення, медіаграмотність, мультимедійний простір, освіта.*

*Недостатньо мати гарний розум, головне – правильно його використовувати.*

*Р. Декарт*

Сучасне покоління не просто живе в інформаційному суспільстві, воно опинилося під масовим інформаційним тиском. У зв'язку з цим, гостро постала необхідність покращення навичок критичного мислення, вміння не потрапляти під маніпуляцію, пропаганду, виявляти фейки та пост правду, знаходити потрібну інформацію, відкидаючи "інформаційне сміття". Медіаграмотність прирівнялася до базових компетенцій людини, ставши в один ряд з такою компетенцією як уміння читати і писати.

Одним із інструментів вирішення даної проблеми є різноманітні навчально-просвітницькі заходи, що активно впроваджуються сьогодні у вітчизняній системі як вищої так і середньої освіти з метою формування та поширення у суспільстві навичок з медіаграмотності.

**Метою** даного дослідження є аналіз причин, сучасних практик та наслідків упровадження у сучасній системі освіти в Україні медіаграмотності через формування навичок критичного мислення.

Із прагматичної точки зору критичне мислення розглядається як науковий підхід до розв'язування широкого кола проблем – від буденних до професійних. Ідея розвитку критичного мислення зародилася у США, сягає своїм корінням у праці відомих американських психологів ХХ ст. У. Джемса та Дж. Д'юї [1, с. 50].

Інформація почала набувати якісно нових функцій, які можна порівняти з базисними функціями землеробства в Середньовіччі або капіталу в Новий час. Інформаційна революція містить вагомому антропологічну складову, що передбачає вдосконалення не лише техніки та технологій, але й людини, передусім її мислення. ХХІ ст. стане часом, коли саме розумові здібності окремих людей, а не природні ресурси, капітал і технології, визначатимуть вирішальну грань між успіхом і невдачею, між лідерами та веденими. Уміння критично мислити забезпечує науково-технічний і суспільний прогрес та є запорукою демократії, а освіта має відігравати в його розвитку першорядну роль.

Важко не помітити таку характерну рису сучасного світу, коли інформаційна ера трансформується в еру дезінформації. І в цьому контексті вкрай важливою є інша проблема – це формування медіаграмотності.

"Медіаграмотність – це сукупність знань, навичок та умінь, які надають людям можливість аналізувати, критично оцінювати і створювати повідомлення різних жанрів та в різних формах для різних типів медіа, а також розуміти й аналізувати складні процеси функціонування медіа в суспільстві, та їх вплив" – так звучить одне з академічних визначень [4, с. 51]. По суті, в основі медіаграмотності лежить модель, яка заохочує людей замислюватися над тим, що вони дивляться, бачать, читають. Завдання медіаграмотності полягає у трансформації медіаспоживання в активний та критичний процес, допомагаючи людям краще усвідомити потенційну маніпуляцію, а також допомогти зрозуміти роль мас-медіа і ЗМІ у формуванні громадської думки.

Повністю поділяємо точку зору Дмитра Плахти, який зазначає, що найкраще прищеплювати медіаграмотність з юного віку через медіаосвітні елементи в навчальному процесі. Дітей потрібно не захищати від медіа (це треба, до речі, пояснити багатьом батькам) – вони мають готуватися до того, щоб бути активними учасниками медіапроцесу. В інформаційну добу "нюс-мейкером" світового масштабу може стати навіть учень, якщо в нього є смартфон, інтернет і сторінка в соціальних мережах [6].

Пригадаймо, як навесні минулого року на підконтрольну Україні територію Донбасу навідався голлівудський актор і посол доброї волі ЮНІСЕФ Орландо Блум. Приїзд актора не афішувався задля безпеки. Однак таємний візит Орландо перестав бути таким після того, як учні з Краматорська виклали в Instagram селфі з зірковим гостем. Згодом на ці фото натрапили журналісти, і тоді гучна новина пішла-поїхала.

21 квітня 2016 р. Президія Національної академії педагогічних наук України схвалила нову редакцію Концепції впровадження медіаосвіти в Україні. Головна ідея концепції полягає в сприянні становленню ефективної системи медіаосвіти в Україні для забезпечення загальної підготовки дітей та молоді до безпечної та ефективної взаємодії з сучасною медіа системою [2].

Варто зазначити, що процес впровадження медіаосвіти в систему освіти розпочався ще в 2010 році, коли попередня концепція визначила три етапи її практичної реалізації, а саме, експериментальний етап (2010 – 2013), поступове вкорінення медіаосвіти та стандартизацію вимог до неї (2014 – 2016) і подальший розвиток медіаосвіти та завершення масового запровадження (2017 – 2020) [3]. З 2011 року розпочався експеримент з запровадження медіаосвіти в навчально-виховний процес у 82-ти загальноосвітніх школах семи областей України та міста Києва. За сприяння Міністерства освіти та науки, молоді та спорту України впроваджується програма з медіаосвіти для вчителів, які проходять підвищення кваліфікації. Згідно Концепцією, медіаосвіта – частина освітнього процесу, спрямована на формування в суспільстві медіакультури, підготовку особистості до безпечної та ефективної взаємодії з сучасною системою масмедіа, як традиційними (друковані видання, радіо, кіно, телебачення), так і новітніми (комп'ютерне опосередковане спілкування, інтернет, мобільна телефонія) медіа, з урахуванням розвитку інформаційно-комунікаційних технологій [2].

Головна спеціалістка відділу змісту освіти, мовної політики та освіти національних меншин департаменту загальної середньої та дошкільної освіти Міністерства освіти та науки України Раїса Євтушенко, яка є відповідальною за впровадження медіаосвіти, вважає, що медіаграмотність потрібно наскрізно інтегрувати в різні предмети: мову, літературу, історію. А найбільший виклик, на її думку – це навчити вчителів. Безсумнівно, це можна пов'язувати з початком російсько-української війни, коли всі зрозуміли, що розгортається ще й потужна інформаційна війна..

На думку фахівців Національної академії педагогічних наук України, пріоритетні напрями розвитку в Україні ефективної системи медіаосвіти такі:

- створення системи шкільної медіаосвіти, що передбачає розроблення психологічно обґрунтованих навчальних програм інтегрованої освіти;
- сприяння поширенню практики інтеграції медіаосвітніх елементів у навчальні програми з різних предметів;
- напрацювання низки факультативних медіаосвітніх програм для підлітків;
- упровадження курсу медіакультури з урахуванням профільного навчання, активізація гурткової роботи, фото-, відео-, анімаційних студій, інших позакласних форм учнівської творчості медіаосвітнього спрямування;
- розроблення стандартів фахової підготовки медіапедагогів і медіапсихологів для системи освіти, спеціалізованих навчальних курсів для підготовки і перепідготовки фахівців медіаосвітнього профілю на базі вищої педагогічної і психологічної освіти;
- активізація співпраці вищих навчальних закладів, які готують фахівців для медіавиробництва і сфери мистецтва, з Національною академією наук України, Національною академією педагогічних наук України та Національною академією мистецтв України, з метою проведення міждисциплінарних досліджень з проблем медіаосвіти, налагодження обміну досвідом і кадрового забезпечення викладання спеціальних дисциплін для медіапедагогів;
- організація за участю громадських об'єднань і медіавиробників різних форм позашкільної освіти, зокрема для дітей дошкільного віку, батьківської педагогіки, творчих студій для дітей і молоді, дитячих і молодіжних фестивалів, конкурсів, проектів місцевого і всеукраїнського рівнів для сприяння розвитку медіакультури й підтримки системи медіаосвіти;
- налагодження повноцінного суспільного діалогу для оптимізації медіаосвітньої діяльності самих медіа, підвищення психологічної та педагогічної компетентності працівників молодіжних редакцій різних медіа, поліпшення якості дитячих і молодіжних програм. У цілому, процес медіаосвіти робить наголос на формуванні автономної від медіа особистості [5, с. 221-225].

Таким чином, в Україні є певні теоретичні розробки та напрацювання у галузі медіаосвіти. Але слід зауважити, що теоретичні розробки більшості українських науковців спрямовані не на формування критичного мислення та автономної від медіа особистості (як у багатьох західних країнах), а на опанування медіаобладнання та використання можливостей медіа в навчальному процесі.

Науковці у сфері медіаосвіти наполягають на тому, що це не навчання за допомогою медіа, а навпаки, вивчення принципів роботи останніх. Її метою визнають таке підвищення рівня медіаграмотності особистості, коли людина набуває навичок аналізувати й оцінювати навколишній медіаконтент. Тому, розвиток медіаосвіти в Україні в подальшому має розглядатися не лише як галузь суто освітньої політики, а як частина основних прав громадян на свободу висловлювання і права на інформацію, як один із вагомих інструментів підтримки демократії.

#### Література

1. Козир М.В. Розвиток критичного мислення у форматі інформаційної педагогіки / М.В. Козир // *Педагогічна освіта: теорія і практика. Психологія. Педагогіка* / Збірник наукових праць. 2017. № 28. С. 49-53.
2. Концепції впровадження медіаосвіти в Україні (нова редакція): [Електронний ресурс] // Режим доступу: [https://ms\\_detector.media/mediaprosvita/mediaosvita/kontseptsiya\\_vprovadzheniya\\_mediaosviti\\_v\\_ukraini\\_nova\\_redaktsiya/](https://ms_detector.media/mediaprosvita/mediaosvita/kontseptsiya_vprovadzheniya_mediaosviti_v_ukraini_nova_redaktsiya/)
3. Концепція впровадження медіаосвіти в Україні : [Електронний ресурс] // Режим доступу: <http://lobtim.ucoz.ua/Mediaosvita/konsepsiavprovadzennamediaosvity>
4. Кристопчук Т., Якимчук І. Медіаосвітні технології як засіб підвищення якості освітньої діяльності коледжу / Т. Кристопчук, І. Якимчук // *Педагогічна думка*. 2018. № 1 (93). С. 50-53.
5. Медіаосвіта та медіаграмотність: підручник / ред. упор. В.Ф. Іванов, О.В. Волошенюк; За науковою редакцією В.В. Різуна. Київ: Центр Вільної Преси, 2013. 357 с.
6. Плахта Д. Чому важливо бути медіаграмотним, або Як виробляти в собі інформаційну "імунну систему" / Д. Плахта // [Електронний ресурс] // Режим доступу: <https://day.kyiv.ua/uk/blog/suspilstvo/chomu-vazhlyvo-buty-mediagramotnym>

УДК 341.24(47+57:430)

#### РАПАЛЬСЬКА УГОДА ТА ЇЇ РОЛЬ В ЕВОЛЮЦІЇ РАДЯНСЬКО-НІМЕЦЬКИХ СТОСУНКІВ

**Портянко М. Р.**, магістрантка історико-юридичного факультету.

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

*Стаття присвячена аналізу причин і основних чинників, що зумовили радянсько-німецьке зближення, початок співробітництва й укладення Рапальського договору 1921 року.*

*Ключові слова: Рапальський договір СРСР, Німеччина, міжнародні відносини, співробітництво.*

Підписання Рапальського договору відбулося під час Генуезької конференції 16 квітня 1922 року. Договір передбачав розвиток взаємовигідної торгівлі між обома державами на основі принципу найбільшого сприяння.

У дослідженнях радянських істориків І. Коблякова, А. Ахтамзяна, Г. Трухнова та ін. розглядалися різні аспекти укладення та наслідків Рапальського договору, а також співробітництва обох країн у політичній, економічній, культурній сферах. Військова ж сфера – одна з найважливіших у радянсько-німецьких відносинах рапальського періоду – замовчувалась, а тому створювалось враження, що військового співробітництва взагалі не було. На основі нових документів, дав оцінку військовому співробітництву СРСР і Німеччини А. Ахтамзян.

Ще до підписання радянсько-німецької угоди 1921 роки між Німеччиною і СРСР почалися переговори про встановлення нормальних дипломатичних і економічних відносин. По дорозі до Генуї радянська делегація зупинилася в Берліні, де на початку квітня 1922 року, після тривалих переговорів, затягує Німеччиною, був вироблений проект договору.

Обидві сторони визнали принцип найбільшого сприяння в якості основи їх правових та економічних відносин, зобов'язувалися сприяти розвитку їх торговельно-економічних зв'язків. Німецький уряд заявляло про свою готовність надати німецьким фірмам допомогу в справі розвитку ділових зв'язків з радянськими організаціями.

Причини, що спонукали Німеччину негайно укласти договір в Рапалло, є наступними:

а) прагнення зміцнити зовнішньополітичні позиції взагалі і ліквідувати свою міжнародну ізоляцію угодою з Радянською Росією;

б) прагнення ліквідувати ст. 116 Версальського договору (право Росії на репарації з Німеччини) і не допустити будь-якого було угоди між Радянською Росією і західними державами на її основі;

в) безпідставність розрахунків на капітуляцію Радянської Росії перед об'єднаними силами капіталістичних держав в Генуї;

г) бажання монополізувати російський ринок, в якому дуже гостро потребувала німецька економіка, і домогтися ліквідації монополії зовнішньої торгівлі, встановленої в РРФСР.

Для Радянської республіки підписання цього договору означало прорив ворожого їй єдиного фронту капіталістичних держав.

Зближення РСФРР з Веймарською республікою і його оформлення Рапальським договором проходило в два етапи:

1) кілька місяців у Берліні йшло узгодження статей майбутньої угоди, яке в основному завершилося перед початком Генуезької конференції;

2) прийняття рішення відбулося впродовж доби . [6.,с.18]

Зрештою, в Рапалло 16 квітня 1922 р. договір про нормалізацію відносин між Радянською Росією і Німеччиною було підписано. РСФРР відмовлялася від репарацій, а Німеччина – від дореволюційних позик і своєї власності, конфіскованої в Росії під час війни. Відновлювалися дипломатичні відносини. У торгівлі вводився принцип найбільшого сприяння. У фінансовому плані такі умови були вигідні Німеччині, оскільки сума російського боргу і конфіскованої німецької власності складала 1,3 млрд. золотих рублів, а сума репарацій, на які б могла претендувати радянська сторона – 16 млрд. Крім того, оскільки Німеччина за Версальським договором несла відповідальність за розв'язання війни, вона не мала права вимагати від Росії повернення боргів і власності. Німецькі борги були анульовані ще царським урядом у 1914 р., а власність конфіскована, що визнавалося країнами Антанти.[5,с. 116].

Підписавши 1922 р. Рапальський договір з РРФСР, за яким сторони відмовлялись від претензій одна до іншої, Німеччина вийшла з міжнародної ізоляції. Натомість відмова Німеччини від виплати репарацій спричинила окупацію Рурської і Рейнської обл. французькими, бельгійськими та британськими військами (1923–1930) і втрату 88 % видобутку вугілля, 70 % виплавки чавуну й 40 % виплавки сталі. Лише отримавши міжнародні позики, німці відновили виплати і до 1932 р. сплати 37 млрд марок.

Рапальський договір передбачав відновлення дипломатичних і консульських відносин між обома країнами – це був удар по ізоляції радянської Росії й Німеччини. Обидві держави взаємно відмовилися відшкодувати воєнні витрати (Німеччина відмовилася від Брестського миру, Росія – від німецьких репарацій) і претензії у зв'язку з націоналізацією німецької власності в Росії.[7.,с.594]

Договір передбачав розвиток взаємовигідної торгівлі між обома державами на основі принципу найбільшого сприяння. Рапальський договір мав велике значення. Це було перше юридичне визнання країни Рад однією з великих держав. Обидві країни були життєво заінтересовані в такому договорі. Вже наприкінці 1922 р. німецький експорт у Росію збільшився вдвоє, а імпорт із Росії – в 14 разів.

Незважаючи на вимоги союзників про розрив угоди, німці все-таки ратифікували документ. Саме тому їх відсторонили від роботи в політичній комісії, а потім не допустили на конференцію в Гаазі.

У 1921 – 1923 рр. в Москві й Берліні проведено ряд таємних двосторонніх переговорів. У Росії після цього в 1924 – 1926 рр. було побудовано кілька німецьких військових заводів. Під керівництвом створених у військовому міністерстві Німеччини "Зондергрупи Р" і в німецькому посольстві в Москві спеціального органу "Центр Москва" (за згодою радянського уряду) почали активно діяти військові навчальні центри рейхсверу в Росії. Це були – льотна школа й авіаційний полігон під Липецьком, танкова школа й полігон під Казанню, аерохімічна станція з випробуванням хімічної зброї під Саратовом. Німецькі й радянські спеціалісти навчалися тут аж до приходу гітлерівців до влади в Німеччині.[2, с.41]

Період 1922– 1933 рр. для Німеччини і для СРСР був досить складним і суперечливим. В обох країнах світова війна викликала глибокі зміни, які вплинули на економіку, політику та ідеологію обох країн, призвели до повалення монархічних режимів і проголошення нових форм правління. Обидві країни опинилися в зовнішньо-політичній ізоляції і певний час перебували поза "клубом" великих держав.[1, с. 304]

Рапальський договір вніс істотні зміни в політичну ситуацію у світі. Він сприяв утворенню унікальної атмосфери для радянсько-німецького зближення, налагодження вигідного й плідного співробітництва обох країн у політичній, економічній і культурній галузях. Намагаючись вижити, ці дві країни пішли на широкомасштабне військово-економічне співробітництво, яке перетворилося в період розквіту рапальської політики на військово-політичний союз.

Але, оскільки і Москва, і Берлін цинічно розглядали свої взаємовідносини як засоби досягнення власної мети, вони чудово розуміли мотиви, які спонукали до співробітництва іншу сторону, оскільки ці відносини з часом постійно еволюціонували в сторону від майже союзницьких до

балансування взаємних інтересів, пошуку політичних союзників, диверсифікації військово-промислових та економічних зв'язків.

З другої половини 1920-х років Москва і Берлін розпочали використовувати свої військові зв'язки як засоби політичного тиску на відносини з державами Антанти.

Договір вніс суттєві зміни в міжнародну політичну ситуацію і сприяв розвитку взаємовигідного співробітництва Росії й Німеччини не тільки в економічній, політичній та культурній галузях, але навіть у військовій.

#### Література

1. Ахтамзян А. А. Рапалльська політика. Советско-германские дипломатические отношения в 1922-1932 годах [Текст] / А. Ахтамзян. - М.: Межун. отношения, 1974. - 304 с
2. Горлов С.А. Военно-учебные центры рейхсвера в Советском союзе. // Военно-исторический журнал. 1993. №6. - С. 39-44.
3. Кантор Ю.З. Військово-політичні відносини Радянської Росії і Німеччини 1921-1939 рр.: Автореф. дисс. ... д.і.н. - СПб.: Ін-т історії РАН, 2006,- 120 с.
4. Новейшая история Отечества. XX век: в 2 т. – Т. 1. – М., 1998.
5. Сидоров А., Клейменова Н. История международных отношений. 1918–1939 гг. – М., 2006
6. Случ С.З. Германо-советские отношения в 1918– 1941 гг. Мотивы и последствия внешнеполитических решений // Славяноведение. – 1995. – № 6.
7. Советско-германские отношения от переговоров в Брест-Литовске до подписания Рапалльского договора / Сб. докум. Ред. коллегия: С. Дёрнберг, Х. Зайдевиц, Н. Н. Земсков и др.– Т.2 (1919–1922 гг.).– М.: Политиздат, 1971.– 596 с. (М-во иностр. дел СССР. М-во иностр. дел ГДР).

УДК 94(470+571) "19"(092)

### ВІЙСЬКОВИЙ ХІРУРГ В. Ф. ВОЙНО-ЯСЕНЕЦЬКИЙ ТА ЙОГО ВНЕСОК У ОРГАНІЗАЦІЮ ТА РОЗВИТОК ГОСПІТАЛЬНОЇ СПРАВИ

**Смілик Я. А.**, магістрантка історико-юридичного факультету.

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

*У статті розглядається діяльність відомого професора та архієпископа В. Ф. Войно-Ясенецького (Луки Кримського) у роки російсько-японської, Першої світової, громадянської та Другої світової війн. Основна увага зосереджена на теоретичній та практичній роботі вченого у сфері військово-польової хірургії. Розглянуті подробиці організації та функціонування тилової госпітальної служби у часи військових конфліктів та внесок у її становлення та розвиток В. Ф. Войно-Ясенецького. Особливо вивчений творчий доробок науковця у галузі польової хірургії.*

*Ключові слова:* В. Ф. Войно-Ясенецький, військово-польова хірургія, тиллові шпиталі, анестезіологія, операції.

Для практикуючих хірургів завжди у нагоді стає попередній досвід військово-польової хірургії набутий у роки військових конфліктів ХХ століття. Не дивлячись на суттєві здобутки закордонної та вітчизняної медицини у сфері оперування та лікування поранених, в цілому система їх методів суттєво не змінилась. Саме тому відмовлятися та нехтувати попередніми досягненнями не варто. Особливе місце у вивченні патогенезу та лікування ускладнених вогнепальних поранень належить вітчизняному хірургу Валентину Феліксовичу Войно-Ясенецькому (1877-1961), чий внесок у становлення та розвиток військово-польової хірургії визнаний в усьому світі.

Історіографія даної проблеми, не дивлячись на значну кількість публікацій присвячених життю та діяльності Войно-Ясенецького, доволі обмежена. Історики, як правило приділяють увагу його архіпастирському служінню, або заслугам у дослідженні гнійної хірургії, відносячи його внесок у розвиток військово-польової хірургії та діяльність у організації тилової медичної справи на другий план. До робіт, що так чи інакше висвітлюють діяльність В.Ф. Войно-Ясенецького на ниві військової медицини, слід віднести дослідження та публікації у науковій періодиці Т. М. Бараєва, С. П. Глянцева, С. В. Кожевникова, Ю. Я. Никитинової, М. М. Каладзе та інших [1-7]. Разом з тим, у жодному з досліджень не поданий розгорнутий огляд діяльності науковця на ниві військово-польової хірургії, не достатньо повно висвітлений його внесок у теорію цього медичного напрямку та майже поза увагою залишились практичні заходи та їх оцінка на ниві становлення тилової госпітальної справи. Саме дослідженню цих аспектів проблеми й буде присвячене дослідження.

Валентин Феліксович Войно-Ясенецький впродовж свого довгого життя опосередковано приймав участь у ліквідації наслідків усіх основних військових конфліктів ХХ століття, у які була втягнута Російська імперія, а потім і Радянський Союз. Свій перший "військовий досвід" випускник Київського університету Св. Володимира лікар В.Ф. Войно-Ясенецький здобув у роки російсько-японської війни 1904-1905 рр. Спочатку він влаштувався на роботу у Київський медичний шпиталь Червоного Хреста звідки він був направлений у м. Читу, на його основі був розгорнутий вже повноцінний тиловий медичний заклад.

У російській армії початку ХХ століття існувала доволі розгалужена, але разом з тим дуже складна в управлінні медично-санітарна система утримання та лікування поранених, яка включала в себе перев'язочні пункти, польові пересувні шпиталі, санітарно-гігієнічні загоны та тиллові військово-лікувальні установи. Разом з тим, нестача державного фінансування цієї галузі не лише у мирний, а й військовий час, штатний некомплект лікарського та молодшого медичного персоналу перекладала основний тягар їх утримання на суспільні та благодійні організації, у першу чергу на Російське Відділення Червоного Хреста. Організації останнього брали на себе не лише матеріальне утримання шпиталів в середині країни, а й забезпечення їх медперсоналом, санітарними засобами, транспортні розходи тощо. Працюючи у читинському шпиталі спочатку молодшим хірургом, а потім завідуючим операційним відділенням В. Войно-Ясенецький отримав значну практику. Саме під час роботи у шпиталі, за його словами, він звернув увагу на те, що через 3-5 днів рани покривалися гноем, що ускладнювало їх загоювання й вело до абсцесів. Аналізуючи методи обезболювання та анестезіології, які використовувались на практиці, він дійшов до ідеї їх не прийняття, а пошуку нових. Він відмовляється від загальної анестезії хлороформом (яку не всі поранені могли перенести), а віддає перевагу місцевому (регіонарному) наркозу. Саме у Читі у нього визріла ідея, якій він присвятить не один десяток років досліджень і результати якої будуть описані у двох його головних працях з медицини – "Регіонарна анестезія" та "Нариси гнійної хірургії" [8, с. 157]. На основі значної кількості операцій, проведених на поранених, ним була удосконалена система діагностики вогнепальних поранень. Саме під час роботи у читинському шпиталі Войно-Ясенецький почав активно застосовувати практику вторинної хірургічногого обробки вогнепальної рани. У зв'язку з цим, його колега професор Т. Я. Ар'єв підкреслював: "В. Ф. Войно-Ясенецький вважає, що рішення про можливість та необхідність вторинної обробки рани, не залежно від строку її отримання, варто вважати найвищим досягненням військової хірургії у цю війну" [6, с.10].

Крім того він розробив ряд організаційних заходів, що повинні були сприяти ефективній роботі медперсоналу та створенню комфортних умов для поранених, але вони навіть не були розглянуті місцевими чиновниками [9, с. 24].

У наступні роки В.Ф. Войно-Ясенецький працював у земських лікарнях Симбірської, Курської та Саратовської губерній, а потім переїхав до м. Переславля-Заліського. З початком Першої світової війни за його ініціативою та за підтримки місцевої інтелігенції у місті був організований лазарет для поранених. Такі громадські ініціативи у першій рік війни були вельми поширені та всіляко підтримувалися владою (у 1914 р. у провінційному Ніжині також був розгорнутий шпиталь на 8 відділень, який утримувався за рахунок земських коштів та пожертв меценатів). 20 серпня лікарська комісія обрала його головою міського комітету по організації допомоги пораненим та хворим воякам. Під керівництвом головного лікаря було проведено ряд невідкладних заходів, результатом яких стало облаштування приміщень, забезпечення їх інвентарем та медичним устаткуванням, покращення санітарно-побутових умов утримання поранених та хворих вояків. Був значно розширений штат медперсоналу за рахунок прийому на роботу учениць місцевої медично-акушерської школи. Все це дало можливість прийняти вже восени 1914 р. першу партію поранених у кількості 320 осіб. З часом можливості шпиталю будуть розширені до прийому та лікування 700 поранених [5, с.7]. Історик М. М. Каладзе свідчить "У цей період вражає значний діапазон хірургічних операцій військового хірурга, що критично відносився до своєї роботи, не приховував своїх помилок, як у діагностиці, так і у лікуванні. Це явище у вітчизняній хірургії було зовсім не новим, у цьому показовим був приклад М. І. Пирогова" [6, с.12]. Завдяки чітко налагодженій роботі медперсоналу та установи в цілому, вдалося за короткий час значно знизити відсоток летальних випадків при проведенні операцій та у процесі подальшого одужання поранених. З 1915 р. на лікування у шпиталь почали поступати австро-угорські військовополонені, табір яких розміщувався у місті. В. Ф. Войно-Ясенецький не робив виключень та намагався врятувати всіх хворих. У 1915 р. у Петрограді вийшла його книга "Регіонарна анестезія" у якій був підсумований теоретичний та практичний досвід по анестезіології, а на наступний рік Войно-Ясенецький по цій темі захистив докторську дисертацію й отримав ступінь доктора медицини. Однак з 1916 р. переслав-заліський шпиталь був переорієнтований виключно на лікування хворих вояків, а не допомогу пораненим, тому операції вогнепальних ран В. Войно-Ясенецький практично перестав проводити [5, с. 9].



З 1917 р. владика разом із родиною проживав у м. Ташкент де працював хірургом та завідувачем міської лікарні. Під час придушення антибільшовицького повстання комісара К. Осипова в січні 1919 р. Войно-Ясенецький врятував від розстрілу козачого офіцера В. Камарчева, за що на нього донесли і він потрапив під арешт. Літом 1921 р. він приймав участь у лікуванні партії червоноармійців, що були поранені у боях з басмачами під Бухарою [9, с 29]. Оперативними діями та операційним втручанням В. Ф. Войно-Ясенецький не лише врятував життя поранених, але й зміг врятувати від розстрілу місцевим ЧК групу колег-медиків, які були безпідставно звинувачені у саботажі. Саме у Ташкенті, за активною участю Валентина Феліксовича був відкритий Туркестанський державний університет, де він очолив кафедру оперативної хірургії.

У 1934 р. вийшла друком його книга "Нариси гнійної хірургії", праця у якій В. Ф. Войно-Ясенецький підсумував свій майже тридцятирічний досвід хірурга-практика (і військового хірурга у тому числі). У передмові до першого видання (на сьогоднішній день книга витримала вже шість видань, що безумовно свідчить про якість викладеного у ній матеріалу і те, що вона не втратила актуальності дотепер) він писав: "Я поставив собі за мету, перед усім, показати молодим лікарям, що топографічна анатомія є важливою основою для діагностики гнійних захворювань та виробітки плану оперативного лікування... Незвична форма книги, що супроводжується багатьма історіями хвороби, часто наближаючись до клінічних лекцій, однак я вважаю, що викладений за допомогою живих прикладів матеріал, краще досягає поставлених цілей" [9, с. 31]. Разом з тим, свою роботу над книгою він вважав не завершеною, тому намагався продовжувати свою роботу у бібліотеках Томського університету. Це було дуже складно, адже у цей час Валентин Феліксович відбував чергове покарання, як політичний арештант та знаходився на засланні за православну віру та пастирське служіння. На початку березня 1940 р. йому, як священнику, що прийняв духовний сан продовжили заслання та перевели на проживання у містечко Велика Мурта (Красноярський край). Тут він і зустрів початок війни.

Одразу він звернувся до Голови Президії Верховної Ради СРСР М. Калініна з телеграмою у якій зазначив: "Я, єпіскоп Лука (саме під таким ім'ям він був висвячений у 1923 р.), професор В. Ф. Войно-Ясенецький, відбуваю заслання по статті у п.м.т. Велика Мурта, Красноярського краю, є спеціалістом по гнійній хірургії, можу надати допомогу військовим в умовах фронту або тилу, там, де мені буде доручено. Прошу заслання моє перервати та направити у шпиталь, по завершенню війни готовий повернутися на заслання" [9, с. 41]. На фронт 64-річного професора не відправили але одразу перевели до Красноярську для роботи у евакуаційному шпиталі, якій тут почав розгортатися у вересні місяці. Він був призначений начальником медичного шпиталю № 1515 по спеціальності "хірург". Крім того він зайняв посаду начальника медичного відділення корпусу № 2 [4, с. 156]. У шпиталі професор одразу розгорнув не лише медико-лікувальну, а й організаторську та викладацьку роботу. У 1942 р. в одному з листів він писав: "...лікарі-колеги кажуть, що я не повинен працювати більше чотирьох годин і не повинен робити більше 1-2 операцій вдень... але іноді доводиться робити більше 10-12" [6, с. 12]. У 1942 р. його переводять на посаду начальника корпусу шпиталю та одночасно призначають хірургом-консультантом. У лютому 1943 р. коли шпиталь частково був переміщений на захід (у результаті наступу Червоної Армії) В. Ф. Войно-Ясенецький був залишений у Красноярську, де у зв'язку з нестачею кваліфікованих кадрів та маючі значний досвід роботи його призначають консультантом всіх тилових лікувальних закладів Красноярського краю. На цій посаді владика проводив консультації у евакошпиталі № 1968, № 985 та інших, що залишились у тилу. При цьому він сам зазначав, що адміністративна робота сильно відволікала від науково-практичної діяльності [4, с. 161]. Результати діяльності В. Ф. Войно-Ясенецького на роботі завідувача відділенням та практикуючого хірурга були дуже високими. За весь час його роботи у шпиталі було зафіксовано всього 90 летальних випадків серед поранених (під час проведення операцій, одужання після них та проходження курсу лікування, що становило 0,8 %). У той час як середньостатистичний показник по госпіталям складав від 3,5 до 5,7 % , тому що владика молився перед кожною операцією, просив Божого благословення [4, с. 162]. Сам Войно-Ясенецький кожний такий випадок переживав як особисту душевну трагедію. "Важко переживаю смерть хворих після операції. Було три смерті у операційній і вони мене підкосили... я переносю їх все важче і важче. Молився по померлим вдома, бо храму в Красноярську немає" [4, с. 157]. Разом з тим професор М. М. Пирогов, що інспектував шпиталь № 1515, наголошував, що саме тут були досягнуті найкращі результати лікування інфікованих поранень.

У 1943 р. Войно-Ясенецький переїжджає у Тамбов де очолює місцеву єпархію. І хоча стан його здоров'я значно погіршився, він не припиняє роботу у евакуаційному шпиталі, виступає з доповідями, читає лекції для лікарів та працівників тилу. У цьому ж році виходить перевидання "Нарисів гнійної хірургії", а через рік – монографія "Пізні резекції при інфікованих вогнепальних пораненнях суглобів". У цьому творі, був підсумований багаторічний досвід професора у військово-польовій хірургії. Як окремий розділ у цю роботу була включена стаття "Наш досвід лікування вогнепального остеомієліту у шпиталях глибокого тилу", що побачила світ у 1943 р.

У 1946 р. В.Ф. Войно-Ясенецькому була присуджена Сталінська премія I ступеня за наукову розробку "нових хірургічних методів лікування гнійних захворювань та поранень" (крім того він отримав премію у розмірі 200 тис. крб., з яких 130 тис. передав на потреби дитячих будинків). Однак титанічна праця за всі роки війни була оцінена радянським режимом всього однією медаллю – "За наполегливу працю у Великій Вітчизняній війні". Сам Валентин Феліксович доволі скептично прийняв цю нагороду, наголосивши, що нею варто нагороджувати прибиральниць, а "головного хірурга шпиталю та архієрея слід би було нагородити орденом" [9, с. 43].

**Висновок** Підсумовуючи, слід наголосити на тому, що за багаторічну роботу на ниві медицини професор В. Ф. Войно-Ясенецький зробив величезний внесок у розвиток вітчизняної військово-польової хірургії. Складний життєвий шлях пройшов він. Його життя співпало зі складною першою половиною ХХст. У нього рано померла дружина, залишивши 4 малих дітей. Власне горе та медична практика направили його стопи до Бога. В храмі оцінили здібності цього чоловіка і висвятили його в єпископи. Саме за віру він зазнав страшних гонінь, провів 11 років у таборах. Однак, він зумів залишатись практикуючим хірургом та він врятував не одне життя. Великий внесок владика зробив у теорію та методіку лікування вогнепальних поранень, що було висвітлено у ряді фундаментальних робіт, які складають значну частину його наукового спадку. Професор-хірург виступив не лише, як професіонал у галузі операційного втручання, він розробив та втілював на практиці ряд ефективних заходів, які до сьогодні використовуються у організації тилового лікування та реабілітації поранених. Природня доброта та гуманне відношення до пацієнтів були основою високих показників у його роботі. Разом з тим, дослідження та аналіз наукового доробку вченого, його професійної, практично-організаційної та педагогічної діяльності на ниві військової хірургії потребують подальшого вивчення з боку науковців.

#### Література

1. Архиепископ Лука (Войно-Ясенецкий). Я полюбил страдания. Автобиография. – М., 1996. – 52 с.
2. Бараев Т.М., Глянецев С.П. Доктрина лечения огнестрельных ранений суставов в военно-полевой хирургии России (от Н.И. Пирогова до В.Ф. Войно-Ясенецкого и в наши дни) / Т.М. Бараев, С.П. Глянецев // Сб. материалов 4-й Междун. Научно-практической конференции, М., 2012. – С. 133-151.
3. Бараев Т. М., Глянецев С. П. Вклад В.Ф. Войно-Ясенецкого (Святителя Луки) в военно-полевую хирургию / Т.М. Бараев, С.П. Глянецев // Хирургия. Журнал им. Н.И. Пирогова., № 12, 2013, С. 97-100.
4. Глянецев С.П. "Очерки гнойной хирургии" Святителя Луки (Войно-Ясенецкого): судьба книги-легенды в зеркале столетий (к 140-летию со дня рождения В.Ф. Войно-Ясенецкого) / С.П. Глянецев // Раны и раневые инфекции. Журнал им. Проф. Б.М. Костюченка. Т. 3 (4), М., 2016. – С. 10-23.
5. Кожевников С.В. Красноярский период (1941–1944) жизни и деятельности святителя Луки (хирурга В. Ф. Войно-Ясенецкого) / С. В. Кожевников. - Красноярск, 2020. - 260 с.
6. Никитина Ю.Я. Главный врач и хирург Переяславской земской больницы В.Ф. Войно-Ясенецкий / Ю.Я. Никитина // Медицинская психология в России, Т. 5 (22), 2013. - С. 1-10.
7. Каладзе Н.Н. Творческий путь В.Ф. Войно-Ясенецкого в медицине / Н.Н. Каладзе // Раны и раневые инфекции. Журнал им. Проф. Б.М. Костюченка. Т. 3 (3), М., 2016. – С. 8-14.
8. Трифонов Б.В., Кравчук Е.В., Образцов А.А. Вопросы челюстно-лицевой хирургии в трудах В.Ф. Войно-Ясенецкого / Б.В. Трифонов, Е.В. Кравчук, А.А. Образцов // Научные ведомости БелГУ. Серия Медицина. Фармация. № 22 (141), 2012, - С. 5-7.
9. Шевченко Ю.Л. Приветствует вас святитель Лука, врач возлюбленный / Ю.Л. Шевченко / СПб.: Наука, 2007. - 320 с.

УДК 94(477.57) :82-94

#### МЕМУАРНА ЛІТЕРАТУРА В ІСТОРИЧНІЙ НАУЦІ НА ПРИКЛАДІ ІСТОРІЇ СРСР

**Сутченко І. І.**, магістрант історико-юридичного факультету.

Науковий керівник – канд. іст. наук, доц. **Кузьменко Ю. В.**, кафедра всесвітньої історії та міжнародних відносин

*У статті автор розглянув специфіку мемуарної літератури як історичного джерела та жанру історичної літератури.*

Ключові слова: мемуари, мемуарна література

В умовах стрімкого розвитку ІТ-технологій та перетворення українського суспільства на інформаційне актуальним продовжує залишатися дослідження історії за джерелами та

літературою різних епох і періодів. В історичній науці прийнято вивчати минуле за джерелами, що дійшли до нашого часу в тій чи іншій формі, у яких описувалися мирні договори та закони. Історики-науковці іноді забували той факт, що історія складається не лише з політичних та економічних сюжетів, цілі пласти інформації про минуле залишалися поза увагою. Спогади як звичайних громадян, так і мемуари видатних людей значною мірою розкривають буденність людей, що працювали в політичному апараті країн, або ж були фронтовиками. Підсилює актуальність вивчення історії за мемуарною літературою ще й те, що в історії СРСР, насамперед, розглядається історія в документах, коли можна дізнатися більше не тільки про війну, але ще й закулісні події, що відбувалися в політиці, економічні відносини.

Метою нашої статті є спроба розглянути мемуарну літературу як історичне джерело з історії Радянського Союзу. Завдання, що перед нами стоять, такі: визначити роль мемуарів в історичній науці та з'ясувати специфіку цього типу історичних джерел. Предметом дослідження є власне мемуарна література як історичне джерело з історії Радянського Союзу. Хронологічні межі дослідження охоплюють проміжок часу від середини 1940 рр. – до поч. 1960 рр.

Джерельну базу роботи складають мемуари, що охоплюють цей проміжок часу та які представлені в цій статті, основні – це "Язык мой – друг мой", мемуари, у яких представлено життя політичних діячів СРСР очевидцем тих подій, та "Холодная война. Свидетельство ее участника", де записані події холодної війни очима звичайного військового. Обидва мемуари були видані в Москві видавництвами Тончу в 2008 році та Олма-пресс у 2001 році.

Насамперед, необхідно з'ясувати, що таке мемуари.

*Мемуари – це оповідь від імені автора про реальні події минулого, які були записані учасником або ж очевидцем подій.* Це визначення дає нам змогу зрозуміти, що таке мемуари. До них відносять авторські щоденники, записники, нотатки, спогади тощо. Для таких джерел є характерними риси егоцентричності та концентрації уваги автора на своїй особі. На думку російського вченого М. Чечуліна *"метою дослідження мемуарів є не лише знання минулих подій, а й розуміння історичного процесу, оскільки кожному поколінню властива своя логіка мислення"*. Тобто, у дослідженні мемуарів ми повинні звертати увагу не тільки на події, а й на людину, яка опинилася в тій чи іншій ситуації, на її думки, на її дії за тими даними, що пропонує нам автор у своїх мемуарах.

Зважаючи на попередню тезу, ми можемо послідовно перейти до ролі мемуарів в історичній науці. Варто почати з того, що всі мемуари потрібно розглядати неупереджено, тобто, спочатку абстрагуватись від тих ідей та ідеологій, під впливом яких перебуває автор, та які характерні для історіографічної ситуації, у якій було написано це джерело. Тобто піддавати його критичному аналізу та спочатку розглядати описані події, а лише потім зважати на ідеологію того часу та тієї людини, яка висвітлює події минулого. Це дасть можливість створити повну картину описаної історичної ситуації, спираючись не лише на мемуари, а й на базові знання та науковий аналіз.

Таким прикладом у минулому була Друга світова війна. Німеччина вела війну з Радянським Союзом та багатьма іншими державами світу. Але з історії ми знаємо тільки дати та події, коли і де вони відбулися. І саме тут на допомогу нам і приходять мемуари, тому що тільки вони можуть висвітлити конкретніше і повною мірою показати нам, пояснити і відобразити не просто опис події, а ще й думки солдат, які були на фронті, їхні переживання та мрії. Мемуари дають нам можливість зрозуміти погляди людини, її думки, точки зору, що можуть розкрити детальніше всю суть події з позиції пересічної людини.

Підсумовуючи вище сказане, мемуарна література може продемонструвати історикам нову, подекуди протилежну офіційній, точку зору на ту чи іншу подію в історії.

І від тепер, переходячи до аналізу, ми можемо схарактеризувати мемуари Віктора Михайловича Суходрева "Язык мой – друг мой", що були записані ним після закінчення служби в ООН в Нью-Йорку. Автор багато років працював перекладачем у СРСР. Спогади, описані в книзі, не згадуються в протоколах зустрічей та інших офіційних документах.

Тож В. М. Суходрев був свідком, перебував фактично в центрі подій та на власні очі бачив, як реагують один на одного, поводяться в неформальній ситуації, так би мовити "за кадром", світові лідери. Природно, що свідок-перекладач теж людина, і у нього є свої відчуття, і своя реакція, і свої емоції, і своє ставлення до подій, і, зрештою, особиста думка. Але головне завдання, яке перед собою ставить автор, це передати атмосферу тієї епохи та розповісти про це читачеві.

І перше, що нас цікавить у цій праці, це те, чого не знайти в наукових працях, статтях та інших дослідженнях. А саме – інша сторона "медалі", життя "за кадром". Бо тільки в подібній літературі ми можемо побачити як, наприклад, М. Хрущов поведився в повсякденному житті у той час, як розгортається нова хвиля протистояння між СРСР та США, а також як спілкується з людьми найближчого оточення, до якого входив і сам Віктор Михайлович та його родина.

За записаними спогадами Микита Хрущов інколи не нехтував користуватися тим, що він керівник СРСР та міг давати накази, щоб просто поснідати. Це дає нам змогу зрозуміти особистісні

риси голови держави, його темперамент, манеру поведінки, чого ми не зможемо прочитати в історичних підручниках та архівах.

Наступна книга мемуарного жанру, що можна розглянути – це "Холодна війна. Свідчення її учасника", написана Георгієм Марковичем Корнієнком. Вона дещо відрізняється від попередніх мемуарів тим, що ґрунтується на спогадах автора й зібраних ним матеріалах. Автор хотів показати читачеві найцікавіші епізоди "холодної війни". Праця за своєю структурою нагадує більше документальну хронологію зі спогадів, де йдеться про протистояння СРСР і США з позиції автора.

На перший погляд, подібним мемуарним джерелом є книга Отяна Анатолія Васильовича "Служба в потешних війсках ХХ века. У мемуарах автор описує свою службу у військах СРСР наприкінці 1950-рр та інші події, що з ним відбувалися. У розділі "Скитський вагон" були описані радянські повсякденні практики, пов'язані з призовом до армії та службою в армійських рядах. Особливо цікавим видається спогад про розмову із сержантом, словами якого були – "Во первых, в Советской армии принято говорить только на русском языке, а во вторых передвижение воинских эшелонов и их стоянка являются военной тайной." [2, с. 3]. Ці слова дають змогу зрозуміти те, що призовникам не говорили, куди їх везуть, щоб уникнути дезиртирства та зберегти "військову таємницю", хоча насправді це є свідченням порушення прав людини в СРСР. Також варто згадати, як за мемуарами, Отяна А. так за іншими, в мирний час, фактично військовослужбовці Радянської Армії більшу частину часу займалися господарськими роботами і роботами на цивільних об'єктах, у колгоспах, на птахофабриках, будівництві гаражів і дач для "отцов-командиров". І будь-яка колгоспниця, коров'ячий бригадир вважали своїм обов'язком покомандувати солдатами.

Мемуари необов'язково можуть бути багатотомними, є – короткі як, наприклад, "Жизнь, а не служба". Короткий мемуар, про життя в армії, але він описує іншу ситуацію, у якій командирам потрібно вжити заходів для покращення служби солдатів. Також досить короткими є мемуари Стаднюка Івана Фотійовича "Пан' Печерица и лопатка", "Лейтенант Вернидуб" та "Лена". Усі вони короткі, але не менш інформативні.

Тож аналіз мемуарів дає нам підстави зробити висновок, що вони, не зважаючи на різний зміст, виконують єдине завдання – розказати та показати читачам те, що було приховане та не фіксувалося в офіційних документах, те, що може змінити думку, те, що може відкрити щось нове не тільки в нашому світобаченні, але й у історичній науці загалом.

#### Література

1. Корниенко Георгий Маркович. "Холодная война. Свидетельство ее участника".// Москва //Олма-Пресс // 2001
2. Отян Анатолий Васильевич. "Служба в потешных войсках ХХ века" // Режим доступу : <https://www.litmir.me/bd/?b=98488>
3. Стаднюк Иван Фотиевич. "Жизнь, а не служба". // Режим доступу : <https://www.litmir.me/bd/?b=41415>
4. Стаднюк Иван Фотиевич. ""Лейтенант Вернидуб" // Режим доступу : <https://www.litmir.me/bd/?b=41401>
5. Стаднюк Иван Фотиевич. "Лена" // Режим доступу : <https://www.litmir.me/bd/?b=41402>
6. Стаднюк Иван Фотиевич. ""Пан' Печерица и лопатка" // Режим доступу : <https://www.litmir.me/bd/?b=41397>
7. Суходрев Виктор Михайлович. "Язык мой - друг мой" // Москва// тончу // 2008.

УДК: 341.342(477)

### ПРОБЛЕМИ ІМПЛЕМЕНТАЦІЇ НОРМ МІЖНАРОДНОГО ПРАВА У НАЦІОНАЛЬНЕ ПРАВО УКРАЇНИ

**Труш А. Ю.**, магістрантка історико-юридичного факультету.

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

*У статті аналізується недосконалість механізму імплементації міжнародних договорів у вітчизняне законодавство та актуальні проблеми, що виникають в процесі даної діяльності, наводяться приклади з історії України.*

*Ключові слова:* міжнародне законодавство, імплементація міжнародних правових норм, ратифікація міжнародних договорів.

**Актуальність дослідження.** У сучасних умовах швидкої глобалізації та участі України в євроінтеграційному процесі питання складності та проблем імплементації міжнародного

законодавства в систему національного права постає особливо гостро, адже саме від уніфікованості вітчизняного та міжнародного законодавств залежить плідність співпраці України з іноземними партнерами, успіх її політичних і економічних справ та проектів як на міжнародній арені, так і всередині держави.

Реалії сьогодення свідчать про те, що серйозна та довготривала співпраця між державою і будь-якою міжнародною організацією неможлива без усунення невідповідностей між вітчизняним правом та міжнародним законодавством. Україна не є винятком, і, як правова держава, робить все можливе, щоб привести національне законодавство у відповідність з міжнародним правом. Однак даний процес імплементації є доволі складним і довготривалим, особливо, якщо враховувати той факт, що законодавчо примат міжнародного права над національним законодавством був закріплений законом лише після здобуття Україною незалежності.

В числі науковців, котрі займалися вивченням імплементації міжнародного права, можемо відзначити роботи Г. Тункіна, В. Буткевича, Д. Левіна, І. Бліщенко, В. Денисова, С. Алексєєва, М. Баймуратова, І. Лукашука, В. Євінтова та багатьох інших науковців. Однак вищезазначена тема і надалі залишається актуальною, адже процедура імплементації продовжує, з одного боку, розвиватися та вдосконалюватися, а з іншого, як і раніше, супроводжується певними складнощами та новими викликами.

**Мета статті** полягає у теоретико-правовому аналізі сутності імплементації норм міжнародного права у національне право України.

**Виклад основного матеріалу.** Зміст міжнародного договору реалізується внаслідок поведінки та дій суб'єкта міжнародного права (наприклад, держави) у формі практичної реалізації норм цього договору. Саме цей процес отримав назву імплементація як у науковому середовищі, так і у змісті нормативно-правових актів. Даним терміном позначають взаємодію між міжнародним та національним правом. За визначенням міжнародного права імплементація - це організаційно-правова діяльність держав з метою реалізації їхніх міжнародно-правових зобов'язань [1].

Слід зазначити, що вітчизняний законодавець також в свою чергу наводить визначення поняття імплементації: в тексті наказу Міністерства економіки та з питань європейської інтеграції України "Про затвердження Методики визначення критеріїв євроінтеграційної складової державних цільових програм" від 16.03.2005 р. № 62 у п. 2 можна знайти чітке визначення даного поняття: "здійснення, виконання державою міжнародних правових норм" [4].

Даний контекст дозволяє розглядати імплементацію, як один із засобів, що гармонізують законодавство (сюди слід також віднести адаптацію та стандартизацію). В цьому значенні імплементація норм міжнародного законодавства має наступні способи здійснення: відсилання, рецепція чи адаптація, трансформація чи інкорпорація [2].

Імплементаційний процес є доволі складним, що зумовлено як міжнародними, так і вітчизняними чинниками. З переліку основних проблем імплементації міжнародних норм права варто виділити наступні:

- брак чітко сформованих правових норм, які врегульовують процес імплементації і реалізацію вже уніфікованого законодавства;
- значна різниця між національними та міжнародними правовими стандартами, яка є джерелом появи колізії в законодавстві;
- нечітко визначений момент, з якого норми міжнародного акту стають складовою вітчизняного права, і, як наслідок, правозастосування часто стає помилковим;
- не до кінця визначене місце міжнародних договорів, для яких ратифікація не є обов'язковою;
- недосконала підготовча робота зі змістом міжнародного акту, що потім стає причиною конфліктів та необхідності змін положень договору.

Брак нормативної бази для реалізації процесу імплементації можна пояснити, адже лише віднедавна більшість країн світу почали визнавати примат міжнародного права над національним, відходячи від дуалістичної і долучаючись до представників моністичної теорії.

Моністична теорія стверджує, що міжнародне і національне право – це два елементи однієї цілісної системи. У рамках монізму залежно від місця норм в ієрархії прийнято виділяти дві течії: монізм з приматом національного права і монізм з приматом міжнародного права. Виникнення моністичної теорії з приматом національного права, як правило, пов'язують з іменем Г.Гегеля. Дуалістична теорія стверджує, що існують дві правові системи, котрі розвиваються паралельно. Загальні положення такої теорії були викладені Г.Тріпелем у праці "Право міжнародне і внутрішньодержавне" [3].

Дуалістична теорія ближча до існуючої реальності, але нині починає домінувати думка, що міжнародне право є чужим для національного, однак його норми в окремих випадках можуть застосовувати в національних правових системах. Проте в такому разі вони діють лише з дозволу норм національного права.

Каталізатором процесу зростання популярності моністичної теорії стала глобалізація, яка сьогодні розгорнулася в небаченому раніше масштабі і проникла у всі сфери суспільного життя. В Україні ж взагалі спроби вирішити проблеми співвідношення та реалізації міжнародних правових норм до 90-х років ХХ століття існували лише в теорії. Саме тому сьогодні регулююча законодавча база та цілісний механізм імплементації ще не сформовані до кінця.

На початку свого незалежного існування в Україні, чия система права в той час здебільшого базувалась на радянському праві, часто виникали складнощі в реалізації принципу примату міжнародних правових норм. Дана проблема має тісний зв'язок з специфікою міжнародних договорів. Так, Л.Тимченко у своїй роботі стверджує: "Специфіка системи міжнародного права пояснюється перш за все особливостями об'єкта регулювання, його суб'єктів, порядком створення і функціонування норм міжнародного права" [4]. На сьогодні законодавча база, що регулює процес імплементації значно зросла, однак певні прогалини в нормативній базі досі існують та потребують доопрацювання.

Проблему значної різниці між національними та міжнародними правовими стандартами, яка є джерелом появи колізії в законодавстві частково вирішують положення Закону України "Про міжнародні договори України" від 29.06.2004 р. Так, згідно з статтею 19 цього Закону, якщо міжнародним договором України, який набрав чинності в установленому порядку, встановлено інші правила, ніж ті, що передбачені у відповідному акті законодавства України, то застосовуються правила міжнародного договору [5]. Вважаємо необхідним також зазначити, що згода Верховної Ради України на обов'язкове застосування міжнародного договору може надаватися лише за умови його відповідності Конституції України. Наведемо тлумачення Верховного Суду України даної статті, яке закріплюється постановою Пленуму №9 від 01.11.1996 р.: "суд не може застосувати закон, який регулює відносини, інакше як міжнародний договір. У той же час міжнародні договори застосовуються, якщо вони не суперечать Конституції України" [6].

Проблема нечітко визначеного моменту, з якого норми міжнародного акту стають складовою вітчизняного права, стає джерелом помилок у правозастосуванні, адже, з одного боку, законодавець визнає міжнародні договори такими, що набрали чинності, з моменту коли їх опублікували. Якщо міжнародний акт не доведено до відома народу, то він не є чинним. З іншого боку, Верховна Рада України може ратифікувати міжнародний правовий акт, але він може і надалі залишатися нечинним в міжнародній правовій сфері. Справа в тому, що перш за все з обов'язковістю правового акту має офіційно погодитися конкретно визначена положеннями договору кількість держав, щоб документ став чинним у міжнародному праві. Слід також додати, що на законодавчому рівні залишається неурегульованим питання тимчасового застосування міжнародних договорів.

Щодо не до кінця визначеного місця міжнародних договорів, для яких ратифікація не є обов'язковою, то їхній статус і порядок реалізації є доволі невизначеними. Чіткого визначення місця таких міжнародних актів в системі вітчизняного законодавства не знаходимо в національному законодавстві. З причини відсутності конкретики щодо процедури застосування даних норм міжнародного права органи державної влади інколи змушені "імпровізувати" в процесі реалізації вищезазначених норм.

Недосконала підготовча робота зі змістом міжнародного акту часто стає причиною конфліктів та необхідності змін положень договору. На момент ратифікації міжнародного договору Верховною Радою України не у всіх випадках зобов'язання та їхня кількість визначені чітко. Крім того, в історії нашої країни мали місце недосконалі переклади міжнародних документів. Підготовча робота є надзвичайно важливою, адже саме під час неї прогноуються наслідки від ратифікації міжнародного акту, аналізується його актуальність, користь або недоцільність для держави. Саме від підготовчої роботи залежить схвалення чи відмова від підписання правового акту. Так, у 2012 р. Україна надіслала звернення до Світової організації торгівлі, в якому висловила бажання модифікувати наші зобов'язання, котрі стосувалися тарифної політики. Однак Україна клопоталася про безпрецедентно велику для Світової організації торгівлі кількість тарифних ліній, котрі вона хотіла змінити. Саме тому того ж року членами Ради даної організації Україну було закликано відмовитися від своєї заявки.

**Висновок.** Міжнародна практика формування та удосконалення імплементації міжнародного законодавства є свідченням дієвості даної роботи над законодавством, незважаючи на певні труднощі, що виникають в даному процесі. Однак потрібно пам'ятати, що імплементація міжнародних норм права у вітчизняне законодавство є складним і довготривалим процесом, що потребує багато уваги до кожного кроку та довготривалої роботи юристів та політиків. Поспіх та просте копіювання іноземних текстів є неприпустимими речами при підготовці міжнародних договорів до ратифікації. Існує необхідність детального вивчення зобов'язань, котрі бере на себе Україна при підписанні міжнародних актів, враховуючи актуальність та доцільність документу для держави, беручи до уваги українську історію.

## Література

1. Юридическая энциклопедия : в 6 т. / пред.: Ю. С. Шемшученко (отв. ред.) и др.]. М. : Украинская энциклопедия им. М. П. Бажана, 1998–2004. Т. 2 : Д–И, 1999. 744 с.
2. Капустин А. Я., Мартыненко Е. В. Международное гуманитарное право: учебное пособие М. : изд-во Университета дружбы народов, 1991. 80 с.
3. Heinrich Triepel, Völkerrecht Und Landesrecht: V. : Leipzig, C.L. Hirschfeld, 1899, 476 s. URL: <https://archive.org/details/vlkerrechtundla00triegoog/page/n5/mode/2up>
4. Тимченко Л. Д. Международное право: учебник. Харьков: Консум, 2002. 5 с.
5. Про міжнародні договори України від 29. 06. 2004 р.: Закон України URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1906-15#Text>
6. Постанова Пленуму №9 Верховного Суду України від 01.11.1996 р. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/v0009700-96#Text>

УДК 94(430)"19"

## ОСНОВНІ ПРІОРИТЕТИ В НІМЕЦЬКО-РОСІЙСЬКИХ ВІДНОСИНАХ В КІНЦІ ХХ НА ПОЧАТКУ ХХІ СТОЛІТТЯ

**Філоненко Н. В.**, магістрант історико-юридичного факультету.

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

**Актуальність:** Сьогодні в світі головну роль відіграють основні держави, до їх числа належать Німеччина та Росія. Від того як буде розвиватись їхня співпраця багато чого залежить у міжнародній політиці.

У світлі даної проблеми абсолютно необхідно виконати ряд важливих **завдань**, які прямо або побічно впливають на обговорювану проблему. По-перше, потрібно визначити геополітичне становище обох держав, а також, розглянути їх відносини з провідними країнами світу, в тому числі з союзниками по ЄС та СНД. По-друге, проаналізувати пріоритети Росії і Німеччини у зовнішній політиці, порівняти, як ці пріоритети корелюються з цілями, заявленими в двосторонніх угодах і практичними досягненнями в рамках російсько-німецьких відносин.

Сучасні міжнародні відносини характеризуються посиленням взаємозалежності держав у всіх сферах життя, особливо в сфері політики і економіки. Однак навіть в цих умовах глобалізації існують провідні держави, лідерство яких не можна оскаржити. До таких держав можна віднести Федеративну Республіку Німеччину та Російську Федерацію

В кінці ХХ століття Росія і Німеччина постали на політичній карті світу в новій якості. За минулі двадцять з гаком років обидві держави зуміли не тільки зайняти міцне становище в міжнародній політиці, а й переосмислити свої зовнішньополітичні пріоритети, а також відносини між собою. На початку 90-х років. російсько-німецькі відносини не відрізнялися особливим динамізмом, так як обидві держави хотіли закрити сторінку радянської історії.

Про те, що країни намагаються жити в мирі може свідчити "Договір про остаточне врегулювання щодо Німеччини", що був укладений між Німецькою Демократичною Республікою і Федеративною Республікою Німеччина, а також Францією, СРСР, Великою Британією та США в Москві 12 вересня 1990 року та вступив в силу 15 березня 1991 року.

Одну з ключових ролей в процесі об'єднання Німеччини зіграв Михайло Горбачов. В ході одного з своїх перших візитів до Парижа на посаді лідера Радянського Союзу він закликав відродити концепцію "загальноєвропейського дому", запропоновану колись Шарлем де Голлем, і тим самим постаратися вирішити так зване "німецьке питання". Горбачов сказав: "Ми живемо в одному будинку, хоча одні входять в цей будинок з одного під'їзду, а інші - з іншого під'їзду. Нам потрібно співпрацювати і налагоджувати комунікації в цьому будинку". Горбачов не тільки підкреслював гостру необхідність початку "нової глави" у відносинах між двома країнами, він був переконаний, що закони "холодної війни" і блокового протистояння можуть бути подолані в майбутньому ". Падіння Берлінської мури 9 листопада 1989 року прискорило процеси, і вже скоро канцлер Федеративної Республіки Німеччини Гельмут Коль запропонував схему поетапного об'єднання німецьких держав.

Договір "2 + 4" скасував залишки окупаційного статусу ФРН і НДР, а також права держав-переможниць на її території. Він затвердив межі нової держави, передав Німеччині повний суверенітет над її внутрішніми і зовнішніми справами. При цьому, документ зберіг ряд обмежень, які стосувалися, перш за все, військового комплексу нової держави. Так, наприклад, договір регламентував розвиток Бундесверу, а збройні сили Федеративної Республіки за чотири роки

повинні були скоротитися від 500 тисяч до 370 тисяч чоловік. Німеччина підтверджувала зафіксовану раніше відмову від виробництва, володіння і розпорядження зброєю масового ураження. Застосування німецьких збройних сил дозволялося тільки за згодою ООН. Радянський Союз також погодився вивести свої війська з території колишньої НДР до кінця 1994 року. У відповідь Німеччина зобов'язалася, що німецькі війська НАТО і ядерну зброю або його носії не будуть розміщуватися в даній частині об'єднаної Німеччини і розгортатися там.

Офіційне об'єднання двох країн сталося 3 жовтня 1990 року. О 00:00 годині НДР припинила своє існування як держава, а Західний Берлін - як самостійна політична одиниця з особливим міжнародним статусом. Ханс-Дітріх Геншер, який займав у той час пост міністра закордонних справ ФРН, вважав підписання договору вершиною своєї політичної кар'єри. А Лотар де Мезьєр називав рішення скоротити чисельність збройних сил Німеччини "важливим кроком на шляху забезпечення миру в Центральній Європі". Багато експертів і політологів називають Договір "2 + 4" і попередні переговори "зразком дипломатії", адже сторонам вдалося в найкоротші терміни підготувати документ міжнародно-правового характеру і тим самим вирішити розбіжності, які існували протягом цілої епохи.

Німеччина стала повноправним членом Європейського союзу і вступила в НАТО, попутно нарощуючи свій економічний і політичний потенціал:

"Die Bundesrepublik Deutschland ist Gründungsmitglied der Europäischen Union. Deutschland trägt mit 26,6 Milliarden Euro etwa 20 Prozent zum EU-Haushalt bei und ist damit größte Beitragszahler. Seit 1973 ist Deutschland Vollmitglied der Staatengemeinschaft der Vereinten Nationen. Seit 1955 ist Deutschland Mitglied in dem Verteidigungsbündnis NATO, der Organisation für Sicherheit und Zusammenarbeit in Europa (OSZE), der Weltbank und dem Internationalen Währungsfonds (WF). Das Auswärtige Amt mit seiner Zentrale in Berlin und seinem Netz von Auslandsvertretungen repräsentiert Deutschland in der Welt. Derzeit unterhält Deutschland diplomatische Beziehungen zu mehr als 190 Staaten. Vorrangiges Ziel der deutschen Außenpolitik ist der Erhalt von Frieden und Sicherheit in der Welt." [2]

Росія переорієнтувалася на країни Заходу, демонструючи, що вступила на новий демократичний шлях розвитку. Подібна політика привела, в остаточному підсумку, до тих проблем, з якими Росія і Німеччина стикаються в даний час. Необхідність вирішення цих проблем зажадала від обох держав знову поглянути один на одного як на стратегічних партнерів в міжнародних справах і в сфері економіки. Так, в Концепції зовнішньої політики Росії від 2008 року в розділі № IV "Регіональні пріоритети" Німеччина стоїть на першому місці в списку європейських країн, з якими, як заявляється, "розвиток взаємовигідних двосторонніх зв'язків є важливим ресурсом просування національних інтересів Росії в європейських і світових справах, який сприяє переведенню російської економіки на інноваційний шлях розвитку" [6]. ФРН також називає Росію "стратегічним партнером", підкреслюючи при цьому, що це зовсім не означає, що можна "не помічати нерозвиненість громадянського суспільства та недоліки в державному управлінні." [5] Росію і Німеччину в принципі переслідують однакові проблеми, обумовлені їх географічним положенням. Оскільки ФРН є одним з центральних членів ЄС і, відповідно, проблеми в рамках Євросоюзу не можуть не зачіпати її інтереси. Росія, як це прийнято говорити, є "мостом" між Європою і Азією, що створює свої труднощі - політичне третирування з боку Заходу і загрози національній безпеці з боку Азії.

Поряд з цим на просторі ЄС і СНД присутній цілий спектр проблем не тільки економічного характеру, а й соціального, етнорелігійного і культурного, які можуть привести до посилення дезінтеграційних тенденцій безпосередньо в рамках національних кордонів Росії і Німеччини. У світлі цього РФ і ФРН в декларативній формі заявляють про важливість вирішення міжнародних проблем. Спілкування на рівні міжнародних організацій створює сприятливий ґрунт для стратегічного партнерства з різних напрямків.

Крім цього, на цей момент сформована двостороння нормативно-правова база, що включає загальні угоди, такі як Договір про добросусідство, партнерство та співробітництво від 9 листопада 1990 року, Угода про культурну співпрацю від 16 грудня 1992 року, та інші угоди по більш вузьким, але при цьому не менш важливим, видам співробітництва: такі як Угода зі співробітництві в науково-технічній сфері від 16 липня 2009 року, Угода про вивчення російської і німецької мов від 24 червня 1994 р. і інші. Крім того, створені спеціалізовані органи, які допомагають в реалізації цілей, заявлених в даних угодах. Так, на щорічній основі діють, наприклад, російсько-німецькі міжурядові зустрічі.

Тому на відміну від відносин з більшістю держав відносини між Росією і Німеччиною охоплюють досить широкий спектр напрямків в наступній пріоритетності. На даний момент політологи виокремлюють основний напрям в рамках російсько-німецьких відносин - економічну взаємодію, який служить підставою для інших напрямків російсько-німецького співробітництва. З метою



реалізації цього напрямку співробітництва були створені спеціальні інститути, що дозволяють координувати торгово-економічні відносини між двома країнами. Основні з них: Робоча група високого рівня зі стратегічного співробітництва в галузі економіки та фінансів (має статус постійно діючого органу), Російсько-Німецька Зовнішньоторговельна палата, яка представляє інтереси всіх діючих в Росії німецьких компаній і всіх діючих російських фірм на території Німеччини. [6]

Також створена Російсько-Німецька Коопераційний рада, який координує діяльність держав та бізнес-структур: "Die russisch-deutsche ECP drückt die Interessen der deutschen Wirtschaft in russischen und deutschen wirtschaftlichen und politischen Ausschüssen aus und unterhält intensive Kontakte zu deutschen und russischen Wirtschaftsverbänden und zuständigen Ministerien.

VTP bietet Beratung und Information sowie Unterstützung und Unterstützung für deutsche und russische Unternehmen vom Markteintritt bis zur Unternehmensgründung und alltäglichen Fragen des Geschäftslebens. Die russisch-deutsche

ECP hat die Aufgabe, die Entwicklung der bilateralen Wirtschaftsbeziehungen zwischen Russland und Deutschland zu fördern. Unsere Mitglieder sind Unternehmen aus allen Bereichen der deutschen oder russischen Wirtschaft. Insgesamt hat VTP derzeit rund 1000 Mitgliedsunternehmen in Russland." [3].

Якщо в Німеччині відчувається брак енергоресурсів, то Росія готова їх надати, незважаючи на проблеми з транзитними країнами. У Росії ж відчувається брак інвестицій, Німеччина з обережністю, але все ж вкладається в російську економіку і відкриває, наприклад, заводи з виробництва автомобілів. Так, згідно з даними Міністерства закордонних справ Німеччини в Росії діє понад 6200 підприємств з німецькою участю [1], в тому числі близько 1400 спільних підприємств і близько 800 компаній зі стовідсотковим германським капіталом.

Таким чином, можна з упевненістю говорити про те, що сучасна політика невіддільна від економіки, сучасна економіка, в свою чергу, не може розвиватися без інноваційних технологій і кооперації між науковими колами різних країн. Саме в області науки і інновацій починають формуватися нові канали російсько-німецького взаємодії, і саме тут залишається колишня роль і складається нове значення Росії у зовнішній політиці ФРН, а також виявляються нові можливості для РФ, які можуть реалізуватися в співробітництві з Німеччиною.

У зв'язку з цим слід позначити наступний важливий напрямок співпраці в рамках російсько-німецьких відносин, що займає, відповідно, третє місце в списку пріоритетів - культурно-гуманітарне співробітництво. На перший погляд культура та інновації слабо корелюються одна з одною, тому необхідно звернутися до правової бази, що регулює відносини між Росією і Німеччини в області культури. Основними документами в цій галузі є Договір між РФ і ФРН про культурне співробітництво від 16 грудня 1992 року, де абсолютно чітко прописано, що наука і освіта належать до сфери культури [7].

Крім того, не слід забувати і про Угоду про вивчення російської мови в Федеративній Республіці Німеччина та німецької мови в Російській Федерації від 24 червня 1994 [8], так як без розуміння своїх іноземних колег практично неможливо прийти до спільної думки і домогтися високих результатів в області науки і освіти:

"Die Vertragsparteien fördern das Studium und den Unterricht der russischen Sprache, Literatur und Kultur der Russischen Föderation in Bildungseinrichtungen verschiedener Arten der Bundesrepublik Deutschland und der deutschen Sprache, Literatur und Kultur der Bundesrepublik Deutschland in Bildungseinrichtungen verschiedener Arten der Russischen Föderation.

Die Vertragsparteien tragen im Rahmen ihrer Fähigkeiten und Kompetenzen dazu bei, die Qualität des Unterrichts der russischen Sprache in der Bundesrepublik Deutschland und der deutschen Sprache in der Russischen Föderation zu verbessern und die Zahl der Schüler unter Berücksichtigung der Wünsche der Eltern zu erhöhen Schüler und Studenten.[1]

Die Vertragsparteien helfen dabei, wenn möglich alle Bevölkerungsgruppen, vor allem Schulkinder und Studenten, in Übereinstimmung mit ihren beruflichen und persönlichen Bedürfnissen in der Sprache des Staates der anderen Vertragspartei über Sprachkenntnisse und Kommunikationsfähigkeiten zu informieren".

Дуже важливе місце в культурно-гуманітарній взаємодії займають науково-освітні відносини. Перехід Росії і Німеччини до болонської тріступеневої системи освіти, реалізація спільних наукових та освітніх проектів, а також діяльність культурних центрів відповідно німецької мови в Росії та російської в Німеччині дозволяють підтримувати і розвивати культурне взаєморозуміння між російськими і німецькими фахівцями. Цей фактор відіграє свою позитивну роль в економіці, так як спільне бачення проблеми сприяє її швидкому вирішенню.

Якщо говорити про збереження подібної послідовності вище позначений них пріоритетів (економіка на першому місці, політика - на другому, культурно-гуманітарні відносини - на третьому)

в рамках російсько-німецьких відносин, то абсолютно очевидно, що економічні відносини матимуть першорядне значення для російсько-німецьких відносин ще дуже довгий час – коротко-строковій і довгостроковій перспективах. Збереження подібної тен - денції обумовлено самою природою російсько-німецької взаємодії - відносна рівність Росії і Німеччини як акторів міжнародної політики, географічна близькість, історичні традиції, на відміну, наприклад, від США. Навіть в довгостроковій перспективі Росія і Німеччина будуть мати, що запропонувати одне одному.

Це обумовлено тим, що число каналів, за якими здійснюється взаємодія між Росією та ФРН, поступово збільшується. До співпраці на рівні держав додаються економічне співробітництво, де може бути задіяно не тільки держава, а й приватний сектор, а також культурно-гуманітарне співробітництво, яке в силу своєї специфіки тримається не тільки на державному та інституційному рівні, але і на рівні особистих контактів.

Нестабільність сучасної міжнародної обстановки цілком може викликати деякі розбіжності між Росією та Німеччиною в політичній сфері, проте економічний інтерес не дозволять розірвати дипломатичні відносини між двома країнами.

### Література

1. Abkommen zwischen der Regierung der Bundesrepublik Deutschland und der Regierung der Russischen Föderation über das Erlernen der deutschen Sprache in der Russischen Föderation und der russischen Sprache in der Bundesrepublik Deutschland

2. Auswärtiges Amt der Bundesrepublik Deutschland // [http://www.auswaertiges-amt.de/sid\\_0003509A4DAA282ED9C3AA1E0BF1B8CC/DE/Aussenpolitik/Laender/Laenderinfos/RussischeFoederation/Bilateral\\_node.html#doc336004bodyText2](http://www.auswaertiges-amt.de/sid_0003509A4DAA282ED9C3AA1E0BF1B8CC/DE/Aussenpolitik/Laender/Laenderinfos/RussischeFoederation/Bilateral_node.html#doc336004bodyText2)

3. [bundesrat.de/DE/bundesrat/interparl/dt-russ/dt-russ-node.html](http://bundesrat.de/DE/bundesrat/interparl/dt-russ/dt-russ-node.html)

4. Die Europäische Union - Demokratische Legitimation - Eine (zu) knappe Ressource in der EU?

5. Grundsatzrede von Bundesaußenminister Westerwelle bei der Deutschen Gesellschaft für Auswärtige Politik, 21.10.2010 // [http://www.auswaertiges-amt.de/DE/Aussenpolitik/AktuelleArtikel/101021-BM-dgap-grundsatzrede\\_node.html](http://www.auswaertiges-amt.de/DE/Aussenpolitik/AktuelleArtikel/101021-BM-dgap-grundsatzrede_node.html).

6. Концепція зовнішньої політики Російської Федерації від 15 липня 2008 р // <http://kremlin.ru/acts/785>.

7. Офіційний сайт Російсько-Німецької Зовнішньоторговельної палати // <http://russland.ahk.de/ru/o-nas>.

8. Угода між Урядом Російської Федерації і Урядом Федеративної Республіки Німеччина про вивчення російської мови у Федеративній Республіці Німеччина і німецької мови в Російській Федерації від 24 червня 1994р.

УДК 94:378-055.2] (477.51)"192/193"

## ЖІНОЧА ОСВІТА В НІЖИНСЬКІЙ ВИЩІЙ ШКОЛІ У РОЗВОЇ 20-30-Х РОКІВ ХХ СТОЛІТТЯ

**Чаленко А. В.**, магістрантка історико-юридичного факультету.

Науковий керівник – канд. іст. наук, доц. **Страшко Є. М.**, кафедра історії України.

*У статті на основі комплексного аналізу джерел та літератури розглянуто особливості процесу становлення вищої жіночої освіти в стінах Ніжинської вищої школи протягом 20-30-х років ХХ століття.*

*Ключові слова:* Ніжинська вища школа, вища освіта, жінки-службовці, жінки-студентки.

На сьогодні актуальним у вітчизняній історичній науці є суспільне вивчення історії, особливо теми жіноцтва, зокрема, це питання формування та розвитку діяльності системи вищої жіночої освіти, що змінило роль жінки у суспільстві, сприяло збільшенню кількості освічених кадрів і згодом привело до рівноправ'я чоловіків і жінок у багатьох сферах суспільного життя. В сучасних умовах гендерна рівність є важливою складовою демократичного устрою держави, навчально-виховного процесу в освітньому закладі будь-якого рівня.

Саме тому ми вважаємо актуальним вивчення історії зародження та подальшого розвитку жіночої освіти на прикладі Ніжинської вищої школи 20-30-х років ХХ ст. Даний період став переломним у різних сферах політичного, економічного і суспільно-культурного життя українського народу.

Значний інтерес для вивчення досліджуваної проблеми мають праці Драч О. О. [26], Мельника О. В. [26], Міхневич Л. В [30] та Сірополка С. О. [34]. Вони дозволили в загальному плані з'ясувати роль та місце жіночої освіти в історії України, ставлення суспільства до жінки та її виховання, природні особливості жіночого світосприйняття в різних регіонах України. Але в даних

працях недостатньо висвітлена проблема формування жіночої освіти саме в історії Ніжинської вищої школи.

В історіописанні на сьогодні існують ґрунтовні праці, де вперше було висвітлено історію формування жіночої освіти саме в стінах Ніжинського вишу. Насамперед, це монографія Григорія Васильовича та Олександра Григоровича Самойленків "Ніжинська вища школа: сторінки історії" [33]. В ній вчені на основі архівних матеріалів вперше дослідили питання про перших ніжинських жінок-студенток та викладачок. Цінною для нас є праця професора Є. М. Луняка "Олена Левковцева – перша студентка Ніжинського інституту" [28]. У статті автором розглянуто життєвий шлях Олени Олександрівни Левковцевої, першої дівчини, яка була в 1919 р. зарахована до складу студентів Ніжинського інституту.

Базові документальні матеріали було взято з особових справ жінок-викладачок та студенток, що зберігаються у відділі забезпечення збереженості документів Державного архіву Чернігівської області в м. Ніжині.

Додатковими для вивчення досліджуваної проблеми стали праці про повсякденність студентства та викладачів протягом 20-30 років, адже буденні практики безпосередньо впливали на навчально-наукову сферу діяльності жіноцтва. Це наукові розвідки О. Б. Комарницького [27], І. В. Мошика [31] та О. А. Посвістака [32].

Але все-таки спеціального дослідження, яке б було присвячено історії формування вищої жіночої освіти в стінах Ніжинської вищої школи, нами не виявлено.

Метою даної статті є спроба дослідити та проаналізувати фундацію процесу та подальший розвиток становлення жіночої освіти в Ніжинській вищій школі в зазначений період.

Насамперед, слід зауважити, що 20–30-ті роки ХХ ст. ознаменували докорінний перелом у всіх сферах життя суспільства. Політична влада опинилася в руках більшовиків. На час проголошення Радянської влади в край занедбану була не тільки економіка республіки, а й культура українського народу, його освіта. Особливо в жалюгідному становищі знаходилася підготовка вчительських кадрів. Викладачів дисциплін гуманітарного профілю на той час готував тільки Ніжинський історико-філологічний інститут, зокрема в Чернігівському регіоні.

Після остаточного встановлення радянської влади перед Комуністичною партією, органами освіти постали складні завдання. Необхідно було якнайшвидше ліквідувати культурну відсталість широких мас трудящих, створити нову систему підготовки вчительських кадрів [29]. Тому у системі вищої освіти УСРР почали відбуватися докорінні зміни, які безпосередньо торкнулися і Ніжинського вишу.

Зокрема, на початку 1920 року було проведено декілька засідань Державної комісії з реорганізації вищих навчальних закладів, складання програми і кошторису. Щодо Ніжинської вищої школи був вироблений Меморандум, за яким передбачалося об'єднання в один навчальний заклад Історико-філологічного інституту з Жіночими курсами і надання студентам наукових історико-філологічних знань на засадах громадсько-політичної підготовки, принципів соціалізму, протягом чотирьох років.

У 1920 р. Вищі жіночі курси остаточно об'єдналися з Інститутом, а в червні того ж року відбулася реорганізація Ніжинського історико-філологічного інституту князя Безбородька у Науково-педагогічний інститут, який своєю чергою наступного року був перетворений на Ніжинський інститут народної освіти. 16 червня 1920 р. була створена спеціальна комісія для проведення реформи Історико-філологічного інституту. Вона дійшла висновку, що на базі вузу можна створити чотири інститути: гуманітарний, фізико-математичний, природничий і педагогічний, об'єднавши їх тимчасово в один науково-педагогічний інститут. На першій стадії реорганізації всі інститути іменувалися факультетами. У Ніжині були відкриті лише два інститути (факультети): гуманітарний (інститут теоретичних наук - ІТЕН) у складі відділів - соціально-політичних наук, історичних наук, української мови та літератури, російської мови та літератури і педагогічний (Вищий інститут народної освіти - ВІНО) у складі відділів - дошкільного, шкільного, позашкільного (політосвіти). Фізико-математичний та природничий інститути (факультети) планувалося відкрити в процесі розвитку вузу. З 1919 по 1922 рр. директором інституту працював професор Павло Васильович Тихомиров (1868 - 1937) [33, с. 206].

Постановою Наркомосвіти УСРР від 7 червня 1921 р. Науково-педагогічний інститут переіменовувався у Ніжинський інститут народної освіти з факультетами - робітничим і соціального виховання. У 1922 р. професора П. В. Тихомирова на посаді директора замінив Олександр Олександрович Карпенко (1891-1969) [33, с. 206].

З 1930 р. Інститут народної освіти було реорганізовано в Інститут соціального виховання з 3-х річним терміном навчання із відділами - історико-економічним, філологічним, агро-біологічним, фізико-математичним. З 1 серпня 1930 р. Директором Інституту працював Степан Семенович Порада (1902-?).

Невдовзі, 17 жовтня 1932 року, за розпорядженням Народного комісаріату освіти України був відкритий Ніжинський педагогічний інститут професійної освіти для підготовки вчителів-предметників. У новоутвореному навчальному закладі залишилися ті ж відділи, що і в Інституту соціального виховання [33, с. 247].

Повертаючись до теми жіночої освіти, слід зазначити, що вже починаючи з 1920 р., в умовах панування радянської влади, можна говорити про вступ до інституту жінок [33, с. 206]. Так склалося, що в дореволюційний період в Ніжинському виші навчалися тільки юнаки [33, с. 201]. Лише в 1920-1921 навчальному році, після реформи вищих навчальних закладів в Україні, почали приймати до інституту жінок. Більшовистські конституція та декрети проголошували рівноправність обох статей, у тому числі й щодо можливостей отримання вищої освіти.

Першою студенткою Ніжинської вищої школи стала Олена Левковцева. Згідно з метричним свідоцтвом, яке міститься в її особовій справі, вона народилася 10 (22) грудня 1900 р. на Чернігівщині в селі Свидовець Козелецького повіту (нині Бобровицького району). Дівчина походила з простої селянської сім'ї. Її батьки були вчителями. В 1910 р. Левковцева була прийнята на навчання до першого класу Ніжинської жіночої гімназії Ганни Федорівни Крестинської. Судячи з атестату, дівчина навчалася на відмінно, мала зразкову поведінку, Після закінчення семи класів, в 1917 році, дівчина вступила до 8 (додаткового) класу цієї ж гімназії [9, арк.2].

Після завершення гімназії Олена Левковцева, очевидно в 1919 р., подала заяву на навчання до приватних Вищих жіночих курсів, які діяли в приміщенні Ніжинського інституту з 1916 р. й були відкриті за ініціативою професора Павла Васильовича Тихомирова.

Бажання отримати інститутський спонукало Левковцеву подати заяву про вступ до Ніжинського інституту влітку 1919 р. Цікавими тут є спогади самої студентки про обставини вступу, які містяться в заяві її особової справи, що знаходиться в Ніжинському архіві [28].

Як згадувала Левковцева, одного літнього дня вона прийшла до кабінету ректора інституту Павла Васильовича Тихомирова. Між ними зав'язалася розмова. Коли Олена повідомила про намір вчитися у виші, ректор почав шукати зачіпки, аби унеможливити вступ дівчини: " Але досі до інституту приймали тільки осіб чоловічої статі..., і "До того в жіночій гімназії не вивчали стародавніх мов - грецької і латинської. ". Навчаючись в гімназії, дівчина вивчала тільки латинську мову.

Тихомиров призначив Левковцевій складання іспиту з грецької мови на осінь 1919 р. І, навіть, дозволив написати їй заяву про вступ до вишу, за умов успішного складання вищезазначеного екзамену [33, с. 201-204]. Таку налаштованість чоловічої адміністрації можна пояснити декількома обставинами. По-перше, ця подія створила б прецедент, до якого адміністрація закладу не була ще готовою. Враховуючи консервативне мислення тогочасного професорсько-викладацького складу, як суто чоловічого колективу, в уявленнях якого знаходження жінок на студентських лавах поряд з чоловіками виглядало занадто радикальним кроком, а ідея зрівняння статей видавалася досить дискусійною інновацією. Варто згадати також про те, що вступ Левковцевої до інституту, ознаменував би перетікання дівчат з Вищих жіночих курсів, які діяли окремо, до студентського середовища [28].

Проте, не варто говорити про радикальну налаштованість проти допуску жінок до освіти в Ніжинській вищій школі. Свідченням цього було існування в стінах закладу Вищих жіночих курсів, одним з ініціаторів яких став уже вищезгадуваний Тихомиров і число слухачок на яких зростало [28].

Того ж дня, прийшовши додому, Левковцева попросила батьків аби вони знайшли їй репетитора з грецької мови. Батько домовився з учителем Ніжинської класичної гімназії Йосифом В'ячеславовичем Добіашем. За декілька місяців з великими зусиллями дівчина добре опанувала курс грецької мови та успішно склала вступний іспит. В перший рік навчання вона була єдиною дівчиною серед студентів [33].

26 грудня 1919 р. було прийняте рішення про об'єднання слухачок Вищих жіночих курсів із студентами інституту в спільній аудиторії для прослуховування лекцій і проведення практичних занять [28].

В процесі нашого дослідження були виявлені деякі неточності та розбіжності в архівних документах і в біографії самої студентки. Як відомо, в жовтні 1919 році за рішенням вузівської конференції багатьом вступникам, як хлопцям, так і дівчатам, було відмовлено у вступі. Основною причиною було те, що їхні документи не відповідали вимогам статуту закладу. Наприклад, було відмовлено Анні Псарьовій, яка подала документи для вступу 24 липня 1919 р. Як свідчить приписка на документі: "Документи повернені та фотокарточка 27/14 жовтня 1919 р.". Тому питання про те, в якому році Левковцева була зарахована до вишу, залишається дискусійним. Більшість документів з особової справи Левковцевої свідчать, що вона вступила до інституту в 1920 р. Але ймовірно, що це могло відбутися і в 1919 р. Оскільки, в тодішні революційні часи багато студентів полишали навчання, а то і взагалі не мали змоги чи бажання вступати до вишів через різні причини.

Наслідком цього був недобір студентів, тому аби заповнити брак хлопців серед студентів дівчат допускали до навчання. Більшість професорів вишу була викладачами Левковцевої, коли та навчалася в гімназії, тому всі знали її хист та жагу до навчання, і це відіграло важливу роль при прийнятті в лави студентства до Ніжинського інституту [28].

В особовій справі студентки зазначається, що "вона дійсно з 1919 року по 1923 рік прослухала повний курс Ніжинського Інституту Народної Освіти". В заліковій книжці Олени Левковцевої навпроти предмета "Історія української літератури (новий період)" стоїть оцінка "5", припис "весьма удовлетворительно", прізвище професора Олександра Сергійовича Грузинського, дата 14.XI.1919 і примітка, що оцінка перенесена з лекційної книжки Вищих жіночих курсів [11]. Отже, на листопад 1919 р. Левковцева ще вважалася слухачкою Вищих жіночих курсів. Цього ж місяця відбулося переведення дівчини зі складу курсисток до складу студентів інституту. Ймовірно, це рішення було прийняте адміністрацією закладу в руслі наступного вже згаданого кроку, спрямованого на поступове об'єднання Вищих жіночих курсів з інститутом, коли наприкінці грудня 1919 р. було вирішено звести курсисток і студентів разом для прослуховування спільних курсів. А вже у 1920 р. Вищі жіночі курси остаточно були реорганізовані в структуру Інституту [28].

Враховуючи ту обставину, що Вищі жіночі курси об'єдналися з інститутом, їхні слухачки старших курсів почали отримувати інститутські дипломи вже на початку 1920-х рр. У зв'язку з цим, з певною долею умовності, Олену Левковцеву можна вважати за першу студентку Ніжинського інституту [28]. Але певні сумніви залишаються. В 1923 році Левковцева на відмінно закінчила інститут. Того ж року успішно захистила підсумкову роботу на тему "Життя та творчість Є. П. Росточиної" [9, арк. 20].

Слідом за Левковцевою виявили бажання вчитися багато дівчат. Соціальний склад перших студенток був дуже строкатим. Серед них було багато дітей селян навколишніх сіл і дітей місцевих службовців та міщан. Більшість були випускниці гімназій, комерційних училищ, учительських семінарій.

Проте, потрапити до лав студентів на той час було справою не з легких. Про це свідчать архівні матеріали, зокрема особові справи студенток. По-перше, впадає у вічі той факт, що в більшості документів (особових справ) була присутня тільки заява про вступ студенток, біографічних даних про соціальний стан, сім'ю та матеріальне становище не було. Це дивно, оскільки з 1920-х років вимоги до соціального стану студентів посилювалися. В анкетах обов'язковою повинна була бути графа про колишнє становище батьків, також повинна бути присутня розроблена довідка про соціальний та майновий стан сім'ї до і після революції. Це можна пояснити декількома обставинами. По-перше, спадає на думку, що це могли бути недоліки в роботі тодішньої канцелярії, але таких випадків було немало та і самі факти свідчать зовсім про інше. По-друге, вірогідно, що більшість студенток намагалися приховати свій соціальний стан та йшли заради цього на різні хитрощі. Як відомо, що з осені 1921 року до вишів приймали тільки за рекомендацією від партійних, комсомольських, військових і профспілкових організацій або від комітету бідняків (комбїду). Звертали увагу і на соціальне походження, надаючи перевагу вихідцям з пролетарського середовища.

На практиці ж довчитися до отримання заповітного диплому з подібними характеристиками вдавалося далеко не всім. У вузі протягом 20-30-х років постійно проводилися більшовистські чистки, під час яких перевірялася соціальна приналежність студентів. За "неправильне походження" відраховували [3, 4, 5, 7]. Також, отриманню диплома студенткам заважали почасти матеріальні проблеми. А вже 20-ті – 30-ті роки ХХ ст. виявилися тяжким випробуванням для студентства. Молодь не мала можливості повноцінно навчатися, позбавлялася засобів до існування. Їхнє матеріальне становище залишалося скрутним. Студенти з навколишніх сіл жили фактично на утриманні батьків. Все це негативно впливало не лише на навчальний процес у виші, а й безпосередньо на стан здоров'я самих студентів [27].

Особливо важко було з харчуванням. Молодь харчувалася вкрай незадовільно. Їжа була одноманітною та низькокалорійною. У середині 1920-х років ситуація з харчуванням трохи покращилася, але все одно залишалася далекою від норми. Студентська їдальня не давала молоді померти від голоду, але й наїстися в ній було складно. В першій половині 30-х років, з введенням карткової системи, ситуація з харчами тільки погіршилася. Бракувало студентам і одягу. По півроку, з перших холодів і майже до літа, вони носили кожухи, шинелі, дуже рідко – пальта. Особливо скрутно було із взуттям (чоботами, тупльями), тому ходили на заняття й на роботу у калошах або по черзі [31]. Студентам виплачували невелику стипендію та видавали натуральний продуктивний пайок (борошно, крупа, картопля, сіль). Звісно, всього цього не вистачало для нормального життя [27].

Доцільно додати до вищесказаного, що гуртожитка при інституті в той час не було (його побудували тільки в 1938 році), і студенти – не ніжинці жили на приватних квартирах [33].

Крім інтелектуальної діяльності, більшість студенток у той час займалися й важкою фізичною працею. З 1919 по 1934 роки в інституті було підсобне господарство. Ніжинський повітовий

виконком передав під інститут 40 га орної землі в урочищі Войтовщина, а також 8 корів, 4 коней, деякий реманент і посівний матеріал [33, с. 214]. Все це мало наслідки. Недостатня підготовка студентів, а також їх перевантаженість різними позанавчальними видами роботи призводили до різкого скорочення контингенту. Наприклад, в архівних документах наявною є інформація про написані власноруч заяви студенток про їхню матеріальну скруту та хвороби, які не дозволяли їм завершити навчання [2, 6]. Попри всі складнощі, студентки намагалися долати всі матеріальні труднощі, зачаровані однією мрією – здобути вищу освіту, стати корисними своїй країні.

Молодь брала активну участь у науково-дослідній, громадській роботі, ліквідації неписьменності та малописьменності. Також студенти намагалися не сумувати, знаходячи час і для розваг, і для позитивних емоцій. Особливим успіхом серед студенток користувався драматичні гуртки. У вільний час багато танцювали, дискутували на літературні теми і т. ін. [33].

Приблизно в той же самий час, коли поріг Ніжинського вишу переступили дівчата-студентки, почали заповнювати вузівські кадри і перші жінки-викладачки, бібліотекарі, працівниці канцелярії, секретарі, технічні працівники. За етнічною приналежністю це були українки та росіянки. Приїжджали переважно з Тульської [11], Воронежської [15], Волинської [22], Чернігівської [20] та Полтавської губерній [7]. Серед новообраних викладачок були і ніжинки [17]. Більшість ідентифікували себе містянками, дочками робітників, службовців. З віковими показниками це були жінки від 20 до 55 років. Переважна частина були непартійними. Вони були випусницями, Київських вищих жіночих курсів [11], Московських педагогічних курсів [12], Київського університету [19], Державної екологічної академії [24], Катерининського Інституту в Ленінграді [17], були і аспірантки Ніжинського Інституту [25]. Єдиною, хто закінчив іноземний виш, була викладач французької мови і літератури Ольга Олександрівна Грижимайло. Жінка здобувала вищу освіту в Сорбоні [14].

Аналіз архівних документів переконує нас, що жінки переважно читали предмети з іноземної мови, музики, психології. Багато з них віддавали перевагу бібліотекарській справі [18, 20, 23], працювали секретарями [21], працівниками канцелярії [10]. Такі дисципліни як історія, філософія та математика все ще викладали чоловіки.

Вивчаючи особі справи викладачок, нами було виявлено цікаві факти. Найбільше часу у Ніжинській вищій школі працювали вже вищезгадувана Грижимайло Ольга Олександрівна (1923-1931) [14] та викладачка хімії Бойкова Лідія Петрівна (1924-1934) [15]. Жінки пропрацювали майже по 10 років. Решта продовжували викладацьку діяльність у виші менше п'яти років. Причини такого явища могли бути різними. В архівних матеріалів містяться їх заяви про звільнення. Йшли на такий крок переважно через недостатнє матеріальне забезпечення, сімейні обставини та хвороби [11, 20, 23, 24, 25]. Тобо ми бачимо подібну картину, яка спостерігалася і в повсякденному житті студенток.

Всі вони, без винятку, вірогідно, знаходились у тяжких матеріальних умовах. З кінця 1922 р. викладачі та службовці інституту поряд із зарплатою почали одержувати продовольчі пайки. Але траплялося і таке, що наукові працівники більше ніж півроку не мали ні заробітної плати, ні пайків. Окрім навчально-наукової діяльності жінки працювали і в господарстві інституту [33].

В середовищі жінок-інтелігенток та жінок творчих професій в той час відбувалися докорінні зміни у принципах їхнього життя. За доктриною більшовистської влади їхня науково-педагогічна діяльність допускалася лише в межах, визначених самими більшовиками, і до розумової праці в обов'язковому порядку додавалася фізична праця, характерна для селян і робітників. Це, звичайно, не могло не вплинути і на свідомість жінок, і на особливості їх повсякденного життя, яке безпосередньо впливало на їх професійну науково-педагогічну діяльність [32].

Проаналізувавши документальні матеріали про історію становлення жіночої освіти в Ніжинській вищій школі протягом 20-30-х років ХХ століття можна зробити такі висновки.

З 1919 року в Ніжинському виші з'являється перша студентка – Олена Левковцева. Хоча на сьогодні залишаються сумнівні щодо її першості, оскільки абсолютні докази та аргументи мають суперечливий характер.

Починаючи з 1920 р. розпочинається вступ до Інституту жінок.

Приблизно в цей час відбувалися зміни і в кадровому складі вузу. Жінки почали займати посади викладачів. За професійним спрямуванням переважно вони були викладачками іноземних мов, психології, хімії, музики. Але про масовість жінок в навчальному середовищі вишу в той час говорити поки що зарано, оскільки в студентських аудиторіях все ще переважали юнаки, а більшість посад займали чоловіки.

#### Література

1. Відділ забезпечення збереженості документів Державного архіву Чернігівської області у м. Ніжині (далі – ВДАЧОН). Ф. 6121, оп. 2. спр. 24, арк. 11.
2. ВДАЧОН. Ф. 6121, оп. 2. спр. 35, арк. 30.
3. ВДАЧОН. Ф. 6121, оп. 2. спр. 39, арк. 7.

4. ВДАЧОН. Ф. 6121, оп. 2. спр. 40, арк. 1.
5. ВДАЧОН. Ф. 6121, оп. 2. спр. 50, арк. 9.
6. ВДАЧОН. Ф. 6121, оп. 2. спр. 58, арк. 30.
7. ВДАЧОН. Ф. 6121, оп. 2. спр. 60, арк. 2.
8. ВДАЧОН. Ф. 6121, оп. 2. спр. 35, арк. 30.
9. ВДАЧОН. Ф. 6121, оп. 2. спр. 108, арк. 20.
10. ВДАЧОН. Ф. 6121, оп. 2. спр. 3198, арк. 3.
11. ВДАЧОН. Ф. 6121, оп. 2. спр. 3214, арк. 8.
12. ВДАЧОН. Ф. 6121, оп. 2. спр. 3229, арк. 17.
13. ВДАЧОН. Ф. 6121, оп. 2. спр. 3231, арк. 2.
14. ВДАЧОН. Ф. 6121, оп. 2. спр. 3239, арк. 8.
15. ВДАЧОН. Ф. 6121, оп. 2. спр. 3266, арк. 50.
16. ВДАЧОН. Ф. 6121, оп. 2. спр. 3270, арк. 5.
17. ВДАЧОН. Ф. 6121, оп. 2. спр. 3280, арк. 8.
18. ВДАЧОН. Ф. 6121, оп. 2. спр. 3297, арк. 25.
19. ВДАЧОН. Ф. 6121, оп. 2. спр. 3303, арк. 37.
20. ДАЧОН. Ф. 6121, оп. 2. спр. 3467, арк. 6.
21. ВДАЧОН. Ф. 6121, оп. 2. спр. 3536, арк. 4.
22. ВДАЧОН. Ф. 6121, оп. 2. спр. 3579, арк. 3.
23. ДАЧОН. Ф. 6121, оп. 2. спр. 3586, арк. 12.
24. ВДАЧОН. Ф. 6121, оп. 2. спр. 3609, арк. 4.
25. ВДАЧОН. Ф. 6121, оп. 2. спр. 3625, арк. 19.

26. Драч О. О. Вища жіноча освіта в Російській імперії другої половини XIX - початку XX століття : монографія / О. О. Драч; наук. ред. В. В. Калініченко; Черкаський національний університет ім. Б. Хмельницького. – Черкаси: Вертикаль, 2011. – 532 с.

27. Комарницький О. Б. Матеріальне становище студентства педагогічних технікумів національних меншин УСРР у 20–30-ті рр. XX ст. / Комарницький О. Б. // Дриновський збірник. – № 11. – С. 354-362.

28. Луняк. Є. М. Олена Левковцева – перша студентка Ніжинського інституту // Література та культура Полісся: збірник наукових праць. Вип. 99. Серія "Історичні науки". – № 13. – С. 166–180.

29. Мельник О. В. Становлення та розвиток вищої жіночої освіти в Одесі (1879–1921 рр.) / Мельник О. В.: автореф. дис. ... канд. істор. наук: 07.00.01. Одеса, 2009. – 16 с.

30. Міхневич Л. В. Витоки вищої жіночої освіти в Україні (кінець XIX – початок XX ст.) / Міхневич Л. В. // Юридична Україна. – 2015. – № 7/8.

31. Мошик І. В. Повсякденне життя студентської молоді Глухова у 20-ті –30-ті роки XX ст. / Мошик І. // Сіверщина в історії України: Зб. наук. пр. – К.: Глухів, 2012. Вип. 5. – С. 332-335.

32. Посвістак О. А. Деякі аспекти повсякдення подільської інтелігенції в 20-х роках XX ст. / Посвістак О. А. // Гуманітарний журнал. 2013. – № 3. – С. 41–48.

33. Самойленко Г. В., Самойленко О. Г. Ніжинська вища школа: сторінки історії / Самойленко Г. В., Самойленко О. Г. Ніжин, 2005. – 420 с.

34. Сірополко С. О. Історія освіти в Україні / Український Вільний університет; Друзі товариства імені Григорія Ващенка. – К.: Наукова думка, 2001. – 912 с.

УДК 94(100)"17"

## АРХІЄПИСКОП АМВРОСІЙ ТА ЧУМА В РОСІЙСЬКІЙ ІМПЕРІЇ НАПРИКІНЦІ XVIII СТОЛІТТЯ

**Чаплай С. О.**, студент III курсу історико-юридичного факультету.

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

**Актуальність теми.** За всю історію існування людство неодноразово переживало різноманітні епідемії. Події XXI століття не стали винятком. Епідемія коронавірусу, яка розпочалася у 2019 році й до сьогодні не дає спокою в усьому світі.

Отже, на сьогодні дана тема є дуже важливою. Та ж сама епідемія чуми в Російській імперії XVIII ст., про яку мова піде в даній роботі, призвела до великих потрясінь у суспільстві, що робить її особливо актуальною для розгорнутого дослідження.

**Джерельна база.** Під час написання цієї роботи ми використали декілька джерел. Важливим джерелом є записки про Чумний бунт в Москві 1771 року Федора Каржавіна, які опублікувала Світлана Долгова в праці "О бунте Московском очевидное известие, недоконченное". Російський просвітник Федір Каржавін був сучасником подій у Москві кінця XVIII ст., тому його спогади є дуже вагомими для дослідження поставленої проблеми. Він чітко описав причини та наслідки Чумного бунту 1771 року, а також вказівки влади для боротьби з епідемією.

Також фундаментальним джерелом є праця "Рассказы бабушки: Из воспоминаний пяти поколений, записанные и собранные её внуком Д. Благово". Дана робота є видатною пам'яткою російської мемуарної літератури. В оповіданнях московської дворянки Єлизавети Янкової, записаних її онуком Дмитром Благово, розгорнуті різноманітні сцени приватного життя старомосковської сім'ї та її оточення, що стали свого роду енциклопедією тогочасного життя. У джерелі поєднуються як спогади, так і досвід п'яти поколінь Єлизавети Янкової. Події цього твору розгортаються з часів правління Петра Великого, з яким був особисто знайомий прадід Янкової, а саме знаменитий історик Василь Татищев, який виконував секретні доручення царя. Закінчується ж праця подіями французько-російською війною 1812 року. Потрібно відмітити, що події Чумного бунту 1771 року яскраво описані в даній роботі.

Розглядаючи джерельну та історіографічну базу, можна зробити висновок, що вона є достатною.

**Мета роботи:** дослідження поширення епідемії чуми в Російській імперії кінця XVIII ст., а також ролі владики Амвросія у боротьбі з цією хворобою.

Відповідно до поставленої мети можна сформулювати такі **завдання:**

1) дослідити сукупність наявних джерел і літератури з визначеної проблеми та з'ясувати стан сучасної наукової розробки теми;

2) розглянути причини розповсюдження чуми в Російській державі;

3) проаналізувати діяльність архієпископа Амвросія під час Чумного бунту в Москві в 1771 році;

4) визначити наслідки.

**Об'єктом дослідження** є чума у Російській імперії наприкінці XVIII ст.

**Предметом дослідження** є діяльність архієпископа Амвросія під час боротьби з епідемією,

**Методологія роботи.** Під час дослідження даної теми було застосовано систему загальнонаукових методів, таких як аналіз та синтез, а також використано історичні методи – історико-генетичний, історико-хронологічний та історико-порівняльний.

Більшість дослідників вважає, що в Москву чуму занесли російські солдати внаслідок російсько-турецької війни 1768-1774 років, а саме з Молдавії та Валахії. У серпні 1770 року ця інфекція досягла Києва, а потім Брянська, а в грудні 1770 року чума все-таки досягла Москви, а саме "чорна смерть" виявилася в Московському військовому госпіталі.

Імператриця Катерина II зрозуміла важливу річ, а саме, що настав час подбати про те, щоб інфекція не дійшла до Петербурга. 31 березня 1771 року Катерина II звеліла оточити заставами окутану чумою Москву та всі шляхи до міста в радіусі тридцять верст, а саме місто за можливості ізолювати та не впускати нікого без дозволу. Вози з продовольством було запропоновано зупиняти в семи верстах від Москви. Туди жителі міста повинні були приходити в певний час та під наглядом поліції купувати продукти безконтактним способом. Однак в самій Москві двозначні цифри показників смертності швидко змінилися тризначними. У квітні 1771 року місто розділили на 14 частин зі спеціальними наглядачами, які були зобов'язані реєструвати померлих, проводити огляд хворих та доставляти їх в госпіталі, а також ізолювати мешканців будинків, які були охоплені чумою, та оточувати їх поліцейською вартою, щоб уникнути втеч хворих осіб. За офіційною статистикою, у квітні в Москві померло 774 людини, а у травні – 850 осіб.

Важливе значення під час чуми 1771 року у Москві мала діяльність архієпископа Амвросія Зертис-Каменського. Владика народився в місті Ніжині 17 жовтня 1708р. та був названий при хрещенні Андрієм. Його батько за походженням був волохом, який прибув на територію України в 1691 році та служив за українських гетьманів перекладачем. Після смерті батька його взяли в Києво-Печерську Лавру, а саме його запросив рідний дядько Володимир Каменський, який тоді був Лаврським Соборним Старцем, а пізніше архімандритом Ніжинського Благовіщенського монастиря. Він дав племіннику своє прізвище Каменського. Далі Андрій вдосконалював знання в Польській та Львівській академії.

Після він прибув до Санкт-Петербурга, і в 1735 р. його направили в семінарію при Олександрівському монастирі, яка поступово була заснована від нижніх класів до вищих Андрієм Зертис-Каменським, а також Григорієм Кременецьким. Там у 1739 році вони обидва були пострижені в ченці та названі Андрій – Амвросієм, а Григорій – Гавриїлом. У 1742 році Іменним Указом Гавриїл був назначений ректором, а Амвросій – префектом цієї семінарії. Також у 1748 році за Іменним Указом вони були возведені у сан архімандритів із титулом Членів Священного Синоду. Архімандрит Амвросій був назначений у Воскресенський монастир, який ще називали Новоєрусалимським.

23 листопада 1753р. він став єпископом Переславським та Дмитрівським та Членом Священного Синоду. 1761 року архімандрит Амвросій був переведений у Сарську та Подонську єпархію. 18 січня 1768р. архієпископа Амвросія перевели в Московську єпархію.



З творів архієпископа, крім Повчань, відомим є "Служба святому митрополиту Дмитру Ростовському". З його перекладів з грецької мови були надруковані: Послання Св. Ігнатія Єпископа Антіохійського, Повчання Святого Кирила Єпископа Єрусалимського, а також Виклад православної віри Святого Іоанна Дамаскіна, або ж Богослов'я. З латинської мови він переклав "Гроциево рассуждение против атеистов и натуралистов", а також разом з донським архімандритом Варлаамом Лящевським він працював над перекладом Псалтиря Давида з єврейського першотвору на російську мову. Також він створив багато записок, історії Російської православної церкви, але всі вони, були винищені обуреними бунтівниками, які увірвалися в будинок архієпископа під час Чумного бунту 1771 року. Як пам'ятки його діяльності залишилися будівлі у Воскресенському монастирі, а також архієрейські будинки в колишній Переславській і Крутицькій єпархії. За Іменним Указом 1769 року він почав оновлювати три московські Великі Собори, будівництво яких було завершено крутицьким єпископом Самуїлом Миславським. Також архієпископ Амвросій мав звання Опікуна Московського Виховного Будинку.

Серед москвичів ходили чутки про Боголюбську ікону Божої Матері, якій понад тридцять років ніхто не служив молебнів і не ставив свічок. За це Ісус Христос хотів наслати на Москву "кам'яний дощ", але Богородиця ублагала сина замінити кару на трьохмісячний мор. Тому міщани і священники, залишивши храми, почали служити молебні прямо на площі перед іконою. Люди по черзі підходили по сходах до ікони, просили зцілення, ставили свічки, цілували образ, а також залишали пожертвування в спеціальній скриньці.

Митрополит, розуміючи небезпеку скупчення людей в розпал епідемії чуми, вирішив застосувати крайні заходи. Він наказав перемістити ікону Божої Матері у храм Кіра та Іоанна.

Так 15 вересня 1771 року розпочався знаменитий Чумний бунт у Москві проти карантинних мір запроваджених владою. Бунтівники ударили в міський набат біля Спаських воріт Кремля. Натопв накинувся на солдатів та попрямував в Кремль, щоб знайти архієпископа Амвросія. Бунтівники, озброївшись киями, сокирами й камінням, розгромили та розграбували Чудівський монастир, де проживав митрополит. Потім виявили винні погребі в підвалах, внаслідок чого вино полилося рікою по кремлівській площі. На той момент архієпископ Амвросій встиг виїхати та сховатися в Донському монастирі, але бунтівники про це дізналися.

На наступний день натопв увірвався в Донський монастир, виволокли митрополита з храму та розтерзали його біля монастирських воріт.

Тіло вбитого архієпископа Амвросія добу пролежало на місці злочину. 17 вересня його внесли в Малий собор, і воно залишалося в ньому до прибуття з Санкт-Петербурга графа Орлова, надісланого до Москви для встановлення порядку. Тільки 4 жовтня архієпископа Амвросія поховали в Малому соборі. Згодом над могилою спорудили значних розмірів пам'ятник.

У той же день погрому та грабежу піддалися спорожнілі багаті будинки та чумні лікарні. Розправившись з митрополитом, повстанці рушили по вулиці Остоженка, а саме вони попрямували до будинку генерал-поручника Єропкина. Генерал-поручник Єропкін виявився не з боязких, він продемонстрував, що якщо в боротьбі з чумою до вересня 1771 року влада не змогла домогтися особливих успіхів, то з бунтівниками вона може справитися.

Увійшовши в Кремль через Боровицькі ворота, загін Єропкина вийшов на Соборну площу, де генерал-поручник віддав наказ: "Конница, руби нещадно всех бегущих!". Кавалеристи, як згадував Каржавін: "начали саблями рубить народ пьяный, который бочки разбивал и веселился на Ивановской площади". Народ кинувся до Тайницьких воріт, однак піхота дала залп з рушниць, а потім пролунали вистріли картечю з двох гармат, які Єропкін відшукав десь біля річки Пресні. Потім побоїще продовжилось в Чудівському монастирі, а також біля Нікольських і Воскресенських воріт та на Красній площі. Бунтівники спробували закидати солдатів камінням, але у відповідь лунали постріли гвинтівок.

Бунтівники, ударивши в набат для того, щоб згурпуватися, намагалися відбити Кремль, приступали до Спаських та Воскресенських воріт, але були розігнані кіннотою, артилерією та штиковими атаками. Усі ці бої тривали близько чотирьох годин.

До вечора в Москву увійшли 800 солдатів Великолуцького полку та розбили табір прямо на Красній площі. Бунтівники, втративши будь-яку надію на успіх, кинулися тікати з Москви.

Отже, у тогочасній соціально-культурній обстановці навіть раціональні заходи для запобігання розповсюдження чуми приносили мало користі і, більше того, викликали протидію з боку населення. Розпорядження та заходи верхівки породжували роздратування в масах жителів. Тому це невдоволення переросло в Чумний бунт у вересні 1771 року, унаслідок якого загинув архієпископ Амвросій, а нещадна чума досягла найбільшої сили.

Для відновлення порядку в Москві Катерина II відправила графа Григорія Орлова, який прибув до міста 26 вересня 1771 року. Услід за графом рушили чотири полки лейбгвардії. З часом Григорій Орлов здобув славу рятівника Москви від мору.

Прибувши в Москву, він відразу зібрав консилиум фахівців та дотримувався його вказівок. Григорій Орлов звелів заново розподілити Москву на 27 санітарних округів, відкрити додаткові лікарні, а також продовжити дію карантину і особисто відвідував усі лікарні та стежив за лікуванням і харчуванням пацієнтів.

Так він продемонстрував енергійні дії, проявив сміливість та приніс велику користь, змушуючи вороже налаштоване населення дотримуватися санітарних заходів. Він супроводжував лікарів при відвідуванні хворих, стежив за розподілом ліків, допомагав вивозити трупи, що розкладалися в будинках та на вулицях.

До кінця жовтня 1771 року щоденна смертність в Москві знизилася до 350 осіб, у результаті чого Катерина II вже сама оголосила про швидке припинення епідемії. За оцінками дослідників, загальна кількість загиблих в Москві коливається від 52 до 100 тисяч осіб з 300 тисяч жителів міста [15].

Епідемія внесла величезні зміни в життя Москви, знищивши колосальне число її жителів, а також завдавши великої матеріальної шкоди для міста. Ряд промислових підприємств були надовго закриті, у результаті чого уряд мав намір навіть більшість їх перевести в провінційні міста. Значної шкоди завдала епідемія і купецтву, чиновництву та духовенству (були знищені кілька монастирів). Великим лихом стало вбивство владики Амвросія.

### Література

1. Каржавин Ф. В. О бунте Московском очевидное известие, недоконченное / Публ. и предисл. С.Р. Долговой // Советские архивы, 1976. – № 6. – С. 66-70.
2. Рассказы бабушки: Из воспоминаний пяти поколений, записанные и собранные её внуком Д. Благово. Л., 1989. С. 29.
3. Артюшенко М. В. "...Достойный его имени": о памятнике архиепископу Амвросию (Зертис-Каменскому) в Донском монастыре // Московский журнал. История государства Российского. – 2015. – № 2(290). – С. 38-45.
4. Бантыш-Каменский Д. Н. Жизнь преосвященного Амвросия, архиепископа Московского и Калужского, убиенного в 1771 году. – М., 1813.
5. Бантыш-Каменский Д. Н. Словарь достопамятных людей русской земли, содержащий в себе жизнь и деяния знаменитых полководцев, министров и мужей государственных, великих иерархов Православной Церкви, отличных литераторов и ученых, известных по участию в событиях отечественной истории: в 5 ч. – М., 1836, ч. 1, С. 30-37.
6. Брикнер А. Г. Екатерина II Великая. Ее жизнь и царствование: иллюстрированная история. – М., 2009.
7. Буганов В. И. Страницы летописи Москвы: (Народные восстания XIV-XVIII веков). – М., 1986.
8. Вострышев М. И. Москва. Энциклопедический справочник // Частная жизнь москвичей из века в век. – М., 2007.
9. Горелова Л. Е. Чума в Москве (1771-73 гг.) // Русский медицинский журнал. – 2002. – № 16. – с. 738.
10. Евгений (Болховитинов), митрополит. Словарь исторический о бывших в России писателях духовного чина Греко-российской Церкви. – СПб., 1827, С. 21-25.
11. Звягинцев Е. Чума в Москве в XVII и XVIII вв. // Исторический журнал. – 1937. – № 2. – С. 52-59.
12. История России. С древнейших времен до начала XXI в. / А. Н. Сахаров, Л. Е. Морозова, М. А. Рахматуллин и др.; под ред. А.Н. Сахарова. – М.: АСТ: Астрель: Хранитель, 2007. – 1263 с.
13. История СССР с древнейших времен до конца XVIII в.: Учебник / Под ред. Б. А. Рыбакова. – 2-е изд., перераб. и доп. – М.: Высш. шк., 1983. – 415 с.
14. Ключевский В.О. Краткий курс по русской истории. – М.: ЭКСМО-Пресс, 2000. – 800 с.
15. Михайлов К. П. Как 250 лет назад власти пытались защитить от чумы Москву и Петербург [Электронный ресурс] / К. П. Михайлов // "Огонёк". – 2020. – 40 с. – Режим доступа: <https://www.kommersant.ru/doc/4267406>.

## УБИВСТВО КНЯЗЯ ІГОРЯ ОЛЬГОВИЧА ЯК ПОЛІТИКО-ВОЄННА ДУЕЛЬ МСТИСЛАВИЧІВ І ОЛЬГОВИЧІВ

**Чаплай С. О.**, студент III курсу історико-юридичного факультету.

Науковий керівник – канд. іст. наук, доц. **Страшко Є. М.**, кафедра історії України.

*У статті автор дослідив політичну ситуацію в Руській державі в умовах удільної роздробленості, а також проаналізував трагічне вбивство князя Ігоря Ольговича, спричинене соціально-політичними обставинами міжкнязівських конфліктів.*

*Ключові слова: історіографічний дискурс, чернігівські князі Ольговичі, князі Мстиславичі, київські бояри, віче, князівська адміністрація, удільна роздробленість, політичні супротивники, міжкнязівські котори.*

Князь Ігор Ольгович, про якого мова піде в даній статті, належав до роду чернігівських князів, спадкоємців Святослава Ярославича. Чернігівська династія увійшла в історію під назвою Ольговичів, хоча її засновником був син Ярослава Мудрого Святослав, і правильніше було б назвати її Святославичами. Однак так сталося, що більш відомим у Київській Русі був не Святослав, а його буремний син Олег, який отримав прізвище "Гореславич". Він вважався й насправді був винуватцем князівських міжусобиць, а також мав союзницькі стосунки з половцями та часто приводив їх на Русь. Коли Володимир Мономах і Святополк збирали князів на знаменитий Любецький з'їзд, то найважче було залучити до участі в ньому саме Олега Святославича. Олегу так і не вдалося посидіти на київському престолі, однак його нащадки прагнули здобути владу в Києві.

Спроби ретельного дослідження даної теми сформували солідний історіографічний вітчизняний дискурс таких істориків як Тетяна Вілкул [1], Михайло Грушевський [2; 3], Ігор Данилевський [5], Микола Котляр [6; 7], Володимир Ричка [10; 11; 12], Борис Романов [13], Олексій та Петро Толочки [4; 14; 15; 16], В. Франчук [17]. Особливо вагомими є праці Петра Толочка та Володимира Рички, котрі детально проаналізували політичні обставини, за яких відбулося вбивство князя Ігоря Ольговича. Доцільно виокремити монографію Петра Толочка "Дворцовые интриги на Руси", яка містить важливу інформацію стосовно зазначеної проблеми. Дослідник детально описав та реконструював міжкнязівські відносини 40-х років XII ст. та подав фундаментальний науковий аналіз тогочасних політичних подій.

Автор статті поставив за мету дослідити на основі літописних матеріалів соціально-політичні події в Київській Русі, які призвели до вбивства князя Ігоря Ольговича в 1147 році.

Відповідно до мети автор визначив завдання проаналізувати сюжети "Повісті временних літ", дослідити історіографію щодо означеної проблеми та дати наукову оцінку.

Хронологічними рамками даної статті є 40-ві роки XII століття, а саме період 1139-1147 років. З 1139 по 1146 роки великим київським князем був Всеволод Ольгович, правління якого характеризувалося стабільністю в політичній сфері. А 1147 рік виявився дуже важким для Руської держави, адже в цей час вибухнули нові міжкнязівські інтриги, унаслідок яких було вбито брата Всеволода – князя Ігоря Ольговича.

Джерельну базу даного наукового дослідження становить "Літопис Руський" за редакцією Л. Махновця, який сукупно об'єднує "Повість временних літ", Київський та Галицько-Волинський літописи. Особливістю "Літопису Руського" також є те, що Л. Махновець систематизував, структурував і прокоментував різноманітну літописну інформацію в цілісний текст.

Таким чином, фундаментальним джерелом виступає "Іпатіївський літопис", який є компіляцією двох пам'яток, а саме Найдавнішого Київського зводу та Галицько-Волинського літопису, що був доведений до кінця XIII ст. Також не менш важливим є "Лаврентіївський літопис", який являє собою пергаментний рукопис, що містить копію літописного зводу 1305 року. Він був складений в 1377 році невідомими переписувачами під керівництвом ченця Нижегородського Печерського монастиря Лаврентія за списком початку XIV століття.

Протягом 1139-1146 років великим київським князем був син Олега Святославича Всеволод. У важкий час удільних чвар він зумів стабілізувати політичну ситуацію на Русі та по праву вважався найголовнішим серед руських князів. Початком майбутньої драматичної колізії послужив заповіт Всеволода Ольговича, згідно з яким київський престол він передавав брату Ігорю.

У 1145 році Всеволод наказав князям Ігорю й Святославу Ольговичам, Володимиру Давидовичу й Ізяславу Мстиславичу прибути до Києва. Тут він оголосив їм своє рішення, а саме Всеволод заповів після своєї смерті київський престол братові Ігорю. Більше всього таке рішення не сподобалося Ізяславу Мстиславичу, який сам хотів посісти батьківський престол. Однак заперечувати рішення Всеволода він не наважився. Також відбулося урочисте взаємне цілування хреста.

Під пильним наглядом Всеволода князі поклялися бути вірними Ігорю, а той, у свою чергу, поклявся поважати їх.

У 1146 році, повертаючись з походу на Володимирка Галицького, Всеволоду стало погано, тому він зупинився під Вишгородом. Петро Толочко припускає, що неподалік міста знаходилася резиденція Всеволода й саме там, не маючи сил продовжити шлях до Києва, князь вирішив здійснити передачу влади брату Ігорю [15]. З Києва сюди терміново були викликані бояри, яким князь оголосив своє рішення. Згідно з "Повістю временних літ" [далі – ПВЛ] бояри з радістю сприйняли слова Всеволода, взяли Ігоря та поїхали в Київ. Відповідно кияни почали присягати Ігорю.

Перше цілування хреста відбулося під Угорським. Літописець пише про те, що сюди були скликані кияни, і всі вони цілували хрест разом з Ігорем, визнаючи його своїм князем. Однак ця присяга не була щирою, адже за ПВЛ "...Та згодились вони на нього нещиро" [9].

Петро Толочко стверджує, що під загальною назвою "кияни" не потрібно розуміти простих жителів столиці Київської Русі. Адже зібратися їм всім під Угорським не було ніякої можливості. Тому швидше за все, тут зібралися київські бояри й, можливо, з ними були представники київської адміністрації. Саме в них могли бути таємні помисли про майбутню зраду Ігоря Ольговича, а не у простих киян, які, не виключено, навіть не знали про зміну влади [15].

Отримавши згоду киян, Ігор Ольгович повернувся до Вишгорода, щоб там прийняти присягу. Однак додамо, що при встановленні влади попередніх князів літописці не згадували про цілування хреста саме вишгородцями. З приводу цього Петро Толочко припускає, що це було викликано не зовсім легітимною передачею престолу, тому Всеволод намагався залучити до цієї акції якомога більше людей [16]. Отже, народ бажав обрати князем Ігоря Ольговича, і Всеволод погодився на це.

Після своєрідного "всенародного" волевиявлення Всеволод відправив своїх послів до Ізяслава Мстиславича та інших князів, щоб остаточно з'ясувати, чи погоджуються вони з верховенством Ігоря. Усі вони погодилися на це. Зрозуміло, київський престол залишався за Ольговичами.

1 серпня 1146 року Всеволода не стало. Відповідно до попередніх домовленостей Ігор негайно поїхав до Києва. Він знову звернувся до народу з приводу підтвердження своїх прав на великокнязівський престол. Насамперед, Ігор скликав "перших людей" [8] Києва на Гору, а точніше на Ярославів двір. Там вони покійно цілували хрест перед Ігорем Ольговичем.

Однак, з часом кияни почали втручатися у князівські справи. Зокрема, вони домовлялися з великим князем щодо того, на яких умовах чинити в місті суд, які побори та данину збирати, а також які порядки чинити. Насамперед у Туровій божниці кияни вчинили за власною ініціативою друге й навіть незаконне віче. Посол передав Ігорю запрошення на віче. Ігор сів на коня й разом із братом Святославом направився у бік Турової божниці. Однак дорогою князь зупинився та для переговорів відправив свого брата Святослава, щоб з'ясувати причину цього зібрання. У результаті виявилось, що кияни мають ряд претензій до адміністрації померлого князя. Їхнє невдоволення стосувалося в першу чергу великокнязівського тіуна Ратші, а також вишгородського тіуна Тудора, які нібито "погубили" Київ і Вишгород [9]. Від Святослава вони зажадали поклятися за себе й за брата, що більше нікому і ніяких образ не буде ні в Києві, ні в Вишгороді. Святослав урочисто пообіцяв, що він та його брат Ігор не дозволять тіунам творити насильство над людьми. Згідно з ПВЛ: "І Святослав, зсівши з коня, на тім цілував їм хреста на вічі. Кияни ж усі, зсівши з коней, стали мовити: "Брат твій – князь і ти". І цілували хреста всі кияни з дітьми на тім, що Ігоря вони не будуть обманювати, ні Святослава" [9]. Після цих запевнень Святослава кияни знову цілували хрест, визнали Ігоря своїм князем і пообіцяли бути йому вірними зі своїми дітьми.

Надалі Святослав разом з кращими мужами від киян поїхав до Ігоря та розповів, що відбувалося під час віче. Ігор підтвердив клятви брата, цілував хрест на вірність киянам і запевнив, що виконає всі їхні претензії. І все ж, кияни вирішили поквитатися з тіуном Ратшою та іншими представниками адміністрації Всеволода. У місті почалися заворушення та грабежі, які Ігорю довелося придушувати силою.

Автор підтримує думку Петра Толочка, що все це дуже скидалося на добре сплановану провокацію. Адже Ігор пообіцяв бути справедливим по відношенню до киян, але хтось не бажав, щоб князь стримав своє слово. А участь дружини князя в приборканні повсталіх киян ще більше загострила ситуацію [4].

За даних обставин Ігор Ольгович не відчував себе в Києві повновладним та легітимним князем. Він знову почав шукати підтвердження своїх прав на владу в Києві. На цей раз він прагнув отримати запевнення у вірності від Ізяслава Мстиславича. Ігор відправив до нього посла з повідомленням про смерть брата та запитанням: "Осе брата нашого Бог узяв. А ти чи стоїш на хреснім цілуванні?" [9]. Однак Ізяслав не відповів на це питання й не відправив до Ігоря свого посла, що було необхідним за нормами міжкнязівських відносин.

Петро Толочко запевняє, що це була тривожна звістка для Ігоря. Адже з літописних повідомлень було зрозуміло, що Ігор навряд чи припускав, що його правління на великокнязівському престолі буде недовгим [14].

Ізяслав Мстиславич не гаяв часу, він почав діяти ще тоді, коли Ігор театральню обмінювався хрестоцілуваннями з киянами та вишгородцями. Петро Толочко припускає, що у Києві діяла сильна боярська партія, яка пов'язувала своє майбутнє не з Ігорем Ольговичем, а з Ізяславом Мстиславичем. Ще за життя Всеволода вона не наважувалася відкрито заявити про свої наміри, а коли князя не стало, вирішила активно діяти [15].

Хоча невдоволення князем Ігорем ще не було заявлено відкрито, гінці від київських бояр вже прямували в Переяславль із запрошенням на київський престол до Ізяслава Мстиславича. "Піди, княже, до нас. Ми хочемо тебе" [9], – заявили вони переяславському князю, і той вирішив погодитися. Ізяслав з дружиною виступив з Переяславля. Через Дніпро він переправився до Заруба. Там до нього прибули послы від чорних клобуків та Поросся, які висловили повну підтримку князю. Потім Ізяслав зупинився біля містечка Дернового, що на Стугні. Тут його зустріли делегації від Васильєва і Білгорода, які також заявили про свою підтримку. Сюди ж прибули й "мужі від киян" [9], які запропонували план оволодіння Києвом.

Також відбулося своєрідне віче всіх прибічників Ізяслава, на якому останній виступив з палкою промовою. Вона потрібна була йому, щоб підняти бойовий дух своїх воїнів, а також для того, щоб виправдати свої військові дії.

Автор статті погоджується з аргументацією історика Петра Толочка, що в Ізяслава було більше прав на великокнязівський престол, адже на ньому дійсно сиділи його дід та батько. Однак додамо, що Ігор й не був у цьому плані узурпатором. Його дід також займав великокнязівський престол, до того ж сам Ігор отримав його з рук брата Всеволода при повній згоді всіх руських князів. Більше того, ця передача влади була закріплена хресним цілуванням, у тому числі й Ізяслава Мстиславича. Тепер же, коли помер Всеволод, Ізяслав згадав про свої права на трон і вирішив відректися від своєї клятви [15].

За літописним повідомленням, на той час Ігор Ольгович шукав союзників. Пообіцявши віддати братам деякі волості, він наказав їм прибути до Києва. Також він звернувся до київського тисяцького Уліба й воєводи Івана Войтишича з проханням бути вірними йому, адже раніше вони були вірні його брату Всеволоду. Петро Толочко стверджує, що можна впевнено говорити про їх лицемірство, адже вони проводили таємну раду з київськими боярами про відступництво від Ігоря. Однак літописцю їх поведінка здавалася незрозумілою, оскільки обидва боярина перебували у великій пошані не тільки у Всеволода, а й у його брата Ігоря [8; 16].

Тим часом в Чернігові почали збиратися союзники Ігоря. Це були двоюрідні брати Ізяслав та Володимир Давидовичі, а також рідний брат Святослав Ольгович. Натомість Ізяслав і Володимир Давидовичі відмовилися допомагати Ігорю. За літописом, обох князів вмовили так вчинити київські послы, які брали участь у змові проти Ігоря. Святослав Ольгович привів до Києва свій полк. Серед союзників Ігоря також був його племінник Святослав Всеволодович.

Ще до підходу до Києва князя Ізяслава Мстиславича Ігор Ольгович зайняв бойові позиції перед містом. На його боці був київський полк, який, згідно з літописом, став біля Олегової могили, а також полки двох Святославів – брата і племінника, що розташувалися перед Золотими воротами.

Таким чином, на чолі захисників Києва знаходився великий князь Ігор Ольгович. Піднявши очі до неба, Ігор вимовив фразу про порушену обітницю переяславського князя. У цей момент він навряд чи думав, що наслідувати приклад Ізяслава готові і його київські тисяцькі, які також присягали на вірність йому. Незабаром на очах у здивованого Ігоря почала розгортатися картина відвертої й цинічної зради. Від київського полку відокремилася група вершників та вирушила до Ізяслава Мстиславича. Через певний час вони повернулися назад, але вже разом з тисяцьким Ізяслава та з його бойовим стягом. Так була виконана домовленість, досягнута під час візиту київського посольства в Переяславль. Стяг Ізяслава в київському полку однозначно вказував на те, що кияни зрадили Ігоря. Надалі на оборонні позиції військ накинута берендейська кіннота, яка перед Золотими воротами знищила передові загони Ігоря [4].

Ігор Ольгович намагався врятувати ситуацію своїми розпорядженнями. Обом Святославам він наказав терміново їхати в свої полки, щоб залучити їх до бою. З аналогічним наказом він звернувся до тисяцького Уліба та воєводи Івана Войтишича. Обидва відправилися у свої підрозділи, але замість того, щоб об'єднатися для оборони від ворога, вони опустили бойові стяги та відступили до Жидівських воріт. Чернігівські князі залишилися вірними Ігорю й вирушили на бойові позиції. Їх полки попрямували до Надового озера, де потрапили в засідку. На них накинута берендейська кіннота й стала сікти шаблями чернігівських дружинників. У цей момент з флангу по них вдарила дружина Ізяслава Мстиславича та його сина Мстислава. Полки Ігоря й обох Святославів були розділені та в паніці почали відступати у напрямку до гирла Десни. У Дорогожицькому болоті, неподалік від Кирилівського монастиря, кінь Ігоря Ольговича заскочив у трясовину, де й застряв у болоті. Тим часом Святослав уже наближався до гирла Десни, а інший

Святослав, точніше племінник Ігоря, втік до Києва, де прагнув сховатися в монастирі Святої Ірини. Проте саме тут він був схоплений прихильниками Ізяслава Мстиславича. Також відступали чернігівські дружини, але переслідувачі їх наздогнали в гирлі Десни. Літописець повідомляє, що тут вони зазнали побиття, а також багато воїнів потонуло [9].

Тільки на четвертий день, а саме 13 серпня 1146 року, Ігор Ольгович був знайдений і визволений з дорогожицького полону. Спочатку Ігоря привели до Ізяслава, потім помістили у Видубицький монастир, а через деякий час відправили в Переяславль. Там, у монастирі Святого Іоанна, він був посаджений в проруб. Хто саме був ініціатором того, щоб перетворити Ігоря Ольговича у в'язня, невідомо. Автор статті погоджується з висновком вчених, що без особистої участі Ізяслава тут не обійшлося [15].

З часом Ізяслав Мстиславич відхилив претензії на київський престол свого дядька Юрія Долгорукого, надавав допомогу чернігівським князям в їхньому протистоянні з тим же Юрієм. Багатьом в оточенні Ізяслава його союз з Ольговичами здавався незрозумілим, тому вони робили все, щоб його зруйнувати. Посланий до Чернігова для переговорів з Ізяславом та Володимиром Давидовичами боярин Уліб нібито розкрив підступний план полону й навіть вбивства Ізяслава Мстиславича. Це мало трапитися, коли київський князь відвідав би Чернігів. Ізяслав був попереджений про це не тільки Улібом, але й деякими чернігівськими приятелями.

Отримавши цю звістку, Ізяслав негайно відправив у Чернігів посла, який повинен був упевнитися в її істинності. Посол розповів все це чернігівським князям про дану підступність та попросив дати пряму відповідь. Як свідчить літописець, вони попросили посла Ізяслава вийти, але коли покликали знову, то зізналися йому, що дійсно присягали Святославу Ольговичу, жалкуючи за братом Ігорем. При цьому вони просили передати Ізяславу, щоб він відпустив того до Чернігова, адже Ігор став ченцем і ніякої загрози для Ізяслава не представляв [9; 14].

Союз Ізяслава й Володимира Давидовичів із Святославом Ольговичем викликав сильне роздратування Ізяслава Мстиславича. Було висунуто традиційне звинувачення чернігівським князям в порушенні клятви. Хоча півроку тому, саме князь Ізяслав перший відрікся від клятви вірності Ігорю.

Зі свого стану Ізяслав відрядив до Києва двох гінців – Добриню та Раділа, щоб вони розповіли киянам про мотиви чернігівських князів. Князь Володимир, тисяцький Лазар і митрополит в повній відповідності із зазначенням Ізяслава зібрали киян на віче біля Святої Софії й надали великокнязівським посланцям слово. По суті, вони повідомили звернення Ізяслава, адже це яскраво видно з ПВЛ: "Тепер же я вам даю знати: осе Володимир Давидович, і Ізяслав, і Всеволодович Святослав, якому я багато добра зробив, цілували мені хреста. А нині цілували вони потай од мене хреста Святославу Ольговичу і до Юрія послали, а надо мною обман учинили. Вони хотіли мене або схопити, або вбити за Ігоря. Але бог мене заступив і хрест чесний, що його вони мені цілували. Нині ж, браття-кияни, підіть услід за мною до Чернігова на Ольговичів, – чого ви хотіли есте і що мені обіцяли есте. Збирайтеся од малого і до великого, хто має коня. А хто коня не має – то в човні, бо вони не мене одного хотіли вбити, але й вас іскоренити" [9].

Таким чином, проаналізувавши літописні сюжети ми вважаємо, що психологічний настрій населення був таким: чим більше натовп вислуховував аргументи про відступництво Ольговичів, тим завзятіше він ставав та вимагав помсти. Заклик Ізяслава зібрати ополчення для походу на Чернігів був підхоплений з небувалим ентузіазмом. Однак один невідомий чоловік під час віча висловив думку про те, що перш ніж піти з Києва, необхідно розправитися з Ігорем Ольговичем. Петро толочко припускає, що ця думка не була випадковою. Адже той чоловік нагадав натовпу далеку історичну паралель, яка трапилася ще за Ізяслава Ярославича. За ПВЛ один чоловік сказав: "За князем своїм ми радо йдемо. Та спершу про се подумаймо, як ото й раніш учинили при Ізяславі Ярославичі. Вирубавши Всеслава із поруба, оті лиходії поставили його князем собі, і багато лиха було через се городу нашому. А ось Ігор, ворог нашого князя і наш, – не в порубі, а в святім Федорі! Лише вбивши його, ми до Чернігова підемо за своїм князем! Кінчаймо ж із ними!" [9]

Сучасні українські вчені Володимир Ричка, Петро Толочко, Тетяна Вілкул вважають, що сказане невідомим ставить під сумнів ситуацію, яка склалася. Адже конфлікт, пов'язаний зі змовою проти Ізяслава, розгорівся через те, що Ігор перебував у київського князя як в'язень. Ізяслав не обіцяв полегшити положення Ігоря, оскільки не міг пробачити чернігівським князям їх підступність. І все ж Ігор виявився в Києві, нібито спеціально був привезений із Переяслава на розправу [15].

На захист Ігоря виступили Володимир Мстиславич, митрополит, тисяцькі Лазар та Рагуіл. Звертаючись до присутніх, Володимир заявив, що його брат Ізяслав не велів вбивати Ігоря, але зупинити розлючених месників було вже неможливо. Від Святої Софії натовп киян рушив у монастир святого Федора. Сівши на коня, слідом за ними вирушив і Володимир, сподіваючись випередити вбивць та врятувати Ігоря від несправедливого суду. Коли він під'їхав до мосту перед Софійськими воротами, там було стільки людей, що протиснутися крізь них не було ніякої можливості. Тоді Володимир повернув коня й рушив до Михайлівських воріт, які знаходилися з

боку Михайлівського Золотоверхого монастиря. Коли він прибув до монастиря Святого Федора, там вже бушував розлючений натовп. Згідно з ПВЛ: "Вони ж накинулись на нього, як ті звірі лютії, і схопили його, коли він стояв, по обичаю, на обідні в церкві святого Феодора, і мантію на нім обірвали. Він тоді сказав їм: "О законопереступники, вороги всякої справедливості, одступники від Христа! За що, яко розбійника, ви хочете мене вбити? А що хреста ви цілували есте мені, кажучи, що будете мати мене собі князем, – нині вже і всього того я не спом'янув був, бо сподобив мене бог монаший чин прийняти" [9].

Ігор намагався вмовити нападників схаменутися, нагадавши їм, що нещодавно вони хрест з ним цілували та обіцяли посадити його своїм князем. Нині ж він нічого не хоче, але прийняв чернечий сан і не хотів би згадувати минуле. Натовп не слухав Ігоря і заволав: "Побийте, побийте!" [9]. Ігор Ольгович продовжував вмовляти нападників не чинити зло, однак безрезультатно. Розуміючи, що вбивство людини в монастирі є великим гріхом, кияни схопили Ігоря та повели його з території монастирського подвір'я. Біля воріт його зустрів Володимир Мстиславич. Зіскочивши з коня, він накинув на Ігоря князівське корзно та звернувся до киян з проханням: "Браття мої! Не смійте вчинити сього зла! Не вбивайте Ігоря!" [9].

Історик Тетяна Вілкул стверджує, що деякі деталі вищеописаних подій вказують на обігрування семантики святого місця. Адже Ігоря Ольговича схопили в церкві, а саме в монастирі святого Федора, збудованого батьком Ізяслава Мстиславича, а мертвого, його протягли до святої Богородиці, що більш яскраво підкреслює святотатство киян [1].

На нашу думку, кияни не звернули уваги на прохання Володимира та продовжували бити Ігоря. З неймовірними труднощами Володимиру вдалося вирвати його з рук натовпу й схватитися за ворота Мстиславового двору. Однак спроби втекти від натовпу були марними, адже переслідувачі знайшли його й там. Виламавши ворота, вони увірвалися на княжий двір і тут же вбили Ігоря. Ці жахливі події сталися в п'ятницю 19 вересня 1147 року.

Однак на цьому безчинства не припинилися. Смерть Ігоря не зупинила розлючений натовп, який жадав подальших видовищ. Поклавши тіло князя на віз, кияни відвезли його на Поділ і кинули на торговище. Проте знайшлися на Подолі й ті, хто зі співчуттям сприйняв смерть Ігоря. Вони підходили до нього, торкалися до його ран та запеченої крові, вважаючи, що це допоможе зціленню їхніх недуг, а також прикривали його своїм одягом.

Дослідник Володимир Ричка пояснює таку поведінку киян тим, що у свідомості людей відбулося переплетення християнської моралі та залишків язичницьких уявлень. Адже, з одного боку, натовп не став чинити розправу над князем на території монастиря, а з іншого – знайшлися ті люди, які прагнули отримати зцілення від мертвого тіла князя Ігоря Ольговича [10].

Коли про все це довідався Володимир Мстиславич, він наказав тисяцьким Лазарю й Рагуїлу їхати на Поділ та зайнятися похоронами Ігоря Ольговича. Тут між тисяцькими та киянами відбулася розмова, яка була, по суті, спробою виправдати те, що трапилося. Тисяцький зауважив, що після вбивства Ігоря киянам не завадило б подумати й про його поховання. У свою чергу ті відповіли, що це не вони здійснили вбивство, а Ольговичі та Давидовичі, які прагнули ліквідувати князя Ізяслава Мстиславича.

Згідно з літописним сюжетом ПВЛ кияни сказали: "Не ми його вбили, а Ольгович, два Давидовичі і Всеволодович, що замислили на нашого князя зло, хочачи погубити [його] підступом. Та бог за нашим князем і святая Софія". І повелів тисяцький Лазар [Саковський] узяти Ігоря, і, взявши, положили його в церкві святого Михайла" [9].

За даними сучасних історіографічних розвідок важко однозначно стверджувати, чи була ця розмова насправді або ж складена літописцем, який намагався виправдати злочинне вбивство Ігоря інтригами самих же чернігівських князів, а також відвести підозру в причетності до нього Ізяслава Мстиславича. Коли Володимир послав гінця зі звісткою про смерть Ігоря до Ізяслава, той нібито розплакався і сказав, що, якби знав, чим це скінчиться, звелів би тримати Ігоря під вартою подалі від Києва. Можемо припустити, що Ізяслав чомусь не придумав більш надійного способу вберегти Ігоря від розправи. Потрібно було просто відпустити Ігоря в Чернігів, а не тримати його в порубі або під вартою в Федорівському монастирі [15].

Розуміючи, що ця смерть може бути поставлена громадською думкою йому в провину, Ізяслав заявив, що нічого подібного в нього і в думках не було. Він не тільки не наказував убити Ігоря, але й навіть не говорив про це іншим. Очевидно, найближче оточення охоче в це повірило. Також мужі Ізяслава сказали, що це була відплата за порушення чернігівськими князями хресного цілування та їх намір вбити князя. За ПВЛ: "Ізяслав же сказав: "Коли вже так учинилося, – а на тім світі нам усім бути, – то се вже богові судити" [9].

З приводу цього дослідник В. Франчук вважає, що не викликає сумніву факт смерті Ігоря Ольговича, котра влаштовувала як нового великого князя, так і його прибічників, а точніше київських бояр. Хоча за літописом це все виглядало так, ніби з чернігівським князем розправилися народні маси, які здавна звикли бачити в Чернігові суперника столичного міста [17].

Останнім часом в сучасному вітчизняному історіописанні було висловлено чимало тверджень про безпосередню участь у вбивстві Ігоря Ольговича Петра Бориславича, який був боярином та літописцем великого київського князя Ізяслава Мстиславовича. Ці версії підтримуються рядом вагомих доказів. Адже сталося так, що й Ізяславові, й киянам справді загрожувала велика небезпека з боку родичів та прихильників Ігоря Ольговича, які організували змову, щоб його звільнити. У цих подіях Петро Бориславович брав безпосередню участь. Він же й описав ці події. Адже в літописі докладно оповідається, як двоюрідні брати Ігоря Давидовичі, а саме Володимир та Ізяслав, підмовили Ізяслава Мстиславовича виступити проти Юрія Долгорукого, обіцяючи свою підтримку. Коли їх зраду було викрито, Ізяслав, що вже вирушив у похід, надіслав до Києва посла. Посол від його імені звернувся до мешканців міста з проханням про допомогу та закликом до рішучих дій проти чернігівських змовників.

Також на думку історика В. Франчука, аргументом на користь того, що саме Петро Бориславович, а не якийсь невідомий чоловік, кинув у натовп заклики вбити Ігоря є такі моменти. По-перше, сина відомого київського боярина Борислава добре знали в Києві. Те, що він попередньо їздив до Чернігова і, отже, був свідком подій, які там відбувалися, лише надало ваги його словам. По-друге, навряд чи хто інший з київського натовпу був спроможний знайти паралель до сучасних подій у восьмидесятирічній давнині. По-третє, літописець Петро Бориславович зміг подати в літописі події так, щоб його участь у справі вбивства Ігоря Ольговича залишилася невідомою нащадкам [17].

Іншою була реакція на вбивство Ігоря серед чернігівських князів. Дізнавшись від Володимира Давидовича страшну звістку, Святослав Ольгович зібрав свою старшу дружину та гірко оплакував смерть брата. Боляче відгукнулася вона по всій Чернігівській землі.

У Києві тим часом тисяцькій Лазар наказав взяти тіло вбитого Ігоря та віднести до церкви Святого Михайла. Був пізній вечір, тому вирішили залишити тіло там до ранку. Уночі, як повідомляє літопис, в храмі сталося диво, а точніше: "На ту ніч бог явив над ним, [Ігорем], знамення велике: загорілися свічі всі над ним у церкві тій. А назавтра новгородці, прийшовши, розповіли [про це] митрополитові [Климу]. І митрополит заборонив, щоб вони нікому ж не говорили, і повелів потаїти таку благодать, яку бог явив над ним" [9]. Цю звістку новгородці поспішили повідомити митрополиту, проте його реакція була більш ніж стриманою. Він вирішив приховати таку Божу благодать та заборонив новгородцям розповідати про неї. У суботу, ледь почало світати, митрополит відправив у церкву Святого Михайла ігумена Федорівського монастиря Онанія. Потім тіло Ігоря було покладено на віз та відвезено в монастир Святого Симеона, де князь й був похований.

Через три роки відбулося перепоховання Ігоря. Цього разу його мощі були перенесені до Чернігова братом Святославом. Сталося це, імовірно, тоді, коли в Києві короткочасно княжив Юрій Долгорукий, що був противником Ізяслава Мстиславича та союзником Святослава Ольговича. Підставою для перепоховання послужило й те, що Ігор був зарахований церквою до "страстотерпців", як свого часу князі Борис і Гліб. Для Святослава Ольговича, як і всіх чернігівських князів, було важливо, щоб мощі Ігоря знаходилися в Чернігові та благословляли їх діяння.

Таким чином, період удільної роздробленості в Руській державі виявився дуже складним з соціально-політичної точки зору. Протягом 1146-1147 років відбувалася боротьба різних міжкнязівських угруповань та боярських коаліцій за владу в Києві, що в результаті призвело до драматичного вбивства князя Ігоря Ольговича. Воно стало закономірним результатом протиріччя політичної системи родового сюзеренітету. На той час політична культура Русі знайшла віддзеркалення у гострій формі соціального протистояння – воєнно-політичній дуелі князівських кланів Мстиславичів і Ольговичів.

#### Література

1. Вілкул Т. Літописна повість 1147 р. про вбивство Ігоря Ольговича // Київська Старовина. – 1999. – № 6. – С. 56-72.
2. Грушевський М. С. Історія України-Руси. Т. 2. – Львів, 1905. – 634 с.
3. Грушевський М. С. Ілюстрована історія України / Михайло Грушевський. – Репр. відтворення вид. 1913 р. – Київ, 1990.
4. Давня історія України. – Т. 3 / За ред. П. П. Толочка. – К., 2000. – 709 с.
5. Данилевський І. Н. Древняя Русь глазами современников и потомков (IX-XII вв.). – М., 1999. – 352 с.
6. Котляр М. Ф. Історія давньоруської державності. – К., 2002. – 234 с.
7. Котляр М. Ф., В. М. Ричка. Княжий двір Південної Русі X-XIII ст. / НАН України. Інститут історії України. – К.: Наукова думка, 2008. – 357 с.
8. Лаврентіївський та Іпатіївський літопис // Хрестоматія з історії Української РСР. – Т.1. – К., 1959. – 747 с.
9. Літопис Руський / Пер. з давньорус. Л. Є. Махновця. Відп. ред. О. В. Мишанич – К.: Дніпро, 1989.



10. Ричка В. М. Про характер соціальних конфліктів у Київській Русі / Ричка В. М. // Український історичний журнал. – 1993. – № 3. – С. 28-36.
11. Ричка В. М. "Вся королівська рать" (Влада Київської Русі). – К., 2009. – 180 с.
12. Ричка В. М. Києво-руські студії. – Ніжин, 2005. – 136 с.
13. Романов Б. А. Люди и нравы Древней Руси: Историко-бытовые очерки XI-XIII вв. – М., 1990.
14. Толочко О. П., Толочко П. П. Україна крізь віки. Т. 4: Київська Русь. – К.: Альтернативи, 1998. – 352 с.
15. Толочко П. П. Дворцовые интриги на Руси. – СПб.: Алетейя, 2003. – 224 с.
16. Толочко П. П. Київська Русь. – К.: Абрис, 1996. – 360 с.
17. Франчук В. Ю. Тема Ігоря Ольговича Чернігівського в давньоруському літописанні // Любецький з'їзд князів 1097 р. в історичній долі Київської Русі. Чернігів, 1997. С. 42-47.

УДК 94(430)

### **АЗІЙСЬКО-ТИХООКЕАНСЬКИЙ РЕГІОН У ЗОВНІШНЬОПОЛІТИЧНІЙ ДОКТРИНІ НІМЕЦЬКОЇ ІМПЕРІЇ КІНЦЯ ХІХ – ПОЧАТКУ ХХ СТ.**

**Шеметов О. С.**, магістрант історико-юридичного факультету.

Науковий керівник – канд. іст. наук, доц. **Мартиненко В. В.**, кафедра всесвітньої історії та міжнародних відносин.

*У статті проаналізовано колоніальну політику Німецької імперії в азійсько-тихоокеанському регіоні наприкінці ХІХ – на початку ХХ ст. Зазначено на виключній важливості подій, що призвели до панування Німеччини на теренах Китаю та островах Океанії.*

*Ключові слова: Німецька імперія, колоніальна політика, експансія, азійсько-тихоокеанський регіон.*

Метою історичної розвідки є аналіз особливостей політики Німеччини в азійсько-тихоокеанському регіоні. Тема не втратила своєї актуальності і в наші дні, особливо враховуючи роль і місце Німеччини на світовій арені. Дана проблематика знайшла своє відображення в працях вітчизняних дослідників С. Трояна [4], Л. Гончаренко [1], С. Косяка [2], Н. Попенко [3] у яких з належною повнотою виписані особливості колоніальної політики Німеччини в регіоні.

Наприкінці ХІХ – на початку ХХ століття Німецька імперія стає одним з головних учасників зовнішньополітичних процесів на світовій арені. В кінці 70-х рр. ХІХ ст. в Німеччині місіонерами активно розпочалася пропаганда колоніальної політики, що дало початок експансії країн інших континентів [2, с. 64].

Німецька імперія, наслідуючи приклади Великої Британії, Франції, США, прагнула закріпити за собою значні території як на Африканському континенті, так і в азійсько-тихоокеанському регіоні. При цьому країна не хотіла вступати в конфлікт, у цій ситуації, з країнами Європи.

Починаючи з 1886 р. значно зросла зацікавленість впливових німців до Китайської імперії, оскільки саме в цьому році були налагоджені торговельні відносини через морські перевезення. Після японсько-китайської війни німецькі торговці хотіли все більше закріпити свої позиції у Китаї.

Проте проникнення на територію Китайської імперії заважала Велика Британія. Але вже в 1895 р. Німеччина, після домовленостей з російським імператором Миколою ІІ, починає активно проникати до Китаю. Захоплення територій відбувалося з обов'язковим укладанням договору про аренду. В жовтні 1897 р. Німецька імперія зробила перші дипломатичні кроки для того, щоб отримати дозвіл на облаштування порту в Кіао-Чао. Проте, на етапі домовленостей, Китай відмовив Німеччині, посилаючись на те, що їм цей порт потрібен не тільки як торговельний, але і як військовий [3, с. 159].

Водночас, Німецька імперія розбудовувала свій військово-морський флот. Адмірал А. фон Тірпіц, вважав, що флот повинен діяти не в оборонних діях, а в наступальних. При цьому він повинен сприяти розвитку судноплавства та торгівлі в Східній Азії.

Контроль над військово-морським флотом здійснював Вільгельм ІІ, проте у правлячих кіл Німеччини виникло побоювання того, що нарощення великого потенціалу військово-морський сил може зашкодити мирним відносинам з країнами Європи.

Значна частина правлячих кіл Німецької імперії підтримувала політику А. фон Тірпіца і наполягала на зростанні боєздатності сухопутних сил. Була висунута пропозиція захопити район Цзяочжоу, де розташовувалися вугільні шахти. Вже в листопаді цього ж року, після вбивства двох німецьких місіонерів, кайзер віддає наказ військовим захопити бухту Цзяочжоу, порт Ціндао. 14 листопада 1897 р. адмірал О. Дідеріхсон захопив порт і прилеглі території. Щоб закріпити свої

позиції, 15 грудня 1897 р. Німецька імперія відправила 9 кораблів до Китаю і вже 6 березня 1898 р. був укладений договір між Німецькою та Китайською імперіями [4, с. 140].

Після цих подій в 1898 р. Німеччині було надано на 99 років в оренду бухту Кіао-Чао і Ціндао з прилеглими островами. Також імперія уклала договір на будівництво залізниці від Ціндао до Цзінаня та використання природних багатств в межах десяти кілометрів на цьому відрізку. Навколо Кіао-Чао та Ціндао було встановлено, в радіусі 50 км, зону, де німці маневрували збройними силами.

Промисловці Німеччини вважали, що для кращого закріплення своїх позицій в Китаї, необхідно налагоджувати торгівельно-економічні відносини з іншими країнами, які володіють територіями Китаю, і, оскільки, Німецька імперія поступово нарощувала свій потенціал в Китаї, про що свідчило збільшення німецької торгівлі, то країни Європи повинні були рахуватися з нею.

Щодо Океанії, то проникнення на її територію, відбувалося поступово з наукових експедицій та заняття торгівлею.

Першим проявом політики захоплення території стало підписання договорів з королями островів Океанії, які носили нерівноправний характер, тому що мали на меті більшою мірою задоволення потреб Німецької імперії [1, с. 292].

Починаючи з 80-х рр. XIX ст. підприємці Німеччини мали володіння на тихоокеанських островах, але імперії було цього недостатньо. Тому в 1884 р. на о. Самоа прибула морська піхота Німецької імперії під приводом захисту громадян своєї країни. Проте панування Німеччини не задовольняло ні Велику Британію, ні США. Однак, німецькі позиції розширювались і згодом на Самоа виникає два уряди, перший з яких був визнаний США та Великою Британією – Маліетоса, а інший – Тамасесе – Німецькою імперією, які прагнули контролювати даний острів. Німеччина ж прагнула панувати над островами одноосібно. Ситуація на острові була вкрай складна. У 1887 р. спалахнули конфлікти з місцевими аборигенами, що призвело до того що США та Велика Британія підтримали на посаду Верховного правителя острова кандидата, який виступав проти Німеччини. Постійно виникаючі конфлікти між американськими та німецькими матросами могли призвести до повномасштабних військових дій, але їм завадив потужний ураган, який стався 15 березня 1889 р., під час якого загинули 93 німців та 117 американців. Ці події змусили 14 червня 1889 р. підписати між трьома країнами договір, згідно якого громадяни даних країн мають рівні права та обов'язки на території о. Самоа.

2 грудня 1899 р. була підписана ще одна трьохстороння угода, згідно з яким США відмовляється від Іполу та Савайї на користь Німецької імперії. Острів Тутуїла залишається у володіннях США [3, с. 168 – 169].

Велика Британія ж взагалі відмовилась від претензій на о. Самоа, в обмін на низку територій на Африканському континенті. А вже 1 березня 1900 р. о. Самоа став повністю належати Німецькій імперії.

Губернатором став – В. Зольфа, який намагався не порушувати та зберігати культуру самоанського населення. Своєю політикою В. Зольф викликав занепокоєння, у впливових на острові, німців, оскільки вони експлуатували корінне населення в своїх цілях. Лідером цього супротиву став плантатор Р. Дікен.

У 1908 – 1909 рр. конфлікти з жителями острова набрали ще гострішого характеру. В. Зольф був змушений звернутися за допомогою до німецького флоту, проте самоанці вчасно припинили опір, що дало змогу запобігти конфлікту і не довести до військових дій. У 1911 р. В. Зольф йде з посади губернатора, а 29 серпня 1914 р. новозеландська армія підіймає британський прапор на території островів.

Окрім о. Самоа, Німецька імперія мала плани і на частину о. Нова Гвінея. В цьому їй складала конкуренцію Англія. Після того як вона в листопаді 1883 р. прийняла резолюцію, щодо приєднання східної частини Нової Гвінеї й прилеглих островів, Німецька імперія відправляє О. Фішера до Нової Гвінеї з висуненням претензій. На підставі цього Велика Британія задовольняє німецькі прагнення і звільняє східне узбережжя Нової Гвінеї. В 1884 р. була створена "Зеландсько-Гвінейська кампанія" і 28 червня до Австралії прибула розвідувальна група, яка мала на меті знайти кращі території, які б потім могли стати колонією Німецької імперії [1, с. 292].

У листопаді 1884 р. фрегат "Елізабет" та канонерка "Гієна" на о. Мантупі встановили німецький прапор. У бухті Маданг розташовувався пункт "Фрідріх-Вільгем-хафен", а на березі протоки Вітазь – "Фіншхафен". У відповідь на це 22 листопада 1884 року уряд Англії призначає П. Скречтлі комісаром у справах протекторату. Все це загострило і так не прості відносини з Великою Британією. Щоб конфлікт не досягнув критичної межі, країни 25 – 29 квітня 1885 р. заключають угоду, згідно якої Імперії відходила північно-східна частина Нової Гвінеї та прилеглі острови, о. Шуазель, о. Санта-Ізабель, о. Бугенвіль, що належав до Соломонових островів [3, с.173].

В подальшому в 1888 р. Німеччина колонізувала о. Наура, а в 1898 р. відбувся перерозподіл територій, таким чином, що о. Шуазель та о. Санта-Ізабель стануть британськими колоніями, а в

Німецької імперії залишаться о. Бугенвіль та Бука. 9 лютого 1899 р. до складу колоніальних володінь додадуться Маріанські, Каролінські острови та о. Палау, згідно іспансько-німецьких домовленостей.

З початком Першої світової війни німецькі колонії зазнали нападу. Не винятком стали і вищеперераховані острови. 17 вересня 1914 р. всі колонії були розгромлені.

Отже, Німецька імперія наприкінці XIX – на початку XX ст. проводила активний зовнішньополітичний та колоніальний курс. Не став винятком і азійсько-тихоокеанський регіон, в якому Німеччина почала активно витісняти інші європейські країни.

Гасло Німецької імперії "Король Пруссії – на чолі Німеччини, Пруссія – на чолі Німеччини, Німеччина – на чолі світу" стало альфою та омегою активного колоніального курсу країни.

#### Література

1. Гончаренко Л. Л. Отто фон Бісмарк та перехід Німеччини до політики колоніальних захоплень, 1882–1884 рр. / Л. Л. Гончаренко // Наукові праці історичного факультету Запорізького національного університету. - 2014. - Вип. 38. - С. 289-293.

2. Косяк С. Діяльність перших німецьких колоніальних товариств і союзів кінця 70 – середини 80-х рр. XIX ст. / С. М. Косяк // Гуманітарний вісник. Сер. : Історичні науки. - 2017. - Число 27, Вип. 11. - С. 64-72.

3. Попенко Н. Колоніальна політика Німецької імперії в Китаї та Океанії в ост. третині XIX - поч. XX ст. / Наталія Попенко. // Європейські історичні студії. – 2019. – №13. – С. 157–182.

4. Троян С. Колоніальна політика кайзерівської Німеччини щодо Китаю наприкінці 1890-х років / Сергій Троян. // Україна-Європа-Світ. Міжнародний збірник наукових праць.. Серія: : Історія, міжнародні відносини.. – 2013. – №11. – С. 138–142.

УДК 341.218

#### СРСР 1980-1990 РР.: ПРИЧИНИ І НАСЛІДКИ РОЗПАДУ

**Шпитяк К. А.**, магістрантка історико-юридичного факультету.

Науковий керівник – д-р іст. наук, проф. **Кучменко Е. М.**, кафедра всесвітньої історії та міжнародних відносин

*Стаття присвячена актуальним проблемам історії державності СРСР на завершальному етапі існування союзної держави. Хронологічні рамки дослідження охоплюють 1980-1990 рр. – період здійснення політичних та економічних реформ, відомих під назвою "перебудова". Доведено, що саме політика перебудови призвела до загострення кризи в усіх сферах життя суспільства, що спричинило в остаточному підсумку розпад СРСР.*

*Ключові слова: Союз Радянських Соціалістичних Республік, реформи, перебудова, КПРС, партійне керівництво, криза, трансформаційні процеси, національні рухи.*

До початку 1980-х у Союзі РСР чітко проявились тенденції загальної кризи, ознаками якої були відставання від держав Заходу у високотехнологічних галузях, низька якість продукції, не-ефективне виробництво, низький рівень продуктивності праці [1], проблеми сільського господарства (Радянський Союз не міг забезпечувати населення продуктами харчування і витрачав багато грошей на його придбання за кордоном). Радянська політична система та командна економіка здавались анахронізмом на тлі прискороеного науково-технічного та соціально-економічного розвитку західних країн. [2]. Відбувалось зростання корупції, переслідування інакомислення і готовність до опору йому все більш широких верств населення [3].

Заходи з перебудови, розпочаті у 1985 р., були суперечливими, характеризувалися чергуванням невизначених та раптових кроків та контрзаходів щодо запровадження або обмеження ринкової економіки та демократії.

У ході вирішення основних завдань перебудови в країні все частіше спостерігалось зіткнення думок і позицій, відкрите протистояння політичних сил. Зростаюча криза влади посилюється і проявляється у двох площинах: ідейній (поява різних політичних течій) і практичній (боротьба за владу). Політичне становище характеризувалося суттєвими змінами в настроях людей, суспільній свідомості, в розстановці політичних сил, поляризація і поділ яких в основному завершилися. Почався новий етап політичної боротьби – боротьби за владу [12, с. 339].

Таким чином, зайнявши пост Президента СРСР, він зробив свою офіційну позицію менш вразливою юридично: для його зміщення потрібно було не голосування більшості з'їзду, а значно більш складна, практично неможлива в тих умовах, процедура імпичменту [25, с. 23]. Прагнучи ще

більше зміцнити свої позиції, М. Горбачов на сесії Верховної Ради СРСР у березні 1990 р. запропонував надати Президентові СРСР додаткові повноваження і прийняти законопроекти, які б ускладнили процес виходу республік зі Радянського Союзу [23, с. 367].

М. Горбачов почав переговори з республіками про новий Союзний договір, але вони затягнулися. Повільність і нерішучість центральних властей країни і Президента СРСР у вирішенні соціально-економічних і політичних питань призвели до "параду суверенітетів" союзних республік. Йдеться, насамперед, про Декларацію про державний суверенітет Російської Федерації, прийняту 12 липня 1990 р. І з'їздом народних депутатів РРФСР. Це означало, що юридично і фактично зі складу Союзу вийшла держава, яка всі роки існування було його опорою і основою розвитку [19, с. 26].

Наслідком "параду суверенітетів" було їх протистояння Центру та республік, що виразилося в "війні законів", тобто центр і прагнучі до самостійності і незалежності республіки приймали взаємосуперечливі закони. Варто зауважити, що керівництво країни "не усвідомлювало, що в міжнаціональній сфері накопичується горючий матеріал, здатний підірвати і "перебудову", і сам Союз" [2, с. 166]. Крім того, М. Горбачов не лише не випереджав національні рухи, але і відступав під їх тиском: "от тезиса "сильного центра" – к формулам "сильный центр – сильне республики", а затем – "через суверенне республики – к конфедерации" [2, с. 167-168]. До серпня 1990 р. стало очевидно, що відсутність нової національної програми, спроби гальмування національних рухів, пропозиції реформ, які призвели до ситуації, коли 13 з 15 республік оголосили про свою незалежність. Розвал Союзу ставав цілком можливим і ймовірним. "Москва все ще зберігає багато козирів, – стверджує з цього приводу дослідник М. Геллер, – республіканські програми часто не зрозумілі, нерідко утопічні. Отже, ідеологічний вакуум, який утворився через крах комунізму, заповнювався національними ідеями. Поступово почали з'являтися нові національні держави, де "национальные элиты уже готовы возглавить независимые государства" [8, с. 13].

Це свідчить про те, що керівництво СРСР не надавало національним проблемам належної уваги, що було "удивительнейшим парадоксом перестройки" [4, с. 333]. Сам же М. Горбачов, аналізуючи ситуацію, зауважив: "...ми втратили дуже багато часу на осмислення реальних процесів, що розгорнулися в сфері національних відносин" [21, с. 19]. Проблема національностей посилила ті протиріччя, які тривалий час вдавалося врегулювати різними методами в умовах збереження цілісності країни [19, с. 25].

Таким чином, зазначені процеси в РРФСР посилили відцентрові настрої і відповідні дії в інших союзних республіках, продемонструвавши, що "начатые перестройкой процессы, обновление всех сторон жизни общества, в том числе и межнациональных отношений, протекают неоднозначно, а часто и крайне противоречиво. Объективный процесс возрождения национального самосознания нередко перерастает в стремление поставить под сомнение саму идею существования нашего единого и целостного Союза ССР" [24, с. 4]. Зростала критика на адресу Президента СРСР М. Горбачова. Всі помилки, які вели до децентралізації держави, приписувалися йому. Зберігаючи ще у своїх руках формальну владу, М. Горбачов не міг практично вплинути на розвиток подій, які відбувалися в поки ще юридично цілісному Союзі. 12 червня 1991 р. на основі закону "Про вибори Президента РРФСР" від 24 квітня 1991 р. Президентом РРФСР був обраний Б. Єльцин, а Президентом СРСР все ще залишався М. Горбачов. З протидією двох політиків дослідники пов'язують розвал СРСР [22, с. 59]. Очевидно, що двовладдя призвело до істотного послаблення центральної влади. Політичні процеси на периферії стали самостійними, особливо в національних республіках. Реформатори цього не передбачили. Вони не припускали, що перебудова викличе сплеск національно-визвольного руху [13, с. 19-20]. Процедура зміцнення двовладдя оглибилася, оскільки два "владних пункти" перебували в Москві. Істотно посилилася позиція Б. Єльцина [20, с. 174].

Разом з тим більш вагомою стала криза влади на всесоюзному рівні, що поступово вела до розпаду держави. По-перше, перестройці запізнилися з реформуванням Союзу, реформуванням партії, створили складну ситуацію в економіці, і народ почав йти від їх підтримки і відкрив дорогу для інших сил, які використовували ці слабкості реформаторів на повну катушку.

Аналізуючи прорахунки перебудови, слід підкреслити, що на її старті у команди М. Горбачова не було чіткої моделі і концепції суспільно-політичних перетворень, що було наслідком нерозуміння ситуації, в якій знаходилося радянське суспільство. Запровадження демократичних основ внесло деякі позитивні корективи в реалізацію перебудови. Перебудова дала право на свободу слова, думки. Тому кожен міг висловити свої ідеї, навіть якщо вони не збігалися із загально прийнятими. "Тоталитаризм душил творческие силы народа. Надо было сбросить эти оковы, и перестройка это сделала" [16, с. 11]. Більше того, як відзначав М. Горбачов, "... в нашу страну пришла свобода и демократия: политический плюрализм пришел, экономический плюрализм пришел, свобода совести и взглядов стала частью нашей жизни" [6, с. 209].

Цим перебудова відрізнялася від попередніх політичних курсів, що діяли в СРСР, і в цьому полягала її складність і суперечливість. Незважаючи на очевидні позитивні іновачії курсу реформ,

М. Горбачову, однак, не вдалося створити повноцінний "мозковий трест", знайти адекватну концепцію переходу від тоталітаризму до демократії [19, с. 24].

Причини поразки перебудови закладені також у самих її основах, затверджених відповідними пленумами та з'їздами КПРС, і сприйнятті їх, як стратегічних рішень до виконання. На Пленумі ЦК КПРС у січні 1987 р. поставлено завдання подальшої демократизації радянського суспільства, вдосконалення радянської виборчої системи, виборів керівників різних рангів на альтернативній основі. Вибори 26 березня 1989 р. показали певний прогрес у цій сфері, і сприяли наданню виборцям можливості "реального вибору" [15, с. 34].

Таким чином, було досягнуто "изменения прежней системы и снятия ограничений на число кандидатов, выдвигаемых в каждом избирательном округе. Он (М. Горбачов – авт.) также добился введения такого положения, при котором избранным объявлялся лишь тот кандидат, который набрал более 50% голосов. Это было нововведением, которое укрепило демократический принцип..." [11, с. 112]. Відзначалася також необхідність подальшої розробки правових актів, які гарантували гласність, висування на керівні пости безпартійних [18, с. 609]. У міру того, як демократизація суспільства й гласність позбавляли КПРС владних повноважень, вона переходила в опозицію до перебудови, а потім перетворилася на її прямого ворога.

Це, на думку М. С. Горбачова, обумовлено тим, що в умовах перебудовних процесів партій не керівництво змушене було б доводити своє право на владу. "А многие чувствовали, что получили власть из рук вышестоящих и вряд ли ее снова получат в условиях демократии" [6, с. 21]. Криза партії створила умови для кризи ідеології, а отже – системи та держави, побудованої на її основі [19, с. 25]. Партія "...утратила бдительность. Она не проявила тех бойцовских качеств, которые нужны в тяжелейших условиях. На фоне возникновения других, пусть пока немногочисленных, но инициативно действующих партий и течений, которые активно используют средства массовой информации, мы просто растерялись" [16, с. 18-19]. Криза партії ілюструє й те, що "членство в КПСС давно уже потеряло даже отдаленное сходство с участием в работе политической партии, а стало своеобразной клятвой лояльности" [8, с. 13]. Все більшу вагу набирали ті чинники, які зумовили послаблення впливу М. Горбачова як керівника держави. Ослаблений партійний апарат забезпечував часткову реалізацію наміченого курсу. Радикалізмлідера КПРС не отримав практичного підґрунтя.

Він поступово переходив в ліберальну, а потім – і в консервативну площину. По суті, чим глибшими і очевиднішими були перебудовчі зміни, тим більше від них намагався відмежуватися М. Горбачов. У країні масово розповсюджувалися сумніви в доцільності перебудови і в здатності керівництва країни переломити хід подій. Різкий розрив між ідеологічними обіцянками реформаторів і їх реальною діяльністю, висока економічна і моральна ціна модернізації – це одні з головних підсумків еволюційного процесу трансформацій. Генеральний секретар вважав, що з "тоталітарним ладом на певному етапі може впоратися тільки тоталітарна партія". Але це було можливо тільки до тих пір, поки керівництво партії підтримувало свого генерального секретаря.

До початку 90-х років ХХ ст. КПРС втратила свою монополію на владу і тому залишатися опорою перебудови для реалізації її цілей не могла. Сучасники реформатора вважають, що залишаючись генеральним секретарем партії, М. Горбачов "сознавательно шел к ослаблению системы, когда партия реководила всем и вся... И впрямь, уже мало кто в стране боялся партии" [23, с. 367]. Таку думку підтримує ряд дослідників, стверджуючи, що М. Горбачов свідомо йшов на ліквідацію існуючої системи, а тому "преднамеренно избегал принимать конструктивные решения" [17, с. 3].

Незважаючи на всі недоліки і прорахунки, політика перебудови одночасно розкрила актуальні питання тодішньої політичної системи: необхідність розширення демократизації; забезпечення умов і правових норм для появи багатопартійності, опозиції; необхідність модернізувати Радянський Союз. Багато з намічених завдань перебудова втілила в життя. Підбиваючи підсумки зробленого, М. Горбачов відзначив: "... нам удалось ликвидировать тоталитаризм как политический режим власти, ... мы отменили цензуру и дали людям свободу слова. Граждане получили возможность избирать власть на альтернативной основе, начиная с трудовых коллективов и кончая Верховным Советом и Съездом народных депутатов, впервые появилась возможность свободно выезжать за границу и публично критиковать власть, ... экономика страны уже тогда начала становиться рыночной и социально ориентированной" [6, с. 209].

**Висновки.** Криза перебудовних процесів у СРСР створила умови для посилення державних процесів у колишніх соціалістичних республіках, наділяючи їх правом суб'єктів політичної взаємодії. Ці процеси мали певну взаємозалежність і взаємообумовленість, оскільки вихід республік зі складу СРСР був обумовлений як політичними змінами в центрі, так і ситуацією на місцях. З метою збереження Союзу М. Горбачов запровадив його реорганізацію, однак союзні республіки вже готові були до самостійного існування і власної незалежності. Такі процеси посилити відцентрові тенденції в державі й спричинили в кінцевому результаті розпад СРСР.

## Література

1. Nordhaus W. Soviet Economic Reform: The Longest Road // Brookings Papers on Economic Activity. – №1. – 1990.2. Кульчицкий С. Империя та ми // День. – 31.01.2006.
2. Кульчицкий С. Империя та ми // День. – 31.01.2006
3. Материалы Комитета государственной безопасности от 29.12.1975 г. // Yale University [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://yalepress.yale.edu/yupbooks/sakharov/images/sakharov.pdf/Sakharov108.pdf>
4. Геллер М.Я. Горбачев: победа гласности, поражение перестройки // Советское общество: возникновение, развитие, исторический финал. – РГГУ, 1997. – Т. 2.
5. Закон СССР от 01.12.1988 г. №9853-ХІ "Об изменениях и дополнениях Конституции (Основного Закона) СССР" // Сборник документов КПСС, законодательных актов, деклараций, обращений и президентских указов, посвященных проблеме национально-государственного суверенитета. – М., 1991.
6. Закон СССР от 20.12.1989 г. №961-І "Об уточнении некоторых положений Конституции (Основного Закона) СССР по вопросам порядка деятельности Съезда народных депутатов СССР, Верховного Совета СССР и их органов" // Сборник документов КПСС, законодательных актов, деклараций, обращений и президентских указов, посвященных проблеме национально-государственного суверенитета. – М., 1991.
7. Закон СССР от 23.12.1989 г. №974-І "Об изменениях и дополнениях статьи 125 Конституции (Основного Закона) СССР" // Сборник документов КПСС, законодательных актов, деклараций, обращений и президентских указов, посвященных проблеме национально-государственного суверенитета. – М., 1991.
8. Закон СССР от 14.03.1990 г. №1360-І "Об учреждении поста Президента СССР и внесении изменений и дополнений в Конституцию (Основной Закон) СССР" // Сборник документов КПСС, законодательных актов, деклараций, обращений и президентских указов, посвященных проблеме национально-государственного суверенитета. – М., 1991.
9. Закон СССР 10.04.1990 г. "Об основах экономических отношений Союза ССР, союзных и автономных республик" // Ведомости Съезда народных депутатов СССР и Верховного Совета СССР. – 1990. – № 16. – ст. 270.
10. Закон СССР от 26.04.1990 г. "О разграничении полномочий между Союзом ССР и субъектами федерации". Ведомости Съезда народных депутатов СССР и Верховного Совета СССР. – 1990. – № 19. – ст.329.
11. Декларация про державний суверенітет України від 16.07.1990 р. // Відомості Верховної Ради УРСР. – 1990. – №31. – ст.429.
12. Свистунов В.В. Радянська державність та право в Україні (1945-1991 рр.). Історія держави та права України за ред. А.Чайковського. – К., 2004.
13. Шубин А.В. Распад СССР: роль субъективных факторов // Советские исследования: Взгляд из XXI века: <http://www.soviethistory.Tu/sovhist/a-35.html>. – С. 16.
14. Станкевич З.А. История крушения СССР: Политико-правовые аспекты. – М., 2001.
15. Ялышев Р.А. Проблема нового Союзного договора и его роли в распаде СССР: автореф. канд. ист. наук. – С.-П.: 2011.
16. Постановление ВС СССР от 03.12.1990 года № 1809-1 "Об общей концепции нового Союзного Договора и предлагаемом порядке его заключения" // Ведомости СНД и ВС СССР. – 1990. – № 50. – ст.1077.
17. Постановление Съезда Народных Депутатов СССР от 25.12.1990 №1858-1 "Об общей концепции нового Союзного договора и порядке его заключения [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://pravo.levonevsky.org/baza/soviet/sss0588.htm>
18. Бойко О. Еволюція суспільних поглядів та процесів: від ідеї оновленого Союзу до проголошення незалежності України (січень-серпень 1991 р.) // Людина і політика. – 2001. – № 4. – С. 41-44.
19. Постановление СНД СССР от 24 декабря 1990 года № 1856-1 "О проведении референдума СССР по вопросу о Союзе Советских Социалистических Республик" // Ведомости СНД и ВС СССР. – 1990. – №52. – ст. 1161.
20. Постановление Верховного Совета СССР "Об организации и мерах по обеспечению проведения референдума СССР по вопросу о сохранении СРСР" // Известия. – 1991. – 19 января. – С. 3.
21. Хаврук І.А. Референдум 17 березня 1991 року в Україні // Грані. – № 3(77). – 2011. – С. 41-44.
22. Чешко С.В. Роль этнонационализма в распаде СССР. – С. 465-466.
23. Договор "О Союзе Суверенных Государств" // Правда. – 15.08.1991.
24. Текст обращения Президента СССР М.С. Горбачёва // Правда. – 03.08.1991.
25. Договор о Союзе суверенных государств // Советская Россия. – № 159 (10610). – 15.08.1991.
26. "Многое сложилось бы иначе..." // Красная звезда. – 16.08.2003.

## АБОЛІЦІОНІЗМ ЯК ЧАСТИНА ФІЛОСОФІЇ ПРОСВІТНИЦТВА

**Шуба В. О.** магістрант історико-юридичного факультету.

Науковий керівник – канд. іст. наук, доц. **Моціяка П. П.**, кафедра всесвітньої історії та міжнародних відносин.

**Актуальність теми.** Термін "Просвітництво" стосується інтелектуального простору і стосується двох важливих продуктів французької історії XVIII ст.: "Енциклопедії наук, мистецтв і ремесел" та Французької революції з масовим поширенням демократичних ідеалів. Одним із таких ідеалів став аболіціонізм – суспільний рух за відміну рабства.

"Просвітництво" розуміється зазвичай як синонім розвитку суспільного розуму, світського лібералізму, демократії та осердя сучасності. І лише недавно критика стала переглядати історичну категорію "Просвітництво" з точки зору його географії та історії, а також його історичне значення як великої оповіді історії, за допомогою якої європейці та американці створюють власне історичне уявлення про себе на службі "західної історії" [8]. Цікаво, що Гегель, філософ з поміркованими консервативними поглядами, щорічно піднімав келих на честь роковин Французької революції, і його маніфест про "свободу, рівність та братство" до сьогодні залишається фразою, з якою асоціюють себе демократичні прогресивні люди.

**Постановка проблеми.** На початку XVIII ст. рабство впевнено виборює місце в західній політичній філософії швидше політичної метафори: воно позначає усе зло щодо влади. Свобода як концептуальна протилежність рабству відстоювалася як вища універсальна політична цінність. На практиці ж саме у цей час рабство серед неєвропейців до середини XVIII ст. посилювалося настільки, що стало питомою вагою усєї економічної системи Заходу, парадоксальним чином сприяючи глобальному розвитку.

У цей же час світова цивілізація переживає епоху Просвітництва: так звана Епоха розуму ділиться на Раннє Просвітництво (1685 - 1730), Високе Просвітництво (1730 - 1780), Пізнє Просвітництво (1780 – 1815 р.). Період Високого Просвітництва зосереджений на французьких філософах, включаючи Вольтера, Руссо, Монтеск'є, Бюффона, Дідро. Важлива паралель: у цей період Томас Пейн, Томас Джефферсон, творець американської конституції, взяли на озброєння ідеї Просвітництва, особливо ідеї Локка, як основу американського суспільства. Недарма ми виокремлюємо ці прізвища. Власне, тут ми спробуємо виявити наслідки джерел аболіціонізму як руху за скасування рабства.

Ж.-Ж. Руссо розрізняв фізичну, політичну та майнову нерівність. Перша з них походить від природи, вона немінуча, але у первісному, природному стані людей помітна мало. І лише в умовах суспільства, де здібності та інші особисті якості людини можуть більш диференційовано впливати на його майбутнє, фізична нерівність діє сильніше, але в основному через інші види нерівностей. У політичну нерівність Руссо включав "знатність", тобто родовий стан і вигоди юридичних привілеїв, про які в статті "Про політичну економію" для 5 тому "Енциклопедії" писав, що біднякам "закриті всі двері" [4, с. 283]. І коли перед історією філософії ставиться цінність – загальний критерій людської цінності, то два знакових діяча епохи Просвітництва у Великобританії – Джон Локк (акціонер Королівської африканської компанії, автор "Основних конституцій Кароліни", у яких "кожному вільному громадянину дозволено мати абсолютну владу та владу над своїми рабами-неграми") та Девід Хьюм вважали, що чорношкірі африканці поступаються європейцям.

Юма зазвичай відображають як святого покровителя Просвітництва: добродушний космополіт, солодко-розумний, завжди ввічливий та чемний [3, с.179-180]. У нарисі "Про національні характери" у підстрочних нотатках він написав: *"Я схильний вважати, що негри і взагалі інші раси (адже існує чотири або п'ять різних рас) за природою нижче білих. Не було жодної цивілізованої нації з іншою тілесною організацією, ніж та, яка притаманна білим, і навіть жодної людини, яка прославилася б своїми діяннями і роздумами. Немає у них ні складних виробів, ні мистецтв, ні наук. З іншого боку, найгрубіші і варварські білі нації, такі як стародавні германці або сучасні монголи, мають все ж будь-які досягнення, будь то доблесть, державний лад або що-небудь ще. Таке однакове і постійне розходження не могло б пройти через стільки країн і століть, не проводи природа первісну межу між цими породами людей. Не кажучи вже про наші колонії, негри-раби розсіяні по всій Європі, і жоден з них ніколи не виявляв ознак обдарованості, хоча неосвічені і низького походження люди можуть виділитися у нас і проявити себе в будь-яких професіях. Правда, про одного негра з Ямайки говорили як про людину обдаровану і освічену, але, схоже, що гідності, що викликали захоплення, були дуже невеликі, ніби як у папуги, який правильно говорить кілька слів"* [6, с. 615].

Щоправда, через п'ять років Юм вимушений був оправдовуватися за цей ляп, однак шлейф захисника расизму за ним залишився, і захисники рабства цитують його до сих пір [3, с. 180].

Здавалося б, із всіх філософів Просвітництва І. Кант виокремлюється через свій вплив на сучасну моральну філософію: усі люди заслуговують поваги і не повинні піддаватися принизливому становищу. За Кантом, усі люди мають однакову моральну цінність, тому етичні принципи мають бути послідовними та раціональними, а тому мусять застосовуватися однаково до усіх. Однак хибував і І. Кант: він заперечував, що неєвропейці мають такий же статус, як і європейці, для цього він впроваджував суттєву внутрішню різницю між європейцями та неєвропейцями, особливо корінними американцями та африканцями.

Філософ Томас Маккарті стверджує: "Видається, що Кант першим ввів в історичний обіг ідею пояснення расової диференціації, постулюючи у наших предків фонд з чотирьох зародків чи зерен, кожне з яких містило в собі ... один набір расових характеристик". Таким чином, ми знаємо про І. Канта як найбільш впливову особу, яка вплинула на сучасний моральний універсалізм та ідеал людської рівності, але не афішуємо іншої його сторони – як джерело витоку расової диференціації (всередині людства) він вважає, що різні раси наділені різними вродженими здібностями, праця "Антропологія з прагматичної точки зору", де він пояснює чотирикратну диференціацію людства на основі чотирьох рас) [8].

Щоправда, думка науковців чітко не проведена: дехто з критиків вважає, що расистська диференціація лежить в основі проекту Просвітництва (визначення моральних агентів в термінах раціонального мислителя, який ідеалізувався як чоловік, білий та привілейований). Інші апелюють до непослідовності Канта у застосуванні універсальних цінностей. Сучасні кантіанці заперечують ідею расової диференціації (і ієрархії) серед людей, підкреслюючи невідповідність між кантівським розумінням біологічно нижчих рас та його уявленням про те, що люди є раціональними агентами, вартими поваги [7].

Життя підтверджує історично, що така диференціація – це не просто філософський чи академічний диспут чи суперечка. Наприклад, Декларація незалежності США 1776 р. проголосила самоочевидним, що усі чоловіки створені рівними, але водночас у цій істині відмовляли рабам та жінкам.

Більш того, збереглися оповіді рабів, які описують свої відчуття та сподівання того часу. Так, вже у часи Просвітництва окремі з оповідей перевидавалися більше десятка разів ("A Narrative of the Most Remarkable Particular in the Life of James Albert Ukowsaw Gronniosaw, an African Prince, as related by himself" (уперше опублікована 1770 р.), до 1814 р. пережила 12 видань, вийшла друком у Великій Британії та США, а також була перекладена на кельтську мову. "The Interesting Narrative of the Life of Olaudah Equiano" (уперше опублікована 1789 р.), до 1837 р. перевидавалася 36 разів. Лише за перші п'ять років виходила друком 8 разів, зокрема в Англії, Ірландії, Сполучених Штатах та була перекладена на нідерландську й німецьку мови. "Moses Roper's Narrative" уперше опублікована 1839 р., а згодом перевидавалася 11 разів. "Frederick Douglass's Narrative" (1845 р.) за чотири роки перевидалась 7 разів. "William Wells Brown's Narrative" (1847 р.) за перший рік перевидалась 4 рази. "Father Josiah Henson's Narrative" уперше опублікована 1849 р. та за три роки розійшлася накладом 6,000 примірників. На думку Ф. Фостера головна їхня мета "полягала в тому, аби розповісти про рабство вустами самих рабів і у більшості випадків переконати читачів у тому, що система рабовласництва повинна бути скасована" [2, с. 242]. Повстання рабів Сан-Дамінго та Гаїті у 1791 р. заклало початок ліквідації системи рабства, тому день пам'яті жертв работоргівлі відмічається з 1990 року за рекомендацією ЮНЕСКО. Увесь цей нарративний масив, можливо, зробив більше, аніж тексти філософів епохи Просвітництва, бо так відбулася зміна свідомості: від філософських роздумів та культурних зіставлень до гострої суспільної критики. Зрештою, філософія І. Канта та його погляди на людські раси демонструє, наскільки сильно досвід європейського рабства вплинув на європейське соціальне та інтелектуальне життя. Не заперечуючи тези Канта, що усі люди заслуговують рівного піклування та поваги, необхідно розуміти, що спадщина работоргівлі не обмежується економічною нерівністю між Африкою та Європою (та Північною Америкою). Досвід філософування таких європейських розумів, як Локк, Юм та Кан, європейський досвід африканського рабства став джерелом расового мислення.

Сучасне людство пробує осмислювати спадщину работоргівлі. У британському портовому містечку Ліверпулі виставлена рідкісна картина із зображенням африканського раба, який стоїть на колінах. Ця виписана маслом картина – символ аболіціонізму. У світі таких картин лише дві. Картина датується кінцем XVIII – початком XIX ст. і має назву "Хіба я не людина і не брат твій?" [5]. Цей образ неодноразово відтворюється на безлічі виробів відомого англійського художника-кераміста Джозайї Веджвуда, який вважається одним із засновників промислового дизайну. А термін "аболіціонізм" став вживатися і як рух за відміну смертної кари в рамках питання про смертну кару; в кримінології – як рух за відміну в'язничного утримання; в біоетиці – як рух за припинення



страждань істот, які мають властивість відчувати; в копірайті – як рух за відміну авторського права. Розрізняють й статевий аболіціонізм – рух за відміну статевої різниці в рамках радикального фемінізму, а також як рух за знищення поняття "стать" [1].

Однак, саме філософія Просвітництва в інтерпретації сучасників стала однією із відправних точок повернення зацікавленості дослідників до історії політичних ідей як інструменту переосмислення соціального та національного. Проблеми покаяння однієї нації перед іншою, прагнення до історичної справедливості в дискурсі просвітників стали джерелом рефлексії щодо сучасності, інкорпорування історії рабства в історію генезису європейської демократії.

#### Література

1. Аболиционизм [Електронний ресурс] // Вікіпедія. – Режим доступу : <http://surl.li/uomb>
2. Горенко І. Сюжетно-композиційні особливості оповідей рабів кінця XVIII – першої половини XIX ст. / І. Горенко // Гуманітарна освіта в технічних вищих навчальних закладах. – К., 2013. - № 27. – С. 240 – 250.
3. Гурьевская Л. А. Проблема расизма в просветительской философии Битти и Юма / Л. А. Гурьевская // Вестник государственного университета морского и речного флота им. Адмирала С. О. Макарова. – 2009. - № 4. – С. 177 – 183.
4. Нарский И. С. Западно-европейская философия XVIII века : учеб. пособие / И. С. Нарский. – М. : Высшая школа, 1973. – 302 с.
5. Хачатрян К. "Разве я не человек, не брат твой?" [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <https://ru.euronews.com/2019/08/23/nd-of-slavery-day>
6. Юм Д. Сочинения: в 2 т. Т. 2. /Д. Юм ; пер. с англ. С. И. Церетели ; вступ. ст. А. Ф. Грязнова; примеч. И. С. Нарского. – 2 - е изд., доп. И исправл. – М., 1996. – 799 с.
7. Khan O. The Real Histories Directory / O. Khan [Електронний ресурс]. – Джерело доступу : <http://www.realhistories.org.uk/articles/archive/philosophy.html>
8. Peters M. The enlightenment and its critics [Електронний ресурс]. – Джерело доступу: <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/00131857.2018.1537832>

УДК 551.582(477.51)

**ПЕРЕВОДЫ ПРОИЗВЕДЕНИЙ АЛЕКСАНДРА БЛОКА  
В УКРАИНСКОЙ НЕОКЛАССИЧЕСКОЙ ТРАДИЦИИ**

**Азбукина Е. П.**, магистрантка УНИ филологии, перевода и журналистики  
Научный руководитель – д-р. филол. наук, проф. **Самойленко Г. В.**, кафедра славянской филологии, компаративистики и перевода.

*Рассмотрены причины интереса неоклассиков символистской поэзией, а также литературно-критическое мнение этих ученых о символизме и родственных творческих процессах в русской и украинской литературах. На основе произведений представителя символизма Александра Блока проанализированы главные черты переводческой стратегии неоклассика Юрия Клена. В результате анализа установлено, что его переводам свойственна адекватность воспроизведения подлинников, в частности формы, символики образов и идейно-тематического содержания.*

*Ключевые слова: русские символисты, украинские неоклассики, литературоведение, поэзия, перевод, художественная стратегия.*

**Постановка научной проблемы и ее значение.** В украинской национальной литературе первой четверти XX века сказалось влияние различных художественно-художественных направлений европейского модернизма. Одним из них был символизм, который предлагал новые формы и способы передачи мысли и чувств. В тогдашних условиях украинские художники имели возможность прежде всего черпать из образцов русского символизма, в частности из поэзии Александра Блока – ярчайшего представителя символизма. Эстетико-мировоззренческим принципам и художественно-стилевым достижениям этого художественного направления большое значение придавали художники элитарного типа творчества, в частности украинские неоклассики 20-х годов как при написании произведений, так и при переводе.

Александр Александрович Блок – величайший, выдающийся поэт "серебряного века". Символист оставил заметный след в мировом и особенно славянском литературном процессе. Восприятие его поэтического наследия в Украине с начала века и до наших дней представляет одну из самых интересных страниц истории русско-украинских литературных отношений в первые десятилетия XX века, что и составляет **актуальность** нашей работы. Значение Блока для духовной и культурной жизни Украины следует рассматривать в связи с общими идейно-эстетическими закономерностями переходной эпохи, и прежде всего стремительным отходом от буржуазного индивидуализма и утверждением гуманизма нового типа.

**Обзор литературы.** Хотя работ, посвященных анализу украинских переводов произведений А. Блока, нам найти не удалось, при этом исследований переводов поэта на другие языки имеется немало. Их проводили такие ученые, как Й. Станишич и А. Флаккер (рассмотрели переводы поэзии на сербский, хорватский языки в рамках публикации "Блок в Югославии" в сборнике публикаций "Александр Блок. Исследования и материалы"), С. Холботурова (в своей диссертационной работе исследовала особенности перевода поэзии А. Блока на таджикский язык), А. Ахмед (писал о переводах на арабский язык). Аврил Пайман не только изучала творчество известного символиста, но также критически рассмотрела и проанализировала переводы его произведений на английский язык, что нашло отображение в ее обзоре "Блок в английском и американском литературоведении". Это же сделал французский славист и историк литературы Жорж Нева в своем обзоре "Александр Блок во Франции". К этому списку также добавим обзоры переводов на немецкий В. В. Дудкина "Блок в Германии" и Е. И. Нечепорука "Поэма "Двенадцать" в переводах на немецкий язык", а также на болгарский – "Блок в Болгарии" Е. Даскаловой, на чешский – "Блок в Чехословакии" В. А. Каменской и О. М. Малевича, на итальянский – "Блок в Италии" Микаэлы Бёмиг, на японский – очерк "Блок в Японии" Тацуо Курода. Работы Николая Зерова послужили теоретическим подспорьем для анализа причин заинтересованности украинских неоклассиков как литературоведов и поэтов-переводчиков творчеством и теоретической мыслью русских символистов.

**Новизна** данной работы определяется малой степенью изученности проблемы восприятия произведений Александра Блока украинскими мастерами пера, в частности неоклассиками, и их переводов на украинский язык.

**Цель и задания статьи.** Предлагаемое исследование является попыткой доказать, что украинские неоклассики, пытаясь адаптировать достижения символизма на почве украинской литературы, аргументировано выясняли свои предпочтения и стремления, а также оставили адекватные и высокохудожественные переводы произведений Александра Блока. Многогранный, развивавшийся во времени процесс восприятия Блока в украинской литературе (переводы, критическая рецепция, творческое воздействие на поэтов Украины, в частности неоклассиков) составляет **предмет** настоящей работы. **Объектом** нашей работы являются переводы произведений Александра Блока украинскими неоклассиками, в частности Юрием Кленом. На основе современных методологических концепций о межнациональных литературных связях мы дифференцированно подходим к изучению этой сложной проблемы, учитывая социально-историческое, национальное и индивидуальное своеобразие тех явлений нашей, отечественной культуры, которые испытали плодотворное влияние великого русского поэта.

Согласно утверждениям Николая Зерова, украинские поэты в ходе стилевой практики использовали достижения русской поэзии и через нее доходили "к иноязычным источникам русского символизма и родственных с ними явлений" [7, 539-540]. В этой поэзии художников захватывало хорошее владение техникой стиха ("К. Бальмонт - виртуоз поэтической формы" [5, 777]) и новаторство высказывания: "Русские символисты соединили новый, отчасти заимствованный за рубежом содержание с ясной и законченной формой, как Блок и Анненский" [6, 263]. В предисловии к сборнику "Новая украинская поэзия" (1920) Зеров утверждает о положительном влиянии символической поэзии 1900-1910-х годов на развитие "языка, стиля новой украинской поэзии" [3, 323], повышение технических требований, оживление интереса к вопросам строфики, метрики, рифмы и ассонанса, а также влияние на распространение эстетического мировоззрения украинских поэтов. Творчество русских символистов "опрокинуло им мостики к новейшей французской и немецкой поэзии" [3, 323].

Примечательным фактом является то, что в 1980 г. в Киеве в издательстве "Днепр" вышла книга переводов стихов Блока на украинском языке. Дмитрий Павлычко по этому поводу писал: "Блок украинский – большое достижение не только нашей переводческой культуры, но и свидетельство могущества и гибкости нашего украинского языка". Еще при жизни Блока его драму "Роза и Крест" перевел П. Тычина. После него Блока переводили многие величайшие украинские поэты (В. Сосюра, Д. Загул, В. Бобинский, (все – поэму "Двенадцать"), М. Рыльский, И. Драч, Б. Олейник, Г. Кочур, М. Литвинец, В. Коптилов, Д. Паламарчук и др.). Таким образом, его известные стихи языком становятся нам еще более близкими.

В контексте родственных художественно-мировоззренческих процессов, характерных для обеих литератур, украинские неоклассики выделяли несколько творческих этапов, а именно: переписывание известных образцов, творческое подражание, синтез заимствованных элементов, а также создание оригинальных искусно доработанных и сугубо национальных произведений. О формировании символизма и других новых явлений в украинской и русской литературах Николай Зеров писал: "Как и русский символизм 90-х гг., молодое творчество украинское начиналось с пересадки и акклиматизации иностранных цветов. Там – это были изысканные и причудливые цветы французского декадентства и символизма, здесь – "последние слова" современной российской лирики – от Блока до Маяковского. Так же как и там во главе поэтического движения стояли сначала верные ученики иностранных мастеров как Брюсов, затем на передний план выступил сугубо национальный в своем творчестве Блок, – так же и здесь имеются сначала послушные ученики русских мастеров (Семенко) и позже – специфически украинского в своем лирическом своеобразии Тычину [4, 325].

Интересным примером для анализа художественной стратегии неоклассиков является знаменитое произведение Александра Блока "Незнакомка" (1906) [1, 391-394] в переводе Юрия Клена (настоящее имя – Освальд Бурггардт) под названием "Незнакомая". В ходе прочтения попробуем выяснить способы воспроизведения символики отдельных образов и идейно-тематического содержания подлинника. Как известно, в этой поэзии затронута тема любви и женственности – главная героиня отождествлена с образом прекрасной Дамы. Способом контраста показано постоянную проблему пребывания человека между добром и злом. Неоклассик адекватно передал антиномию между миром отращения (пьянства, разврата, проституции и т.п.) и миром красоты, выраженным через образы главной героини и природы, а также через мечту лирического героя. Сравним описание первого мира в начальных строфах произведения:

Оригинал:

По вечерам над ресторанами  
Горячий воздух дик и глух,  
И правит окриками пьяными  
Весенний и тлетворный дух.

Переклад:

Щовечора над ресторанами  
Повітря дике і душне,  
І править вигуками п'яними  
Томління млосне, весняне.

[... ]  
И каждый вечер, за шлагбаумами,  
Заламывая котелки,  
Среди канав гуляют с дамами  
Испытанные остряки.

[... ]  
Над озером скрипят уключины,  
И раздается женский визг,  
А в небе, ко всему приученный,  
Бессмысленно кривится диск.

[... ]  
Щовечора поза шлагбавмами,  
Заламуючи котелки,  
Серед канав гуляють з дамами  
Гульвіси, на слова меткі.

[... ]  
Над озером скрипіння веслами,  
Жіночі верески і крик,  
Безглуздий диск на тлі небесному,  
Який давно до всього звук.

В украинском тексте воспроизведена противоположность между гармонией природы и хаосом общества – между звуковыми образами: тишины ("чути тільки скрипіння весел"), который дословно невербализован, и шума, который выражен словами "крик" и "вереск" (рус. "визг"). Здесь идентично применены характерные оригиналу негативно лексемы с негативной коннотацией, а именно: 1) сохранено русское слово "котелок" (в данном случае означает "дурна голова"), поскольку дословный перевод "казанок" не передает этой семантики; 2) "диск" для обозначения астрального образа – месяца; 3) "безглуздый" (рус. "бессмысленно") – символ осуждения распущенности. Согласно символистской поэтики, персонифицированный образ месяца динамично направлен в низших сфер бытия. Переводчик принял во внимание центральные категории этой поэтики, то есть музыкальность и выражение интуитивного восприятия идей и чувств посредством символа. Например, ритм, в создании которого в подлиннике участвует анафора (в этом случае "и"), передано способом накопления союза "и". Кроме этого, указывая на регулярность изображенного явления, применены контекстуальные синонимы "каждый вечер" и "всегда".

Также переводчик адекватно воспроизвел описание внешнего вида героини и ее поведения: женственность, элегантность, независимость, чувство собственного достоинства. Ее позиция символизирует протест относительно окружающего аморального общества. Согласно поэтики символизма, размывается конкретность описания: неизвестно, существует ли изображенная женщина в реальности или только в воображении лирического героя. Эта черта также характерна для украинского произведения:

И каждый вечер, в час назначенный  
(Иль это только снится мне?),  
Девичий стан, шелками схваченный,  
В туманном движется окне.  
Щовечора, в годину прагнену  
Та чи не сниться це мені?  
Дівочий стан шовками стягнений,  
Пливе в туманному вікні.

Следует обратить внимание на творческие решения Юрия Клена как неоклассика, его склонность к отображению пластичности образа и конкретики, которую иллюстрируют следующие черты: 1) характерный для обстоятельств обеих героев мотив одиночества отмечен дополнительным эпитетом "*грустная*"; 2) эпитет в русскоязычном выражении "час *назначенный*" изменен на "годину *прагнену*", который подчеркивает эмоциональное напряжение героя в ожидании реализации мечты. При этом сохранены черты воспроизведения размытости образа. Так, контекстуальный синоним "друг" передан синекдохой "*обличчя*", которая характерна поэтике символизма (например, местоимения "*чиесь*" и "*хтось*"). Итак, в переводе объединены элементы символистской и неклассической поэтики:

И каждый вечер друг единственный  
В моем стакане отражен  
И влагой терпкой и таинственной  
Как я, смирен и оглушен.  
Щовечора чиесь обличчя  
Відбите бачу у вині  
Хтось теж відради таємничої.  
Шукає в терпкощах на дні.

В переводе сохранены постепенную перемену настроения (с минорного в первой части произведения на мажорный) и ритмомелодику, количество строк. Незначительные оттенки значения слов или образов не меняют общего поэтического образа, тематики и идейного направления

оригінала. Четко, без яких-либo змєненій и дорисовок передан ідеал женственности, символістську "філософію життя", а також культурний концепт краси и нравственности.

**Выводи и перспективи дальнєйших дослідвань.** Таким образом, українські неокласици целенаправлено черпали из русского символизма, аргументируя его естетико-мировоззренческие, художественно-стилевые и гражданские образцы. Этим переводам и литературоведам импонировал высокий художественный уровень, символика образов, новаторство и совершенство формы, этическое измерение антропологической проблематики и гуманистическое направление поэзии Александра Блока. Анализ переводческой стратегии художников, в частности Юрия Клєна, свидетельствует об адекватном воспроизведении формы и глубоко контекстуального содержания подлинника. Переводя образы и реализуя принцип иєрархии ценностей, неокласик делал правильный перевод и одновременно создавал на украинском языке высокохудожественную поэзию. Дальнєйших дослідвань заслуговують переводи произведений Александра Блока, в частности, українськими неокласиками, а також изучение и выявление влияния поэзии великого русского символиста на українських писателей и поэтов, связи поэтологических концепций А. Блока с развитием и становлением символизма в Украине.

#### Литература

1. Блок А. А. Собрание сочинений / А. А. Блок. – Л.: Художественная литература, 1980. – 288 с.
2. Брюсов В. Я. Стихотворения, лирические поэмы / В. Я. Брюсов. – М.: Московский рабочий, 1979. – 516 с.
3. Зєров М. К. Українське письменство / М. К. Зєров / уряд. М. Сулими. – К.: Основи, 2003. – 1301 с.
4. Зєров М. К. Володимир Кобилянський / М. К. Зєров // Зєров М. Українське письменство / уряд. М. Сулими. – К.: Основи, 2003. – С. 325–329.
5. Зєров М. К. Иван Белоусов, російський перекладач "Кобзаря" / М. К. Зєров // Зєров М. Українське письменство / уряд. М. Сулими. – К.: Основи, 2003. – С. 773–784.
6. Зєров М. К. Максим Рильський. Під осінніми зорями / М. К. Зєров // Зєров М. Українське письменство / уряд. М. Сулими. – К.: Основи, 2003. – С. 262–265.
7. Зєров М. К. Наші літературознавці і полємісти / М. К. Зєров // Зєров М. Українське письменство / уряд. М. Сулими. – К.: Основи, 2003. – С. 521–550.
8. Зєров М. К. Передмова до збірника "Нова українська поезія" / М. К. Зєров // Зєров М. Українське письменство / уряд. М. Сулими. – К.: Основи, 2003. – С. 317–325.
9. История русской литературы конца XIX-начала XX века : в 2 т. Т. 2 / под ред. В. А. Келдыша. – М.: Академия, 2007. – 288 с.
10. Російсько-український словник / уклад. Д. Ганич, І. Олійник. – К.: Либідь, 1978. – 421 с.

УДК 811.161.2'37'38:821.161.2(092)

#### СЕМАНТИКО-СТИЛІСТИЧНЕ НАВАНТАЖЕННЯ ПЕЙЗАЖІВ У МОВОСВІТІ ОЛЕКСАНДРА ОЛЕСЯ

**Андрієць Ю. О.**, студентка III курсу ННІ філології, перекладу та журналістики.

Науковий керівник – канд. філол. наук, доц. **Кайдаш А. М.**, кафедра української мови та методики її навчання.

*У статті розглядається семантико-стилістичне навантаження пейзажів у поетичній творчості Олександра Олеся, одного з найяскравіших представників українського літературного контексту межі XIX–XX ст. Досліджено словесні образи пейзажів, які створюють мовосвіт автора. Сконцентровано увагу на семантико-стилістичних особливостях вербальних контекстів, які описують природу.*

**Ключові слова:** пейзаж, мовосвіт, контекст, лірика, семантика, стилістика, Олександр Олєсь.

Постать Олександра Олеся є однією з найяскравіших серед представників українського літературного контексту межі XIX–XX ст. У часи привнесення в українську літературу нових надбань автор актуалізував у своїх творах сучасні йому європейські літературні тенденції. Та митець завжди залишався прихильником національної фольклорної традиції, досить широко користуючись усталеними фольклорними образами та сюжетами, використовуючи при цьому канонічні виражальні засоби фольклору.

Дослідники творчості Олександра Олеся відзначають, що в поетичному та драматургічному доробку автора присутні неоромантичні, символістські та романтичні естетично-стильові зразки. М. Грушевський зазначає, що основним навантаженням образів природи в ліричних поезіях автора є розкриття емоційних станів і почуттів [1].

Дослідники творчості Олександра Олеся (І. Цуркан, І. Чернова, О. Камінчук, А. Кайдаш) відзначають у його поетичних творах зразки символічної образності, елементи міфопоетики, які пов'язані також і з образами природи.

У сучасних літературознавчих дослідженнях, як правило, увага зосереджується на проблемах жанрових особливостей окремих творів спадщини митця. Мовознавчий аналіз передбачає розгляд багатогранного мовосвіту поета.

**Актуальність теми дослідження.** Вивчення семантико-стилістичного навантаження пейзажів Олександра Олеся є актуальним аспектом усебічного аналізу творчої спадщини поета.

**Мета** статті полягає в з'ясуванні семантико-стилістичного навантаження описів природи в мовосвіті Олександра Олеся.

**Виклад основного матеріалу.** Провідне місце в ліриці Олександра Олеся належить пейзажу. Це "опис природи, будь-якого незамкнутого простору зовнішнього світу" [4]. Пейзажі Олександра Олеся можна класифікувати за річним та добовим циклами, змінами пір року, за характером ландшафту, який зображується, за жанровою належністю та за динамікою.

Поряд із радісними пейзажними замальовками в художньому просторі письменника є також картини, яким притаманне романтичне зображення реальності за допомогою грізної, таємничої та незвичайної природи. Динамічний і статичний пейзажі досить вдало поєднуються в площині художніх творів, наприклад: *Бурхливе море навкруги* [6, с. 117]; *Пекло, здавалось, було в ту годину...* [6, с. 26]. Життя розкішної природи, що буяє, у поезії Олександра Олеся нерозривно пов'язане з динамікою людських почуттів. Настрій ліричного героя й природи розкривається в межах психологічного паралелізму.

Тематика пейзажів Олександра Олеся надзвичайно широка. У нього є степові, гірські, морські пейзажі, змалювання гаю, лісу, міста, але переважають пейзажі відкритого простору – степу, поля, лугу, як, наприклад, у віршах "В степу", "Косять коси". Краса рідного краю живила поетичний талант Олександра Олеся, викликала в нього творче натхнення та найніжніші інтимні почуття. Широкі слобожанські степи, квітучі поля та гаї, Чорне море в стані спокою та хвилювання, похмурі Кримські гори та зелені Карпати, природа України в різні пори року – це далеко не повний перелік розмаїтості образного наповнення пейзажної лірики Олександра Олеся. Кольорова гама цих краєвидів золотисто-зелена, пурпурова. На вербальному рівні вона репрезентована прикметниками на позначення кольорів: *Коли на крилах хмари злотні // На землю вечір принесуть...* [7, с. 95]; *Не берить із зеленого лугу верби // Ні на жовті піски, ні на скелі, // Бо зі'яне вона від жаги і журби // По зеленому лугу в пустелі...* [7, с. 118]. У таких поезіях поєднуються жанрові ознаки пейзажу та портрета, пейзажу та медитації з перевагою пейзажних елементів.

Злиття радості й смутку є характерною особливістю пейзажної лірики Олександра Олеся. Гармонією зорових та слухових вражень поет майстерно відтворює радісний момент у природі, який настає після грози, коли все дихає свіжістю, сонячним теплом та щастям. Але останній рядок – це сумовита метафора: *А сльози ще тремтять на них* [7, с. 86]. Тому радісний настрій оповівається якимось смутком, що йде від самого поета, у душі якого радість обнімається із журбою.

Пейзаж у мовотворчості Олександра Олеся майже завжди злитий із життям людини, яка в природі черпає душевну свіжість, наснагу та енергію для боротьби, як, скажімо, у вірші "На гори високі, на срібло снігів!". Пейзажі досить часто контрастують у його поезії зі світом міщанства, наприклад у творі "Ходім відсіль, де радощів немає". Окремі пейзажні образи в поетичній ліриці Олександра Олеся сповнені глибиною народної поетики, наприклад: *Ой, чого ти, тополенько, Не цвітеш, Чом позовклу головоньку Хилиш-гнеш? Чом з вітрами-парубками Не шумиш?* [8, с. 120].

Олександр Олесь дуже любив море. Він оспівав його ніжність і суворість у циклі поезій "З кримських образів", які увійшли до збірки "З журбою радість обнялась". Море постає як символ нескореності, викликає в ліричного героя спогади про рідні краї, про боротьбу за волю народу.

Загальноживану лексику в пейзажах поета формують такі групи слів:

- 1) назви рослин і тварин: *жаба, конвалія, голуб, орел, лілея, кипарис, ластівка, ворон* та ін.;
- 2) назви явищ неживої природи: *море, сонце, небо, вітер, дощ* та ін.;
- 3) назви кольорів: *блакитний, синій, чорний, білий*, наприклад: *Ой, і пишно ж розцвіли ви на убогій рідній ниві, рясно цвітом її вкрили – і червоні, й сині, й білі* [8, с. 234].

Мовний світ пейзажної лірики Олександра Олеся багатий на словотвірні засоби, які розширюють семантико-стилістичне поле мовних одиниць. Так, досить активно автор використовує іменникові та прикметникові суфікси, які надають використаним словам емоційного відтінку пестливості, наприклад: *-к (хатка, дівчинка), -ик (горобчик, хлопчик), -ок (пролісок, голосок), -очок*

(ставочок, дубочок), -оньк (травонька, хмаронька), -еньк (біленький, чистенький, гарненький), -есеньк (малесенький, милесенький), -иц (сестриця), -ун (мамуня), -ечк (Івашечко) та ін.: У сусіди і земляка, // І лісочка добра жменька, // І садочок з вишеньками, // І ставочок з караськами, // І коровка і телятко, // І свиночка й поросятка [6, с. 531].

Картини природи Олександр Олесь збагачує метафорами, епітетами, оксюморонами, алегоріями, антитезами та ін. Природа була першим джерелом поетичного натхнення Олександра Олеся, саме тому вона персоніфікується. Явища природи виступають символом людських бажань, почуттів, відчуттів, спокою та вічної боротьби. Наприклад, у поезії "Шумів травою степ шовковий" [7, с. 52] яскравим є метафоричний образ степу, який шумить. Метафору підсилює епітет "шовковий", ужитий до іменника "степ". Використовуючи метафоричні елементи в рядку "осінні нічні" квіти чекають весни та ранку" [7, с. 53], Олександр Олесь підкреслює нездійсненність сподівань та мрій, що пов'язані з флористичним образом "айстр".

Значну роль у мовосвіті Олександра Олеся відіграють флоризми. Флористичні образи, що представлені в поезії автора, мають полісемантичний зміст та реалізують різнопланове функційне навантаження. Флоризми представлені у творах інтимної, громадянської, філософської лірики автора, апелюючи насамперед до роздумів і аналогій із людським життям. Флористичні образи функціонують як опосередковані елементи створення антропоцентричного начала поетичних текстів [9].

Одним із важливих компонентів семантичного поля флоризмів є їхнє алегоричне та символічне значення, яке репрезентується через властиве для естетики романтизму розкриття почуттів та емоцій ліричних героїв, фіксації психологічних станів, зміну психологічних процесів. Створюючи флористичні образи, Олександр Олесь вдається до різноманітних метафоричних утворень, бінарних опозицій, використовує алюзії до міфології та релігії. Флоризми також постають значущими елементами у творенні пейзажних та портретних характеристик.

Пейзажна лірика Олександра Олеся надзвичайно насичена прикметниками-кольороназвами. Такі контексти сприймаються читачами яскравіше, чіткіше та виразніше. В уяві постає кольоровий образ природи: *Небо блакитне, зелена земля, Груші і яблуні білі...* [8, с. 113].

Такі прикметники, крім денотативного значення, містять ще й конотації, які збагачують поетичний мовосвіт Олександра Олеся, а також розширюють його стилістичну інтенцію. Найчастіше прикметник корелює з іменниками на позначення певного локусу – *гай, степ, сад*; іноді – гіпонімічними найменуваннями (*берег, листя*): *...І зелений сад шепоче...* [8, с. 203]. Мовосвіт пейзажів Олександра Олеся асоціює рожевий колір із початком – дня, року та ін.: *...Весна рожева прилетить* [8, с. 57].

У мовній тканині поезій Олександра Олеся епітети-кольороназви *голубий* і *блакитний* поєднуються як із конкретними (*степ, пролісок*), так і абстрактними іменниками (*простір, ніч*): *Перший пролісок блакитний...* [8, с. 149].

Олександр Олесь використовує ад'єктиви й у поєднанні з астральними образами, що підсилює відтінок загадковості, таємничості Всесвіту: *Срібний місяць випливає...* [8, с. 67]. За допомогою срібного кольору поет метафоризує опис зими, наприклад: *Дивилося сонце на срібні віти...* [8, с. 70]. Асоціативний словник мовотворчості Олександра Олеся маркує срібний колір у зображенні водних просторів: *...Хвиля срібная жила...* [8, с. 66].

В ідіолекті Олександра Олеся широко представлено також і сірий колір. Найчастіше цей атрибут корелює з іменником *скелі*: *...Об скелі сірі б'ється...* [8, с. 96]. У поєднанні з іншими субстантивами прикметник метафоризується: *Ви в ірій линете від сірого туману...* [8, с. 78].

**Висновок.** Провідне місце в художньому доробку Олександра Олеся належить пейзажу. Найчастіше у своєму поетичному мовленні автор послуговується стилістично нейтральною лексикою. Проте саме емоційно забарвлені мовні одиниці надають творам митця відтінків піднесеності, зменшено-пестливості, урочистості, інтимності. Необхідно зазначити також, що його поетичній творчості майже не властиві слова із суфіксами згрубілості та зневажливості.

Крім того, автор широко використовує прикметники. Це зумовлено передовсім потребою передати домінуючі кольори пейзажів і зробити ці художні контексти більш точними, виразними та мальовничими.

Отже, ідіолект Олександра Олеся відтворює яскраві пейзажні картини, насичені стилістичними засобами та увиразнені семантичними ресурсами.

## Література

1. Грушевський М. Українське слово : хрестоматія української літератури та літературної критики ХХ ст. : у 4 кн. / [упоряд. В. Яременко, Є. Федоренко]. Київ: Рось, 1994. Кн. 1. С. 257–265.
2. Кайдаш А. М. Ландшафтний код мовосвіту Олександра Олеся. *Література та культура Полісся*. № 101. Серія "Філологічні науки". № 16, С. 143–148. [Електронний ресурс]. Режим доступу: <http://lib.ndu.edu.ua/dspace/bitstream/123456789/2009/1/15.pdf>

3. Камінчук О. Неоромантик, символіст чи романтик? Естетичні тенденції творчості Олександра Олеся. *Дивослово*. 2004. № 12. С. 46–49.
4. Літературознавчий словник-довідник / Авт.-уклад. Р. Т. Гром'як, Ю. І. Ковалів та інші. Київ: Академія, 1997. 752 с.
5. Мацько Л. І., Сидоренко О. М., Мацько О. М. Стилістика української мови. Київ: Вища школа, 2003. 462 с.
6. Олександр Олесь. Поезії. Київ: Радянський письменник, 1964. 639 с.
7. Олександр Олесь. Твори: у 2 т. / [упоряд., авт. передм. та приміт. Р. Радишевський]. Київ: Дніпро, 1990. Т. 1: Поетичні твори. Лірика. Поза збірками. З неопублікованого. Сатира. 1990. 958 с.
8. Олесь О. Твори в 2-х томах. Київ: Генеза, 1990. Т. 1. 959 с.
9. Семененко Л. Флористичні образи в поезії Олександра Олеся: семантика та функціональність (За збіркою "З журбою радість обнялась") // Літератури світу: поетика, ментальність і духовність. 2018. Вип. 11. С. 183–184.
10. Цуркан І. Символічний вимір природи у творчості Олександра Олеся та європейських символістів // Теоретична і дидактична філологія: збірник наукових праць. Серія "Філологія". Переяслав-Хмельницький, 2016. Випуск 23. С. 177–186.
11. Чернова І. Пейзаж у системі жанрів Олександра Олеся. *Бористен*. 1999. № 4 (94). С. 14–15.

УДК: 821.133.1-343.09:778.534.6]:159.937

### ЧИТАЦЬКЕ І ГЛЯДАЦЬКЕ СПРИЙНЯТТЯ ФІЛОСОФСЬКОЇ КАЗКИ А. ДЕ СЕНТ-ЕКЗЮПЕРІ ТА МУЛЬТФІЛЬМУ М. ОСБОРНА "МАЛЕНЬКИЙ ПРИНЦ"

**Аніщенко О. М.**, студентка IV курсу ННІ філології, перекладу та журналістики.

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

*Стаття присвячена порівняльному аналізу рецепції філософської казки А. де Сент-Екзюпері та анімаційного фільму М. Осборна "Маленький принц". Розглядається проблема читацького сприйняття твору та глядацького сприйняття мультфільму. Аналізується відмінність сприйняття казки та анімаційного фільму "Маленький принц".*

*Ключові слова:* А. де Сент-Екзюпері, М. Осборн, "Маленький принц", читацьке і глядацьке сприйняття, література, анімація.

**Актуальність теми.** Вивчення художнього сприйняття тексту розпочалося досить давно, ще за часів Аристотеля, проте наукового обґрунтування ця проблема набула лише у XVIII столітті. Дослідженням цього питання займалися такі науковці, як: Д. Арановська-Дубовис, Л. Гурович, В. Єзикеєва, Н. Карпинська, О. Никифорова, Л. Славина, О. Фльорина, С. Чемортан, П. Якобсон [3, с. 116]. В Україні проблему читача, спираючись на праці О. Потєбні, І. Франка, О. Білецького, почали вивчати в середині 1960-х років В. Брюховецький, Р. Гром'як, М. Ігнатенко, Г. Сивокінь [3, с. 116]. У кіномистецтві сприйняття анімаційних фільмів розглядалося Л. Баженовим, Є. Захаровим, С. Балей та іншими науковцями [5, с. 166]. Проблема сприйняття літературного тексту та мультиплікації актуальна і в наш час, адже їхня популярність залежить від засобів впливу на аудиторію.

**Метою роботи** є охарактеризувати своєрідність сприйняття казки А. де Сент-Екзюпері й анімаційного фільму М. Осборна "Маленький принц".

**Виклад основного матеріалу.** Людина не може існувати без сприйняття, адже це складний пізнавальний процес. Саме завдяки сприйняттю ми здатні розуміти світ та аналізувати побачене. Поняття сприйняття має психологічну основу, але використовується не тільки в психології, але й в літературі, кіномистецтві, музиці, і в кожній категорії воно набуває додаткового значення.

Сприйняття (перцепція) - це складний пізнавальний психічний процес, в якому формується цілісний образ предметів і явищ в результаті синтезу відчуттів [4, с. 54]. Сприйняття може протікати на двох рівнях: свідомому та несвідомому. Свідоме сприйняття у формі осмисленого і зазначеного (пов'язаного з промовою) синтезу відчуттів. Сприйняття, яке формується на рівні несвідомого [4, с. 54]. Особливістю сприйняття є те, що воно тісно пов'язане з мисленням. Людина не тільки сприймає інформацію, або певний образ, але й осмислює його, зараховує до певних груп предметів. Під час сприйняття можуть виникати асоціації щодо певних предметів, чи образів, які сприймаються. У кожного ці асоціації суб'єктивні і залежать від розвитку людини, її життєвого досвіду.

Щодо художньої літератури сприйняття розуміють як читацьке сприйняття. Особливістю читацького, або художнього сприйняття є те, що при прочитанні твору виникає діалог між читачем



та автором. Художнє сприйняття – це функціональний процес літературного діалогу між автором і читачем, який об'єднує авторське світосприйняття, закодоване в тексті художнього твору, та читацьке сприйняття, зумовлене аперцепцією, асоціаціями, настановами і спрямоване на розкодування знакової системи й розуміння змістів у супроводі відчуттів та емоцій, що пробуджуються в душі реципієнта [3, с. 118]. Читацькому сприйняттю притаманні такі особливості: діалогічність (діалог між автором і читачем); асоціативність (виникають аналогії, які пов'язані з фактами, подіями та інше); емоційність (емоції, які виникають під час прочитання твору); когнітивність (розумові здібності реципієнта). Таким чином, при прочитанні твору залучаються психологічні категорії свідомого та несвідомого. Свідоме – це розумові здібності людини, аналітичність, повне розуміння логічних зв'язків. Несвідоме – це почуття та емоції, асоціації, уявлення, які виникають під час прочитання твору. Саме емоції та асоціації, думки заповнюють простір діалогічності між читачем і автором. Тому текст сприймається не як просто логічні зв'язки, а як більш складніша для розуміння категорія.

У кіномистецтві існує таке поняття як глядацьке сприйняття. Якщо читацьке сприйняття – це діалог між автором і читачем, то глядацьке сприйняття – це відображення у свідомості реципієнта картин, які сформовані іншими людьми для перегляду, а також необхідність викликати певні емоції за допомогою конкретного жанру. Так, анімаційний фільм передусім розрахований на дітей, але аудиторія цього жанру розширюється, сьогодні мультфільми набули популярності і серед дорослих.

Особливість сприйняття анімаційного фільму значно відрізняється від сприйняття тексту. Простежимо це на прикладі твору видатного французького письменника А. де Сент-Екзюпері "Маленький принц" та мультфільму "Маленький принц" (2015), знятого Марком Осборном за мотивами відомої казки-притчі.

Розглянемо особливості читацького сприйняття твору "Маленький принц". В особі А. де Сент-Екзюпері тісно синтезувалися льотчик і письменник. Оповідач ніби веде свого читача просторами своїх філософських думок, своєї історіософії. Текст наповнений не тільки афоризмами, біблійними образами, символами, але й здатен викликати емоції й алюзії у досвідченого читача. Таким чином, когнітивне та емоційне у свідомому та несвідомому людини, яка читає цю казку, виходить за межі твору, переформовується в усвідомлений глибокий сенс. Як відомо, казка-притча розрахована на сприйняття твору як дітьми, так і дорослими. Тому в залежності від вікової категорії твір буде сприйматися по-різному. Діти здатні зрозуміти зміст твору в прямому значенні (присвята другу; розповідь про своє дитинство; аварія в пустелі; зустріч льотчика і Маленького принца; розповідь Принца про свою подорож; прощання льотчика з хлопчиком), а також головну ідею казки. Дорослі розуміють зміст набагато більше, оскільки аналітичне мислення у них розвинуте краще, ніж у дітей. Тому філософський пласт казки певною мірою доступніший для старшого читача.

Особливістю твору є ілюстрації, створені А. де Сент-Екзюпері. У такий спосіб візуалізуються основні деталі тексту, що діють як певні схеми, або як модель тексту. Саме візуалізація автором художніх образів впливає на сприйняття твору читачем. Таким чином читач може подивитися очима автора на події у казці, проаналізувати та краще уявити головних героїв.

Сприйняття мультфільму Марка Осборна "Маленький принц" значно відрізняється від сприйняття казки-притчі. Це можна пояснити тим, що глядач сприймає уже готову картинку зображеного, переглядає усі моменти мультфільму. На відміну від глядача, читач уявляє (в залежності від своєї уяви та асоціацій) картини із твору, зупиняється на окремих моментах, які є відправною точкою розуміння тексту.

Ще однією відмінністю між фільмом і текстом, що впливає на читацьке і глядацьке сприйняття мультфільму та казки-притчі, є сюжет творів, що втілює авторську ідею. Марк Осборн осучаснив анімаційний фільм, що надало нової інтерпретації літературному твору. Мультфільм є ніби продовженням історії Екзюпері. Провідна ідея у творі та екранізації є незмінною, але по-різному подається читачу та глядачу. У казці автор закликає не забувати про своє дитинство дорослих, не губитися в дрібних справах. Протягом твору автор виношує цю думку. У кінці твору, коли головні герої знаходять криницю, Пілот прозріває. Саме криниця у сюжеті Екзюпері є символом розуміння істини життя, і дорослий Пілот приходить до неї за допомогою Маленького принца. У мультфільмі розуміння істини життя приходить до самого Маленького принца за допомогою Дівчинки, яка прагне допомогти Пілоту. Спільне в тому, що за допомогою дітей дорослі починають розуміти сенс життя.

Події, що відображені в мультфільмі, на перший погляд, зовсім не пов'язані з твором, адже розповідається про Дівчинку та її Маму, їхнього дивного сусіда. Проте історія Маленького принца та льотчика приховані за сучасним життям. Філософський зміст казки-притчі набагато глибший у творі. В анімаційному фільмі він спрощується. Таким чином мультфільм стає простішим для сприйняття. Головні герої зовсім інші у порівнянні з текстом. Бачимо, що Пілот – це старий дідусь із сивою

бородою, якого сусіди вважають диваком, а Маленький Принц стає дорослим і невпевненим, забуває про дитинство. Всі інші герої твору мають ті ж характеристики, що і в казці.

Проблематика мультфільму значно розширюється. Порушуються такі проблеми: взаєморозуміння між дорослими і дітьми; дружби; сім'ї; навчання; самовизначення; викриття людських вад; любові і відповідальності; вірності; сенсу життя.

Візуальний ряд анімаційного фільму М. Осборна, надзвичайно якісний. Для нього характерний естетизм, яскраві кольори, контраст у зображенні реального та фантастичного світу. Марк Осборн створив реальний світ, у якому живе Дідусь-Пілот. Цей реальний світ ділиться ще на два підсвіти: будинок Дідуса, і квартал в якому живе Дівчинка і Мама, а також велике місто. Підсвіти відрізняються своїм забарвленням. Будинок Пілота, зображений яскравими кольорами, передає атмосферу дитинства, творчої людини, яка досі вірить у дива. Будинки кварталу, місто зображені більше в урбаністичному стилі, мають тьмяне забарвлення, що передає атмосферу дорослих людей, які завжди кудись спішать і не помічають краси навколишнього світу. Фантастичний, уявний світ висвітлюється зовсім інакше. Цей світ також можна поділити на два підсвіти. Перший – планета дорослих - похмуре, непривітне місто, де немає місця дітям. Другий – планета Маленького принца, спочатку заросла баобабам, а потім барвиста і яскрава. Особливість взаємодії реального і фантастичного світів полягає у тому, що вони накладаються на один одного. Один світ не може існувати без іншого. Щодо фіналу, то у казці-притчі фінал залишається відкритим (читач самостійно домислює закінчення твору), у мультфільмі – фінал більш очікуваний, логічний, цілком зрозуміло, чим закінчиться історія.

Таким чином читацьке і глядацьке сприйняття казки-притчі і мультфільму "Маленький принц" значно відрізняється. Це виявляється на рівні сприйняття (уявлення людини і готового зображення); сюжетного втілення ідеї (по-іншому подається читачу і глядачу за різних обставин); фабули (події в тексті відрізняються від подій у мультфільмі); філософського змісту (у мультфільмі філософський зміст звужений); проблематики (у мультфільмі проблематика розширюється, стає ближчою до сучасного світу); фантастичного і реального світу (у мультфільмі ці світи окреслені чітко, але накладаються на один одного; в казці за фантастичним криється реальний світ); фіналу (різне завершення і семантичне наповнення фіналу).

**Висновки.** У процесі порівняння особливостей сприйняття казки-притчі А. де Сент-Екзюпері та мультфільму М. Осборна "Маленький принц" довели, що художня інтерпретація оригіналу значно змінюється в його анімаційній версії. Зіставляючи два витвори мистецтва, казку та мультфільм, можна дійти висновку, що це два різні художні світи. Хоча режисер не зраджує провідній ідеї Екзюпері ми бачимо спільні риси, але змінюючи події, звужуючи філософський зміст, розширюючи проблематику, М. Осборн значно змінив сприйняття "Маленького принца", що зовсім не подібне зі сприйняттям твору. Аніматор надав нову, анімаційну, інтерпретацію казки-притчі А.С.Екзюпері, яка змінює уявлення про оригінал, проте популяризує цей шедевр світової літератури серед сучасної аудиторії.

### Література

1. Антуан де Сент-Екзюпері. Маленький Принц: проблеми, рішення, оцінки: навч. посібник для студентів лінгвіст. вузів і фак. Л. Г. Викулова [и др.]; Федер. агентство з освіти, Держ. образоват. установа вищ. проф. освіти Іркут. держ. лінгвіст. ун-т. - 2-е изд., испр. і доп. Іркутськ: ГОЛКУ, 2004. 106 с.
2. Левченко В. Л., Ковальова Н. І. Трансформація глядацьких рецепцій комічного в епоху модерну: історична перспектива і методологічні підвалини. *Epistemological studies in Philosophy, Social and Political Sciences*, 2020, 3 (1). С. 62–67.
3. Орлова О. А. Сприйняття як літературознавча проблема. *Літературознавство*. 2011. С. 115–125.
4. Сибір Т. А. Сприйняття і розуміння як психічний процес. *Актуальні проблеми безпеки життєдіяльності людини в сучасному суспільстві* 18-20 листопада 2020. С. 54–55.
5. Сітцева М. В. Сутність та структура мультиплікаційного образу. *Психологія особистості*. 2013. № 1(4). С. 165–172.
6. Станіславська К. І. Специфіка постмодерністської видовищності. *Наукові записки Рівненського державного гуманітарного університету*. Вип. 18, 2012. т. 2. С. 263–267.

## МОДЕЛЬ ПСИХОЛОГІЧНОЇ ПОВЕДІНКИ ВЕДУЧОГО ТА ЕКРАННОГО СПІВРОЗМОВНИКА (НА ПРИКЛАДІ АВТОРСЬКОЇ ПРОГРАМИ Д. ГОРДОНА)

**Кармазін С. С.**, студент IV курсу ННІ філології, перекладу та журналістики.

Науковий керівник – канд. наук із соціальних комунікацій, доц. **Подоляка Н. С.**, кафедра української літератури, методики її навчання та журналістики.

*У статті проаналізовано психологічну поведінку телеведучого Дмитра Гордона при веденні ним телеінтерв'ю. Розглядаються різні способи вербального та невербального впливу, використовуваних Д. Гордоном на його екранних співрозмовників.*

*Ключові слова:* Дмитро Гордон, інтерв'ю, вербальний та невербальний вплив, модель психологічної поведінки.

**Постановка проблеми.** Щоденно продукуючи різноманітні екранні образи, телебачення не лише інформує, виховує, наставляє глядача, а й впливає на його думки та вчинки. Авторська програма "В гостях у Дмитра Гордона" представляє собою інтерв'ю з політиками, письменниками та зірками. Передача привертає увагу не лише бомондом, а значною мірою завдяки особливому стилю телеведучого, здатного підтримувати інтерес й вести невимушену розмову в рамках жанру. Професіоналізм, артистизм, почуття смаку, стилю та міри досягаються певними моделями поведінки на екрані. Якими саме – спробуємо виокремити їх, дослідивши що допомагає Дмитру Гордону створювати оригінальний авторський продукт.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Аналіз останніх досліджень та публікацій свідчить про те, що жанр інтерв'ю досліджували такі науковці, як О. Чекмишев, М. Кім, О. Кузнецова, М. Василенко та ін. Із публікацій останніх років варто звернути увагу на дослідження авторської програми на телебаченні науковцями С. Котляр та В. Федоренко [1], а також І. Венгер [2], К. Катріч, С. Демченко [3].

Утім індивідуальний стиль ведучого Дмитра Гордона не став предметом порівняння з іншими стилями ведучих, які мають амплу журналіста-інтерв'юера ТБ. Такий аналіз допоможе обґрунтувати роль особистісного фактору впливу телеведучого на поведінку екранного співрозмовника та може бути використаним у наступних дослідженнях із суміжних тем.

**Мета статті** – дослідити модель психологічної поведінки, невербальні та вербальні засоби впливу особистості Дмитра Гордона на свого екранного співрозмовника в процесі взаємної комунікації.

**Виклад основного матеріалу.** У сучасному медійному світі достатньо уваги приділяється амплу телевізійного ведучого. Все частіше телеведучий виступає не тільки студійним модератором, а й насамперед ретранслятором проблемних питань в інформаційних війнах, психологічним маніпулятором по відношенню до своєї цільової аудиторії та до свого екранного співрозмовника.

З одного боку, те, як тележурналіст ставить запитання, відповідає на них, яким чином веде спілкування, й загалом як поводить себе, може не викликати ніяких емоційних реакцій у звичайного глядача. Однак, якщо придивитися уважніше, то можна виявити особливу манеру говорити, поводити себе, й силу впливу цих факторів на оточуючих. Який же стиль мовлення Дмитра Гордона? На основі аналізу інтерв'ю, проведених журналістом, ми визначили риси його невербальної та вербальної комунікації з співрозмовниками.

**Мова тіла.** Дмитро Гордон спокійний, врівноважений, немає зайвих рухів, фіксує одне положення тіла та жести. Часто тримає пози й тіло під контролем. У своїй роботі користується невербальним впливом. Доволі часто це супроводжується злегка опущеною головою донизу, прямим та впливовим поглядом, зрідка відводом очей, використовує також нахили тіла при особливо важливій інформації, що змушує дослухатися ще більше до його слів.

**Емоції.** Спокійний характер впливає на міміку Дмитра Гордона, яку він вдало контролює. Спостерігаємо стримані емоції, без експресії, різкої реакції на які-небудь заяви з боку журналістів або інтерв'ююваних.

**Паралінгвістика.** Голос спокійний, без різких звукових стрибків. Темп вимови швидкий, незалежно від зміни емоційного стану. Дмитро Гордон зазвичай не квапиться відповідати на запитання, супроводжує своє мовлення невеликими паузами, говорить послідовно, чітко, розбірливо.

**Риторика.** Журналіст вдало використовує прийоми, притаманні шоу-бізнесу, щоб зацікавити, справити враження. І це відіграє фундаментальну роль в активному сприйнятті його слів, резонансних заяв та цікавих реплік. Не втрачає можливості зайвий раз заявити про надзвичайність своїх інтерв'ю, в рекламі свого медіапродукту робить акцент на словах на кшталт "феєричність", "сенсаційність".

Не є виключеннями і заголовки до інтерв'ю, статей та звернень. Наприклад, "Дмитро Гордон про те, хто хоче його вбити". Використання подібних заголовків, що підсилюють емоцію й інтригують є типовим журналістським прийомом. Сенсаційний заголовок інтуїтивно вводить аудиторію в стан напруги, тривожного очікування й змушує більш уважно прислухатися до того, що буде сказано далі. З точки зору самопрезентації та привернення уваги це грає на користь журналіста, особливо у поєднанні з мовою тіла та слів, яку він використовує.

**Висновки та перспективи подальших досліджень.** Розглянувши складові амплуа телевізійного ведучого Дмитра Гордона, ми визначили його індивідуальні особливості, що сприяють підсиленню уваги до авторської програми та впливають на думку слухачів й екранних співрозмовників: журналіст неквапливий, в якійсь мірі незворушний, зовні скупий на прояв емоцій та почуттів. У виконанні професійних обов'язків стресостійкий, інтелектуал, проявляє завзятість та наполегливість у досягненні мети, при цьому завжди залишаючись спокійним та врівноваженим, незважаючи навіть на можливі конфронтації в міжособистісних стосунках із співрозмовниками, як з точки зору інтерв'юера, так і з боку інтерв'ююваного чи авторитетного експерта в тій чи іншій галузі. Все це наводить на думку, що Дмитро Гордон чоловік флегматичного темпераменту.

Інтерв'юер тримає ситуації на самоконтролі, йому притаманні стриманість. Дана модель поведінки дозволяє успішно отримувати відповіді на поставлені ним запитання, а, відповідаючи на зустрічні питання – бути зрозумілим для інших, підтримувати інтерес до своєї особистості. Така модель поведінки дає збій, коли виникає колективна комунікація, в особливо напруженому середовищі. В цьому випадку поведінка Дмитра Гордона нагадує манеру слідчого під час допиту.

Правдиві відповіді – мета журналіста, а тому їх досягнення завжди є важливим і буде давати хороший результат. Передачі Дмитра Гордона іноді викривають душевну глибину героя, а інтерв'юований розкривається з іншого боку. Але загалом інтерв'ю достатньо формальні, офіційні, структуровані, існують в рамках усталених з точки зору журналістики норм.

Модель психологічної поведінки Дмитра Гордона фактично виявляє себе одноманітно, без імпровізацій, заздалегідь підготовленою, і в багатьох стресових ситуаціях такий стиль поведінки йде журналісту на руку. В колективній комунікації Дмитро Гордон акцентує увагу на сказаному наперед, підсвідомо змушуючи вслухатися в слова. Інтерв'юер своїм мовленням створює ефект тривожності очікування аудиторії, підкріплюючи свою мову такими словами як: "Зараз я назву сенсаційні речі", "Буду говорити повільно, аби не випустити щось, бо інформація сенсаційна".

Зустрічі з політиками, письменниками та зірками дають можливість обговорити різні теми в проекті. Тут не тільки про приватне життя зірок, але і про культурні, літературні, політичні події в історії країни та світу, що зазвичай сприяє збільшенню цільової аудиторії.

Вимоги до журналістики постійно змінюються й популярність авторської програми може тривати не довго, але творчі авторські засоби у веденні інтерв'ю Дмитром Гордоном варто розглядати задля дослідження розвитку жанрових законів та процесу створення масовокомунікаційного продукту.

### Література

1. Котляр С. В. Авторська програма – обличчя вітчизняного телебачення / С. В. Котляр, В. П. Федоренко // Вісник Київського національного університету культури і мистецтв. Серія : Аудіовізуальне мистецтво і виробництво. – 2018. – Вип. 1. – С. 5-17.
2. Венгер І. Авторські програми в контексті комерційного телебачення / І. Венгер // Теле- та радіожурналістика. – 2014. – Вип. 13. – С. 169-175.
3. Катріч К. Стиль ведучого як вагома складова в авторських програмах формату "трепел-журналістика" / К. Катріч, С. Демченко // Молодий вчений. – 2015. – № 6 (3). – С. 132-134.

УДК 800:001.2

### ЛІНГВОКУЛЬТУРНІ КОДИ В НАЗВАХ КОНДИТЕРСЬКИХ ВИРОБІВ

**Литвиненко В. І.**, магістрантка ННІ філології, перекладу та журналістики.

Науковий керівник – д-р філол. наук, проф. **Бондаренко А. І.**, кафедра української мови та методики її навчання.

*Статтю присвячено проблемі відображення лінгвокультурних кодів у прагмонімах, які є назвами кондитерських виробів. Розглянуто наукові підходи до проблеми кваліфікації й типологізації лінгвокультурних кодів.*

*Проаналізовано мовні й екстралінгвальні механізми відображення в прагмонімах, які є назвами солодошів, лінгвокультурних кодів різних типів. Виявлено, що питання лінгвокультурної*

кодифікації в номінаціях солодошів тісно пов'язане із системою ціннісних орієнтирів, смаків й уподобань, поведінкових стереотипів і національного характеру українців.

*Ключові слова:* лінгвокультурні коди, типологія лінгвокультурних кодів, лінгвокультурна кодифікація, лінгвокультурні стереотипи, лексико-семантична група, прагмоніми.

**Постановка проблеми.** Аналіз механізмів вербалізації та семантизації лінгвокультурних кодів є однією з важливих проблем сучасної лінгвокультурології, спрямованої на пошук способів і засобів зв'язку мовних і культурних феноменів. Відображення вказаних кодів у назвах кондитерських виробів є не випадковим. Кондитерська галузь – одна з найбільш розвинутих у нашій державі. Існують статистичні дані про те, що кожен українець упродовж року споживає близько 15 кг солодошів, що становить 12% його бюджету. Такі чинники впливають на репрезентативність, квантитативні та квалітативні характеристики досліджуваного матеріалу, який відображає смаки й уподобання, а також ціннісні стереотипи українців. Необхідність опису мовної картини світу та її конкретизації зумовлює актуальність обраної теми: прагмоніми відображають стереотипи, природне середовище, життєві цінності лінгвокультурного товариства, а також специфіку його ментальності.

До питання відношень мови, культури та етносу зверталися ще в XIX ст. брати Грімм. Заслугою В. фон Гумбольдта було те, що він пояснив цю проблему в методологічному плані. Учений підкреслював, що мова, нагромаджуючи культурні явища, є виявом народного духу, специфіки етнічного буття.

**Аналіз досліджень і публікацій** за темою статті дає змогу визначити основні аспекти розгляду поняття лінгвокультурного коду. До його визначення вчені підходять: із погляду прагматики (код розглядають як систему позначень, тобто сформовану в стереотипах культурної свідомості сукупність знаків і механізмів їх застосування з метою утворення сенсів і їхньої подальшої вербалізації (М. Алефіренко) [1, с. 61 – 62]; організації знакової системи (відповідність між планом вираження і планом змісту знака (М. Ковшова)) [6, с. 169]; етнічної специфіки, кризи призму якої код постає як сітка, яку культура "накидає" на докільця і в такий спосіб категоризує, структурує й оцінює його (В. Красних) [7, с. 232] та ін. Як і більшість мовознавців, ми розуміємо лінгвокультурний код як систему знаків та правил передавання інформації, що мають культурну специфіку.

Типологію лінгвокультурних кодів сформовано на основі їхніх концептуальних ознак. Ф. Бацевич указує на біоморфний, духовний, предметний і соматичний коди культури [4]. С. Толстая звертає увагу на те, що визначальною рисою, яка формує культурний код як системне утворення, є груповий характер творення вторинних сенсів [10, с. 336]. Дослідниця акцентує на предметі опису та розмежує просторовий і темпоральний коди залежно від об'єктів (довкілля, часу), а також соматичний, предметний, біоморфний та духовний [10, с. 233–234]. О. Селіванова характеризує такі коди: антропний (власне людський), соматичний, просторовий, часовий, духовний і біоморфний (його компоненти – зооморфний і рослинний субкоди), а також акціональний, релігійний, космогонічний, аксіологічний і сенсорний [9].

Існує значна кількість визначень й ознак лінгвокультурних кодів, основу яких становлять принципи типологізації. Більшість дослідників визнають поділ лінгвокультурних кодів на субстанціональні та концептуальні (із предметною та непередметною репрезентацією). Субстанціональні коди сформовано на основі матеріальної природи, а концептуальні – ідей та концептів, які охоплюють буттєві процеси. Таке традиційне розмежування створює підґрунтя для подальшого виокремлення кодів інших типів.

М. Толстой розглядає вербальний, акціональний та реальний коди [11, с. 86].

**Виокремлення недосліджених частин проблеми.** Незважаючи на значну зацікавленість дослідників вивченням лінгвокультурних кодів, їх відображення в назвах солодошів нині потребує уваги дослідників. На ринку України кондитерські вироби мають значний попит, що впливає на кількісні та якісні риси прагмонімів зазначеної групи.

**Метою** пропонованої наукової розвідки є аналіз способів і засобів реалізації лінгвокультурних кодів у назвах кондитерських виробів, зокрема цукерок.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** Наукову розвідку здійснено в межах прагматичної парадигми лінгвістики із застосуванням ключового принципу антропоцентризму. У процесі аналізу фактичного матеріалу використано такі методи: компонентний, дистрибутивний, описовий, а також процедуру моделювання асоціативно-семантичного поля прагмонімів.

У досліджуваних назвах кондитерських виробів реалізовано коди, що мають як предметну, так і непередметну репрезентацію. Серед перших – біоморфний код культури, в основі якого перебуває найменування флори та фауни: людина споживає продукти рослинного й тваринного походження, сприймаючи відповідні матеріальні об'єкти конкретно-чуттєво. У їхніх назвах зафіксовано знання й уявлення про світ природи, який є джерелом життєвої енергії.

Фітоморфний субкод лінгвокультури характеризує довкілля та носія мови в ньому за умови метафоричного переосмислення, виразниками якого є такі лексико-семантичні групи:

1) назви плодів: фруктів, ягід і горіхів: "Полуничка", "Абрикосик", "Чорнослив у шоколаді", "Курага в шоколаді", "Горішок", "Горіхові", "Мигдаль у шоколаді", "Банан", "Груша", "Диня", "Інжир з горіхом", "Персик з горіхом", "Фінік з горіхом", "Чорнослив і Диня", "Чорнослив і Курага", "Яблуко з журавлиною", "Яблуко з горіхом", "Зимова вишня"та ін.;

2) назви дерев, кущів і трав'янистих рослин: "Золота лілія", "Ромашка", "Золота резеда", "Червоний мак", "М'ята", "М'ятні", "Евкаліпт", "Чебрецеві", "Троянда", "Барбарис", "Малина", "Дубок".

Мотиваційною основою для виникнення прагмонімів першої групи є слова, які вказують на виділену рису шляхом зіставлення предметів, які мають схожі смакові властивості. У другій групі умову для метафоризації створюють переважно одоративний, колірний і рідше – тактильний компоненти, які пов'язують назви дерев, кущів і трав'янистих рослин та прагмоніми – назви солодошів.

Загалом рослинні знаки в культурі України відіграють важливу роль: здавна об'єкти флори були основою естетичних і цілющих властивостей, тому й наділяли людей красою та здоров'ям. Ботанізм становлять основу таких лінгвокультурем, як символи. Так, наприклад, малина уособлює дівочу молодість; мак – це символ чистоти, краси; ромашка – дівочої скромності, простоти, дружби й довіри. Номінації солодошів спрямовують вибір споживачів, акцентуючи естетику смаку, запаху, консистенцію виробів, які залежать від їхнього складу.

Прагмоніми, в основі яких перебуває зооморфний субкод лінгвокультури, створюють уявлення про тваринний світ. Назви кондитерських виробів, які містять зооморфні знаки, не мають прямого зв'язку з тваринами: вони зазвичай побудовані на асоціаціях для створення позитивних емоцій. Окрім емоційної, такі прагмоніми виконують і когнітивну функцію, закріплюючи знання й уявлення малюків, які є активними споживачами солодошів, про живе довкілля. Не випадково в основі низки назв кондитерських виробів перебувають демінутиви ("*Ластівочка*", "*Пташка*", "*Корівка*").

Серед прагмонімів привертають увагу номінації солодошів, які акцентують особливості форми та рецептурного складу: "*Іжачок*", "*Білочка*", "*Білочка з горішком*" (цукерки містять горіхи – улюблену їжу білок). Іншу частину зооморфних номінацій становлять назви, сформовані на ґрунті фонових знань адресатів (наприклад, про поведінку тварин і комах та їхнє господарське значення): "*Скажена бджілка*", "*Корівонька-бурьонушка*", "*Забодайка*", "*33 корови*". Такі цукерки містять продукти тваринництва: молоко, масло, вершки, мед та н.

Комунікативна функція назв солодошів неможлива без культурної ерудиції. Кондитерські назви виражають антропний, міфонімний і просторовий коди, які акцентують передусім прецедентні імена героїв улюблених дитячих казок, мультфільмів, міфів народів світу та відомі культурній спільноті географічні об'єкти. Такі явища пояснюємо потребами міжкультурної комунікації. Передусім вони забезпечують відтворюваність, упізнаваність і зрозумілість номінацій. Прагмонім "*Гулівер*" указує на головного персонажа твору Д. Свіфта "Мандрі Гулівера". Візуалізацію назви реалізовано і в розмірі цієї цукерки, і в яскравій обгортці. Номінація "*Amour*" походить від міфоніма (у римській міфології – бог кохання, якого зображали крилатим хлопчиком з луком і стрілами), "*Малібу*" – від географічної назви (місто у Каліфорнії), що вказує на екзотичність смаку, "*Кара-Кум*" актуалізує уявлення про піщану пустелю в Середній Азії та підкреслює консистенцію цукерки, а "*Капрі*" походить від назви острова в Тирренському морі.

Сприйняття та розуміння назв солодошів вимагає знань як об'єктів і явищ світової культури в цілому, так і матеріального розмаїття, яке створили різні народи. Прагмонім "*Рококо*" походить від назви архітектурного, декоративного стилю, який характеризує вишуканість і вигадливість орнаменту. Назва "*Турончики*" оперта на мотивацію за смаком: *турончик* – традиційний іспанський десерт із нуги та горіхів, а прагмонім "*Анжело*" спрямовує асоціації з жирний нормандським сиром. Номінація "*Limbo*" актуалізує емоційні й сенсорно-естетичні враження, спрямовані на формування уявлень про екзотику: вона походить від назви групового танцю, поширеного серед населення о.Тобаго (Центральна Америка).

Неабиякий вплив на утворення прагмонімів мають реалії, відомі з мультфільмів і казок, що спрямовано на підтримання попиту на кондитерські вироби серед дітей. Прагмонім "*Холлі Доллі*" існує завдяки мультфільму про персонажів із протилежними якостями, де Холлі була розумною овечкою, а Доллі – дурною (указівка на поєднання контрастних смаків). Номінації цукерок мають культурологічний потенціал: "*Яйце-райце*" (підкреслення форми), "*Бурьонкіно*" (оказіоналізм, вигаданий топонім, який походить від зооніму *Бурьонка* та спрямовує асоціації з молоком відповідно до смаку начинки).

Лінгвокультурні коди реалізовано за допомогою назв-символів із романтичними, фантастичними, гумористичними мотивами номінації. Причину значної кількості найменувань, мотивованих за естетичною ознакою, можна пояснити виконанням цим класом назв гіпертрофованої рекламної функції. Серед них розмежовуємо прагмоніми, в основі яких перебувають:

1) всесвітні бренди: "Mars" (назва походить від назви планети Сонячної системи), "Bounty" (у перекладі "щедрість", "подарунок"); "Snickers" (варваризм, snicker – "хихотіння"), "Kinder surprise" (означає подарунок для дитини);

2) назви виробника: "Конті-мусс", "Рошен-мікс" (цукерки зі вказівкою на фірми, а також вміст цукерок), "Наталка-Конті" (номінація зі вказівкою на назву провідної української фірми та антропоніма).

**Висновки та перспективи** наукової розвідки побудовано на основі співвідношення її теоретичного та практичного аспектів. Дослідники визначають різну кількість лінгвокультурних кодів залежно від принципів типологізації. Лінгвокультурний код охоплює не лише експліцитну, а й імпліцитну інформацію, відому завдяки фоновим знанням. У назвах солодоців репрезентовано передусім предметні коди лінгвокультури, зокрема біоморфний, антропний, просторовий та ін. Номінації кондитерських виробів вказують на смак, консистенцію та інші властивості, які зумовлює рецептурний склад виробів. Реалізацію лінгвокультурних кодів у назвах солодоців підтримують густативні, одоративні, дотикові, колірні та ін. асоціації, закріплені за певними реаліями. Актуалізовані конкретно-чуттєві враження мотиваційно спрямовують номінації кондитерських виробів. Прагматичні, пов'язані з прецедентними феноменами, вказують на рекламний хід брендів і формування асоціативного мислення споживачів. Аналіз досліджуваного матеріалу засвідчує, що назви кондитерських виробів мають аксіосемантичну та семантико-прагматичну організацію й виконують комунікативну, сенсорно-естетичну, емотивну, пізнавальну, рекламну та ін. функції. **Перспективи** дослідження пов'язані з розглядом лінгвокультурної інформації в назвах інших, окрім цукерок, груп кондитерських виробів.

#### Література

1. Алефиренко Н. Ф. Поэтическая энергия слова. Синергетика языка, сознания и культуры. Москва : Academia, 2002. 392 с.
2. Андрейчук Н. Застосування терміна код в антропокультурній лінгвістиці. Вісник Нац. ун-ту "Львівська політехніка". Серія "Проблеми укр. термінології". 2009. № 648. С. 113–117.
3. Арнольд И. В. Стилистика современного английского языка : стилистика декодирования. Москва : Просвещение, 1990. 300 с.
4. Бацевич Ф. Словник термінів міжкультурної комунікації. Київ : Довіра, 2007. 205 с.
5. Березович Е. Л. Язык и традиционная культура : этнолингвистические исследования. Москва : Индрик, 2007, 600 с.
6. Ковшова М. Л. Лингвокультурологический метод во фразеологии : коды культуры. Москва : Книжный дом "Либроком", 2012. 456 с.
7. Красных В. В. "Свой" среди "чужих" : миф или реальность. Москва : Гнозис, 2003. 375 с.
8. Пустовалова В. Теоретичні засади дослідження лінгвокультурних кодів. *Волинь філологічна : текст і контекст*. 2013. Вип. 15. С. 276–283.
9. Селіванова О. О. Сучасна лінгвістика : термінологічна енциклопедія. Полтава : Довкілля, 2006. 706 с.
10. Толстая С. Пространство слова. Лексическая семантика в общеславянской перспективе. Москва : Языки русской культуры, 2008. 528 с.
11. Толстой Н. Язык и народная культура: очерки по славянской мифологии и этнолингвистике. Москва : Индрик, 1995. 512 с.

УДК 82.091:[821.161.1+821.111](092)

#### ПОРІВНЯЛЬНО-ФУНКЦІОНАЛЬНИЙ АНАЛІЗ СЕМАНТИКИ КОЛЬОРІВ У ПОВІСТЯХ М. ГОГОЛЯ "ШИНЕЛЬ" ТА Ч. ДІККЕНСА "РІЗДВЯНА ПІСНЯ В ПРОЗІ"

**Лук'яненко М. В.**, студентка III курсу ННІ філології, перекладу та журналістики.

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

*Стаття присвячена дослідженню функціонального аспекту семантики кольору. У роботі здійснюється порівняльно-функціональний аналіз колористики у повістях Миколи Гоголя "Шинель" та Чарльза Діккенса "Різдвяна пісня в прозі, або різдвяне оповідання з привидами" [3].*

*Ключові слова:* М. Гоголь, "Шинель", Ч. Діккенс, "Різдвяна пісня", колоративний компонент, колоронім, функція.

Поняття семантики кольору властиве кожному народу. В кольорі закладена національно-культурна інформація, яка під впливом часу змінювалася та модифікувалася, обростала новими

значеннями, або втрачала первинні. Оскільки колоративний компонент не є сталою одиницею, він потребує постійного вивчення та переосмислення.

Питання кольору входить до проблематики багатьох наук (психології, мовознавства, філософії та суміжних), однак саме в літературознавстві відбувається багатопланове розкриття колоронімів. На теренах літературознавства дослідженню даної проблематики були присвячені роботи Л. В. Бублейник, В. В. Габора, Н. В. Горбач, І. А. Демченко, А. А. Потєбні, О. О. Рисака, І. В. Чернової тощо.

У дослідженнях повісті "Різдвяна пісня в прозі" науковці розглянули це питання лише в аспекті перекладу не надавши точної семантики колоративних компонентів. Натомість повість "Шинель" літературознавці ніби "обходять стороною", оскільки колір – це лише вторинний елемент, за допомогою якого передається атмосфера та настрої героїв. Актуальність теми статті полягає в тому, що компаративні дослідження семантики кольору в цих текстах не здійснювались, тому простежити спільне та відмінне значення не вдається.

**Метою** дослідження виступає виявлення функціональних особливостей лексем з колірним компонентом у повістях М. Гоголя "Шинель" і Ч. Діккенса "Різдвяна пісня в прозі" та здійснення функціонально-порівняльного аналізу колоронімів у цих текстах.

Реалізація поставленої мети передбачає розв'язання таких **завдань**:

- виявити загальні функції вживання колоронімів;
- дослідити кольорову палітру М. В. Гоголя на прикладі повісті "Шинель";
- дослідити кольорову палітру Ч. Діккенса на прикладі повісті "Різдвяна пісня в прозі";
- здійснити функціонально-порівняльний аналіз виявлених колоративних компонентів.

**Об'єкт дослідження:** повісті М. Гоголя "Шинель" та Ч. Діккенса "Різдвяна пісня в прозі".

**Предмет дослідження:** семантика колористичних засобів у творах М. Гоголя та Ч. Діккенса.

**Методи дослідження:** у статті використано *описовий метод* для узагальнення спостережень над зібраним фактичним матеріалом; *порівняльний метод*, який дав змогу визначити спільну та відмінну семантику кольорів у текстах.

**Наукова новизна та особистий внесок здобувача** полягає в тому, що вперше було здійснено функціонально-порівняльний аналіз семантики колоронімів на матеріалі творів М. Гоголя та Ч. Діккенса.

**Виклад основного матеріалу.** Постійний розвиток літератури, поглиблення її тематик, виокремлення нових ідей стимулюють розвиток досліджень художньо-образної функції кольору. Письменники використовують його в портретах, пейзажах, ліричних відступах, інтер'єрах та екстер'єрах. Колір пов'язаний зі сприйняттям навколишнього світу, тому він є часто вживаним елементом серед авторів. Художники керуються різною метою, використовуючи забарвлення: відтворення епохи та часу, якнайповніше зображення місця подій, поглиблення сприйняття твору в цілому або конкретної ідеї, розкриття психології героїв, чи для відтворення тематичного підґрунтя. Кольорове зображення викликає ефект достовірності, адже наочність створюється яскравим детальним описом об'єкта дійсності. Таким чином автор моделює своє власне відношення до подій та героїв. Барви допомагають зрозуміти глибину сюжету та є засобом створення підтексту [4].

Кольори розрізняють за ступенем світлості (темний або світлий), насиченості (яскравий або блідий) та тону (теплій або холодний) [5]. Все це впливає на читачів через органи сприймання та створює колірну картину, яка несе в собі певну інформацію. Тому відбувається перехід від чуттєво-образного осмислення (невербального) до вербального рівня. За допомогою забарвлення митець може глибоко розкрити свій задум за рахунок ефекту навіювання почуттів, емоцій, смаку, мелодій (звуків) та запахів. Однак, один і той самий відтінок у різних творах може передавати відмінну або зовсім протилежну семантику, зокрема, на це впливають розбіжності на етнокультурному рівні.

Кожен письменник має власний підхід до створення колоративної гами. Аналізуючи художній твір, необхідно враховувати декілька аспектів. По-перше, автор є носієм певної культури, цінностей, він приналежить до певної епохи та часу. По-друге, митець – це індивідуальність, яка має своє специфічне сприйняття світу, певний життєвий досвід, надбання та розчарування, які впливають на його творчість.

Одним із засобів творення неповторних образів є прозова колористика М. Гоголя, творчість якого приваблює науковців цікавими сюжетами, непересічними персонажами та багатим культурним компонентом. Однак, у повісті "Шинель" кольорова гама виконує скоріше описові функції, а задум автора розкривається за допомогою поведінки героїв, їхніх манер, бажань та прагнень. За словами Віктора Виноградова: "яскраві портрети Гоголя засновані на малюванні лише зовнішніх рис, іноді однієї складової костюма. Їхня особливість – виключна простота і примітивність. Тому, незважаючи на різноманіття, типи Гоголя легко класифікувати, оскільки вони – породження одного середовища і мають спільні родові риси, серед яких головна – "самовдоволене зухвальство" [1, с. 237].



Однак, не зважаючи на невеликий спектр кольорової гами у повісті "Шинель", все ж можна прослідкувати семантично забарвлені угруповання. Розглянемо основні з них:

*Чорний* – позначає негативне начало. Вживається у словосполученнях "чорні сходи" [2, с. 148] та "чорніли халупки" [2, с. 161]. Темний колір виражає відчай Башмачкина, коли той піднімався по сходах до кравця з вимогою полагодити капот, а "чорні халупки" у ніч трагедії символізують пустоту, тишу та заперечення.

*Білий* колір вживається лише раз у словосполученні "стопка білого урядового паперу" [2, с. 168] Оскільки герой знаходив собі утіху лише в переписуванні важливих документів, то можна припустити, що забарвлення символізує чистоту, світло та істину. Відтінок *блідий* вживається для портретного зображення персонажів "він увесь блідий" [2, с. 162], "блідий, як сніг" [2, с. 168], "зовсім блідий" [2, с. 172] передають схвильованість або паніку.

Широкого вжитку набула *руда* фарба та її відтінки "трохи рябуватий" [2, с. 143], "трохи рудуватий" [2, с. 143], "із гемороїдальним обличчям" [2, с. 143]. У творі колоронім вказує на незавершеність, неповноту, або навіть неповноцінність, оскільки, "віцмундир у нього був не зелений, а якогось рудувато-борошняного кольору" [2, с. 144]. Зазначений відтінок є прямим посиланням на біблійні мотиви (тони від рудого до червоно-коричневого є частовживаними у Святому письмі). Застосовуючи цей колоронім для опису головного героя, автор підкреслює, що Акакій Акакійович не схожий на інших, як пророк Єлисей. Очевидна схожість між Башмачкиним та Єлисеєм доповнюється ще й окремими епізодами їхнього життя. Гоголівського героя дразнили чиновники, за що потім розплатилися шинелями, пророка – діти, яких теж не оминило покарання. Також подібним є випадки отримання новенької шинелі та плаща Ілії. Новій шинелі автор не надає кольорового забарвлення. Оскільки для головного героя шинель – надія на щось нове, сенс всього життя, то можна припустити, що відсутність кольору символізує втрату та розчарування, або ж однакову значимість, невиділюваність всіх людей у Божих очах.

На відміну від гоголівської "Шинелі" оповідання Чарльза Діккенса насичене великою кількістю колоративних компонентів, які влучно репрезентують підтекстове повідомлення. Окрім безпосереднього найменування кольорів, автор застосовує лексеми, що передають їх опосередковано "холодний і твердий" [3, с. 6], "обличчя укрилося памороззю" [3, с. 6], "крижаний голос" [3, с. 6], "погода холодна, похмура" [3, с. 7] та ін. Микола Васильович теж застосовує цей прийом, однак, значно менше.

У перекладі Івана Андрусяка *чорний* колір використовується на початку твору для змалювання образу Скруджа, його помешкання, а також для опису одного з трьох Духів: "чорне підворіття" [3, с. 15], "чорна тінь" [3, с. 41], "чорне море" [3, с. 65], "чорне одіяння" [3, с. 73], "чорна постать" [3, с. 74]. Окрім вищезазначеної семантики, у цьому контексті барва символізує: ніч, смерть, каяття, гріх, є протиставленням до інших кольорів та окреслює початковий емоційний стан головного героя.

Схожу семантику в обох творах має *білий* колір. У різдвяній пісні – це з одного боку – символ світла, радості, свята, а з іншого – старості та смерті. Автор використав його для зображення Духів, зимового снігу, мигдалю тощо: "біле волосся" [3, с. 29], "білосніжна туніка" [3, с. 29], "біле хутро" [3, с. 49], "сліпуче білий покров" [3, с. 50], "білосніжний" [3, с. 29]. Окрім відтінку *блідий*, з'являється колоронім *прозорий*, який змальовує безтілесні об'єкти: "прозоре тіло" [3, с. 19], "прозоре повітря" [3, с. 92], "бліде чоло" [3, с. 16], "трупний колір обличчя" [3, с. 17], "мертвотно-бліда рука" [3, с. 73].

Яскраво виражену семантику має *зелений* колір, що було відсутнє у М. Гоголя. Він символізує молодість, радість, надію, безперервність, або навіть безсмертя у випадку Духа Теперішнього Різдва. У тексті зустрічається: "зелена гілка гостролисту" [3, с. 86], "зелене листя" [3, с. 49], зелена мантия" [3, с. 51].

В оповіданні Ч. Діккенса відсутній колоронім *рудий* натомість наявний *коричневий*, що вказує на красу, благородність та приналежність до природи: "темно-каштанові кучері" [3, с. 50], "коричневі горіхи" [3, с. 49], "темно-коричневі яблука" [3, с. 52], "багряне сяйво" [3, с. 63].

Варто зазначити, що у творі наявні кольори, які не мають підтекстової інформації. Вони вжиті з метою опису персонажів, інтер'єру та екстер'єру. Це *червоний*, *блакитний*, *сірий* та *жовтий*.

При зіставленні колоронімів за ступенем світлості бачимо, що в повісті "Шинель" домінують темні відтінки, а в повісті "Різдвяна пісня в прозі" навпаки – світлі. Оскільки письменники звернулися до проблеми буття людини, то на прикладі головних героїв можна чітко простежити цей розподіл. Життєвий шлях Акакія Акакійовича Башмачкина закінчується смертю. Трагічний фінал символізує гріхопадіння людини, рівність всіх перед Богом, тому він описаний блідими фарбами. Натомість у Ч. Діккенса навпаки – спасіння душі та шлях до нового життя змальовані світлими теплими кольорами.

Обидва письменники зверталися до потойбіччя, привидів, духів та ін, однак авторський задум у текстах абсолютно протилежний, як і семантика кольороназв. "Різдвяна пісня в прозі" – це надія на виправлення помилок минулого, загладження провин та докорінна зміна свого існування.

"Шинель" – усвідомлення несправедливості та жорстокості, яке в силах змінити тільки потойбічне втручання.

**Висновки та перспективи подальших досліджень.** Наявність значної кількості кольоро-назв у творах "Шинель" та "Різдвяна пісня в прозі" свідчать про активну увагу письменників до пошуку нових засобів емоційно-образного вираження. У Миколи Васильовича Гоголя колоративних компонентів набагато менше ніж у Чарльза Діккенса, проте всі вони влучно та яскраво виражені. Натомість у Ч. Діккенса широкий спектр кольорової гами, компоненти якої передають не тільки підтекстову інформацію, а виконують описову функцію. Семантика кольороназв у реалістів схожа, хоча має невеликі розбіжності.

За ступенем світлості у "Різдвяній пісні" домінують світлі кольори, які виконують функцію вираження підтекстової інформації, а саме – спасіння душі, а в "Шинелі" – темні, висвітлюють гріхопадіння людини.

Перспективу майбутніх наукових розвідок вбачаємо у доцільності подальшого вивчення порівняльної семантики кольорів у творах письменників різних епох, що увиразнює художній стиль та світогляд митців.

### Література

1. Виноградов В. В. Гоголь и натуральная школа // Виноградов В. В. Поэтика русской литературы. М., 1976
2. Гоголь Н. В. Полное собрание сочинений. – Т. 3. – М., 1938.
3. Діккенс Ч. Різдвяна історія / переклад з англійської Івана Андрусика. Львів: Видавництво Старого Лева, 2011. 159с.
4. Коваль Т. С. Художньо-образна функція колористики [Електронний ресурс]: <https://www.pdaa.edu.ua/np/pdf3/25.pdf>
5. Печенюк Т. Кольорознавство [Електронний ресурс]: <http://elib.nakkkim.edu.ua/handle/123456789/399>

УДК 811.161.2'373.4

### ОСОБЛИВОСТІ ФУНКЦІОНУВАННЯ МЕТОНІМІЧНИХ НОМІНАЦІЙ ЗАКЛАДІВ ГРОМАДСЬКОГО ХАРЧУВАННЯ ЧЕРНІГІВЩИНИ

**Могильна Р. Я.**, магістрантка ННІ філології, перекладу та журналістики.

Науковий керівник – канд. філол. наук, доц. **Пугач В. М.**, кафедра української мови та методики її навчання.

Питання дослідження ергонімів є актуальним у сучасній ономастиці. Незважаючи на звернення багатьох науковців (А. В. Беспалова, С. В. Земскова, Г. В. Зимовець, Н. В. Подольська, О. В. Суперанська, С. О. Шестакова, Ю. Ю. Горожанов, Д. А. Яловець-Коновалова, О. О. Белей, Ю. А. Карпенко, Ю. І. Дідур та ін.) до царини ергонімії, сьогодні все ще існує брак повної інформації про ці назви, та й склад ергонімів неоднорідний, що зумовлює труднощі дослідження. Метою нашого дослідження є лексико-семантичний аналіз ергонімних метонімичних номінацій на позначення закладів громадського харчування з метою виявлення закономірностей та специфіки їхнього творення з застосуванням лінгвістичного опису, компонентного та структурно-семантичного аналізу (орфографію номінацій збережено). Цілісне дослідження ергонімії закладів громадського харчування Чернігівського регіону далеко не завершене, хоча існують наукові праці з вивчення ергонімів цієї тематичної групи на матеріалі Луцька [1, с. 1-6 ], Харкова [2, с. 1-8 ] та ін.

Актуальність нашого дослідження полягає в виявленні особливостей функціонування метонімичних номінацій на матеріалі закладів громадського харчування Чернігівщини, куди відносимо бари, піцерії, кафе, кав'ярні, ресторани, шашличні та караоке-бари [3, 4, 5, 6].

Найбільш продуктивними в нашому дослідженні є метонімичні номінації за суміжністю з об'єктом продажу – їжею або за її складниками; усього 20 назв. Переважають номінації питомих або вже звичних українських страв та напоїв: "Штрудель" (кафе, Чернігів), "Львівська майстерня шоколаду" (Чернігів), "Варенична" (кафе, Чернігів), "Крендель" (кафе, Чернігів), "Шоколад" (кафе, Ніжин), "Maginad" (ресторан, Ніжин), "Два зерна" (кав'ярня, Прилуки), "ФаСоль" (кафе, Прилуки), "Khlib na drovakh" (кондитерська, Прилуки), "Млинець" (кафе, Бахмач); "Штрудель" (ресторан, Чернігів), "Самогон" (бар, Чернігів), "Варенична" (кафе, Чернігів), "Муата" (кав'ярня, Чернігів), "Шоколад" (кафе, Ніжин), кав'ярня "ЧайKoff" (Корюківка). Серед цих номінацій трапляються екзотизми, вони привертають увагу споживачів своєю незвичайністю: "Густав Бургер" (кафе, Носівка), "Моцарелла" (піцерія, Козелець); "Шпола піца" – з топонімним складником (піцерія, Носівка), це стилізація за зразком Buona Pizza з метонімичною вказівкою на виробника та виріб. "Грильятта Італьяно" – зі вказівкою на походження екзотичної італійської страви, виготовленої з запечених

баклажанів, цукіні, сушених помідорів, козячого сиру, руколи та солодкого перцю (ресторан, Носівка). Серед назв трапляються гіпероніми як самодостатні назви або як композити: "İzha" (кафе, Чернігів), "Суші-Студія" (ресторан, Чернігів).

Значною є група за розташуванням харчового закладу (10 назв). Такі назви є урбанонімами або місцевими мікротопонімами різних періодів виникнення: "Градецький" (ресторанно-розважальний комплекс, Чернігів), "Переправа" (бар, Чернігів), "Придеснянське" (кафе, Чернігів), "Veranda на Вокзальной" (кафе, Прилуки), "Кава за рогом" (бар, Прилуки), "На манежі" (кафе, Корюківка). "Каштан" (кафе-паб, Ніжин). Остання назва, зокрема, мотивована розміщенням довкола кафе кількох каштанів поважного віку. Трапляються поєднання метонімії обох видів – за суміжністю з об'єктом та розташуванням: "Prilutsky loaf" (ресторан). Привертає увагу споживачів поєднання прецедентної номінації "балувана Галя" з розмовним варіантом назви вулиці Миру, де розміщений заклад – "Балувана Галя на Миру" (варенична, Чернігів).

Менш численними на Чернігівщині є метонімічні номінації таких видів:

- за суміжністю з суб'єктом дії: "М'ясник" (ресторан, Чернігів) та "Бістро Пекаря" (ресторан, Чернігів);

- за призначенням: "Мисливець" (кафе-бар, Носівка);

- за суміжністю з атрибутами сервірування: "Чашка" (бар, Чернігів);

- за суміжністю з місцем споживання: "Хінкальня" – місце продажу хінкалі – грузинської страви з тіста та м'ясного фаршу (ресторан, Носівка);

- за суміжністю з об'єктом, продуктом дії та референцією: "Океан" (кафе, Чернігів).

Слід зауважити, що серед метонімічних ергонімічних номінацій Чернігівщини продуктивними є варваризми – неадаптовані до української мовної системи росіянізми, англіцизми тощо, а також стилізації під варваризми. Найбільш уживаними такі назви є в Прилуках, зокрема серед 10 виявлених метонімічних назв закладів громадського харчування 6 є саме такими.

Метонімічні назви Прилук мають такі особливості: вони виконані латиною й надають детальну інформацію, оскільки мають структуру фрази. Ці вербальні засоби забезпечують універсальну позитивну рекламну конотацію, викликають зацікавлення споживачів. "Khlib na drovakh", "Prilutsky loaf" асоціюються з домашнім випіканням, щирістю та щедрістю кухаря, що пробуджує в покупця бажання скуштувати асортимент закладу. "Veranda на Вокзальной" є фразою, що виявляється метафорично-метонімічною варваризованою номінацією зі вказівкою на локацію, тобто вокзал. Аналізуючи ці ергоніми, можемо асоціативно вибудувати таку картину: вокзал – це місце незатишне, гучне, багатолюдне. Заклад харчування такого типу, як "Veranda на Вокзальной", спокушає клієнта до пошуку спокою та швидкого перекусу. Ресторан "Yidalnya Naftovuk" є також варваризованою метонімічною номінацією, що навіює думку про смачний комплексний обід, такий, як для працівника престижної промислової сфери. Кафе-бар "Александровский" (Чернігів, вулиця Маресьєва) є росіянізмом, стилізованим під монархічний період історії російської імперії.

Місто Носівка налічує 9 метонімічних номінацій, які здебільшого, як і заклади Прилук, є варваризованими (4 назви); наприклад, кав'ярня "My Coffee". Назву "Грильятта Італьяно" (ресторан) можемо охарактеризувати як гіперонімно-метонімічну, яка набула два етапи варваризації у ролі українського ергоніми на Чернігівщині: з італійської *grigliata* й російської *грильятта итальяно*. Ергоніми "Софини" (кондитерська), "Густав Бургер" є стилізаціями на кшталт варваризмів з чужих мов з сугестивністю та магією екзотизмів, що позначають об'єкти продажу. Такі ж закономірності спостерігаємо щодо метонімічних номінацій невеликих містечок Чернігівщини.

У Корюківці кав'ярня "ЧайKoff" має такі лінгвістичні характеристики: гіперонім, оказіоналізм-омонім, оскільки назва імітує російське прізвище, причому графіка поданого ергоніма кирилично-латинська, а композити номінації є метонімічними лексемами на позначення об'єктів торгівлі. Варто додати, що латинізований композит *koff* асоціюється з кавою або ж із російським відповідником *кофе*, а його частина *off* – із транскрибованим латиною російським антропонімом суфіксом на позначення типового російського прізвища на -ов. У ще менших містах Чернігівської області, таких, як Мена, Бахмач та Городня, налічуємо по одному прикладу метонімічних ергонімічних назв. Кафе в Мені "Пивна палатка" є варваризованою номінацією.

Загалом зафіксовано 46 метонімічних номінацій на території Чернігівської області. Метонімічні назви закладів харчування Чернігівщини представляють інформацію про асортимент закладу, його розміщення, орієнтацію на меню, аудиторію.

Найбільш продуктивними є метонімії за суміжністю з об'єктами продажу – стравами або за їх складниками (20 назв). Загалом у нашому дослідженні переважають метонімічні номінації питомих та звичних українських страв і напоїв. Деякі назви є екзотизмами, які звертають на себе увагу: "Моцарелла" (піцерія, Козелець), "Шпола піца" (піцерія, Носівка) та інші. Ми виділили 10 назв за розташуванням харчового закладу, наприклад: "Градецький" (ресторанно-розважальний комплекс, Чернігів), "Переправа" (бар, Чернігів), "Придеснянське" (кафе, Чернігів), "Кава за рогом" (бар, Прилуки) тощо. Є також метонімія обох видів одночасно: за суміжністю з об'єктом та

розташуванням "Prilutsky loaf" (ресторан). Менш чисельними є такі номінації: за суміжністю з суб'єктом дії, за призначенням, за суміжністю з атрибутами сервірування, за суміжністю з місцем споживання, за суміжністю з об'єктом, продуктом дії та референцією. Крім того, популярними на Чернігівщині є варваризми - неадаптовані до української мовної системи росіянізми, англіцизми тощо. Найпродуктивніші варваризми у місті Прилуки із 10 метонімії 6 номінацій є варваризмами. Метонімічні назви Прилук мають структуру фрази. Ці вербальні засоби передають позитивну рекламну конотацію і викликають зацікавлення споживачів.

### Література

1. Горожанов Ю. Ю. Ергонімі міста Луцька: структурно-семантичний аналіз / Ю. Ю. Горожанов // Філологічні студії. Науковий вісник Криворізького державного педагогічного університету. 2013. Вип. 9. С.134–139. URL: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/PhSt\\_2013\\_9\\_22](http://nbuv.gov.ua/UJRN/PhSt_2013_9_22) (дата звернення: 13.04. 2021).
2. Крпівник Г.О., Шпак Ю.О. Сучасний ергонімікон кав'ярень міста Харкова / Г.О. Крпівник, Ю.О. Шпак // Лінгвістичні дослідження: Збірник наукових праць Харківського національного педагогічного університету ім. Г.С. Сковороди. 2019. Вип. 50. С. 76-85. URL: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/znpkhnpu\\_lingv\\_2019\\_50\\_12](http://nbuv.gov.ua/UJRN/znpkhnpu_lingv_2019_50_12). (дата звернення: 13.04.2021)
3. Назви закладів харчування Чернігівщини. URL: <https://ru.restaurantguru.com/> (дата звернення: 10.12.2020).
4. Назви закладів харчування Прилук. URL: <https://objor.com/pryluky/> (дата звернення: 10.12.2020).
5. Назви закладів харчування Чернігівської області. URL: <https://chernigiv-rada.gov.ua/spozhr-kafe> (дата звернення: 10.12.2020).
6. Назви закладів харчування Чернігова. URL: <https://tomato.ua/ua/chernigov/> (дата звернення: 10.12.2020).
7. Торчинський М. М. Структура онімного простору української мови: монографія / М. М. Торчинський; Київ. нац. ун-т ім. Тараса Шевченка. Хмельницький: Авіст, 2008. 550 с. URL: <http://elar.khnu.km.ua/jspui/handle/123456789/4383> (дата звернення: 10.03.2021).

УДК 372.882.116.12:37.035.6

## ФОРМУВАННЯ НАЦІОНАЛЬНОЇ САМОСВІДОМОСТІ СТАРШОКЛАСНИКІВ НА УРОКАХ УКРАЇНСЬКОЇ ЛІТЕРАТУРИ

**Покин'яборода Я. С.**, магістрант ННІ філології, перекладу та журналістики.

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

*У пропонованій статті розроблено і описано методичну модель формування національної самосвідомості школярів на уроках української літератури засобами історичної прози. Сформувано основні вимоги до проведення уроку такого типу, описано його структуру. Обґрунтовано доцільність застосування пропонованої моделі у навчальному процесі.*

*Ключові слова:* національна самосвідомість, жанр історичної прози, виховні пріоритети, національна освіта і наука, соціально-культурні умови, національні характери, ціннісні орієнтації.

**Постановка проблеми та її актуальність.** Розбудова демократичної української держави, утвердження її на міжнародній арені потребують наполегливих зусиль та праці українського суспільства над розв'язанням проблеми збереження нашої національно-культурної самобутності, формування у молодого покоління національної самосвідомості. У сучасному українському суспільстві ще бракує усвідомленого загальнонаціонального смислу існування, а без цього стає неможливим державне самоствердження України. Бажання стати розвинутою європейською державою вимагає осягнення тих перспектив, які має держава у цьому напрямі з огляду на стан освіти, науки й культури, бо саме школа формує розум нації.

Національна освітня система покликана формувати національне самоусвідомлення, вводячи школяра в український соціокультурний простір. "Освіта утверджує національну ідею, сприяє національній самоідентифікації, розвитку культури українського народу, оволодінню цінностями світової культури", - постулюється в Національній доктрині розвитку освіти [3, с. 4].

З огляду на сказане, актуальним стає пошук перспективних шляхів розвитку в молоді відчуття належності до української нації, формуванню потреби реалізувати свій особистісний потенціал у змістовій площині української культури.

Людину-громадянина з високим рівнем національного самоусвідомлення можливо сформувати лише у процесі національного виховання. Національний тип особи виростає на культурно-історичному досвіді багатьох поколінь. Важливим фактором формування й розвитку національного світосприймання й світоосмислення є шкільні предмети гуманітарного циклу, зокрема українська література – духовна скарбниця нації, у якій збережено культурно-історичний досвід багатьох поколінь.

**Аналіз досліджень цієї проблеми.** Питання про формування національної самоідентичності як соціальна потреба, а разом з тим і актуальна науково-педагогічна проблема постало в Україні ще в першій половині XIX століття. У середовищі національної культурної еліти було висунуто й обґрунтовано тезу про необхідність створення системи національного виховання. П. Куліш, Т. Шевченко, М. Драгоманов переконували у необхідності виховання школярів рідною мовою, розглядаючи українську книгу як джерело національного світобачення. Деякі теоретичні й практичні аспекти проблеми формування національної самосвідомості засобами художніх творів історичної тематики в різні часи були предметом досліджень І. Франка, С. Васильченка, Б. Грінченка, І. Огієнка, С. Русової, О. Музиченка, Я. Чепіги; майстрів педагогічної справи, філологів-методистів К. Ушинського, В. Стоюніна, О. Дорошкевича, Т. Бугайко, В. Лесика, Є. Пасічника, О. Мазуркевича, Б. Степанишина та ін., які, наголошуючи на значних виховних можливостях художнього твору, розглядали у своїх працях питання методики формування патріотичних ідеалів, громадянської свідомості засобами художнього слова.

Педагогічні й методичні питання, пов'язані із формуванням національної самосвідомості засобами української художньої літератури розв'язувалися в роки незалежності нашої держави науковцями-методистами Н. Волошиною, Г. Бійчук, А. Фасолею, У. Нетавровою, Ю. Бондаренком, О. Слоньовською, Г. Токмань, О. Забарним.

**Мета дослідження** полягає у створенні науково обґрунтованої та практично перевіреної моделі формування національної самосвідомості учнів 9-11 класів засобами історичної прози.

Пропонована нами **методична модель** формування національної самосвідомості школярів засобами історичної прози являє собою низку взаємопов'язаних етапів навчальної діяльності старшокласників при вивченні творів історичної тематики. Ці етапи мають забезпечити засвоєння школярами максимум теоретико-літературних знань, пов'язаних з жанровими константами аналізованих творів, зрозуміти принципи аналізу текстів історичного жанру. Важливим є формування в учнів не лише умінь і навичок аналізу цих творів, але й практичне закріплення набутих знань і умінь, яке повинно відбуватися в умовах самостійної діяльності – проблемно-пошукової, дослідницької, творчої. Тільки таке поєднання дозволить об'єктивно оцінювати ступінь сформованості переконань.

Першим етапом пропонованої нами моделі є **мотиваційний етап** на якому учитель повинен чітко окреслити мету і завдання вивчення даного твору, стимулювати школярів до його прочитання, познайомити учнів з історією його написання, із тими документальними фактами, які покладено в його основу.

Роблячи настанови щодо прочитання художнього тексту вчитель повинен акцентувати увагу школярів на осмислення тих морально-етичних, національних, історіософських та культурологічних проблем, які закладені у творі. Система навчальних завдань, пропонованих учням, має забезпечувати рух читацької думки у смисловий вимір аналізованого твору, сприяти створенню на кожному етапі осягнення тексту ситуації національного вибору. Це забезпечить ефективність виховного впливу художнього тексту.

Другим етапом пропонованої нами методичної моделі є **етап формування поняття про історичний жанр** вітчизняної літератури, еволюцію його розвитку. Після прочитання школярами тексту твору вчитель повинен з'ясувати низку питань пов'язаних із жанром твору, його історичними джерелами. Такий підхід дає змогу простежити віддзеркалення подій історії України у вітчизняному письменстві від початків національного історико-літературного процесу та еволюцію жанрово-стильових форм.

Наступний етап у пропонованій нами методичній моделі формування національної самосвідомості школярів при вивченні історичних творів є **етап формування поняття про документальну основу художнього твору**. Ці поняття мають засвоюватися учнями на початку знайомства з історичною епікою. Подальша ж робота вчителя і класу мусить бути скерованою на **спостереження над способами трансформації документальних джерел у тексті твору**.

Реальні історичні факти, взяті автором із документів ( поряд із фактами вигаданими самим письменником, але їх можна назвати фактами скоріше суто сюжетними) в тексті історичного художнього твору набувають естетичної значущості, а сам документ – художнього статусу. Окрім функції суто інформативної, він починає виконувати функцію художньо-естетичну, структурно-композиційну, виступаючи то як "наочне свідоцтво минулого, то як засіб посилення достовірності

зображуваного, як більш доступна форма пізнання минулого" і в ролі "доказу авторської концепції, підтвердження або заперечення певного трактування подій минулого"[4, с.168 ].

Наступним видом навчальної діяльності на етапі формування поняття про документальну основу художнього твору є **спостереження над способами творення авторської моделі історії в художньому тексті**. Цей вид роботи вимагає паралельного засвоєння понять про **співвідношення історичного факту, вимислу і домислу** в історичному творі. Власне, через ці категорії в учнів формуються критерії оцінок правди історичної і правди художньої в епічних полотнах.

Вимисел – вигадання істотного, визначального у творі: творення персонажів, героїв, яких насправді не існувало, їх любовних стосунків, емоційно напружених ситуацій, що не спростовують достовірність історичних фактів, а навпаки, підсилюють їхнє сприймання, увиразнюючи документальну основу твору різноманітними психологічними, почуттєвими відтінками.

На відміну від вимислу, художній домисел виявляється у "дофантазуванні", додаванні до того, що насправді існувало чи існує, чому є документальне чи якесь інше підтвердження... Він полягає у художній трансформації письменником відомого факту через діалог, пейзаж, портретну характеристику тощо.

Дослідники епічних художніх творів вважають домисел типологічною ознакою лише документального жанру (історичного роману, історичної повісті). В історичному художньому творі можуть мати місце такі види художнього домислу, як-от:

- замовчування письменником окремої історичної події (або явища), які не мають безпосереднього зв'язку з предметом художнього зображення;
- порушення хронологічної послідовності у викладенні історичних фактів;
- творчий підхід до документів: їхній монтаж і художня обробка тощо.

Домисел, таким чином, "працює на історичні факти, підкреслює їхній розвиток у сюжеті. Але він покликаний посилити не самі історичні факти, а історизм авторського підходу до них, історизм авторського осмислення цих фактів" [1, с.141].

Художньому вимислу й домислу в історичному творі властива певна обмеженість, обумовлена специфікою жанру. Як зауважує С. Андрусів, письменник "має справу з чужим невідгаданим життям, уже завершеним і вписаним в аналі національної пам'яті, що не належить уже нікому і належить усім, і тому він не може собі дозволити свавільно його переінакшувати. Як у жодному іншому жанрі, домисел і вигадка в історичному романі набувають статус ще й морально-етичної категорії: кожен автор мусить бути відповідальним і перед своїми сучасниками, які хочуть бачити у творі сумлінне й чесне дослідження справжньої історії" [2, с.15 ].

Четвертий етап нашої методичної моделі має назву – **етап аналізу художнього тексту**. Як ми вже зазначали вище, вибір шляху аналізу історичного тексту в повній мірі залежить від мети і дидактичних завдань, які ставляться перед уроком. Окремо виділяємо шлях аналізу історичної епіки, який базується на особливих функціях хронотопів твору. Реалізація цього шляху дослідження тексту можлива саме в старших класах, де учні добре розуміють естетично-сміслові функції художнього часу, специфіку творення простору, роль інтер'єрів, пейзажів, описів населених пунктів у розкритті загального задуму автора. Часопростір в історичній прозі також твориться за законами жанру. **Хронотопний аналіз творів на історичну тематику** дозволяє поглибити теоретико-літературні знання школярів про історичний жанр, уможлиблює інтерпретування проблематики ідей твору в різних контекстах. Така форма роботи з художнім полотном посилює читацьку увагу, формує навички вдумливого прочитання твору, сприяє створенню ситуацій побудови національно-історичних смислів.

Концепція людини в художньому творі завжди просякнута концепцією часу і простору, які визначають особливість авторського методу і стилю, авторські світоглядні позиції. Хронотоп і підтекст художнього твору є універсальними філософського плану. Тут великою мірою виявлене мистецьке начало, активне оцінне ставлення автора до зображуваного.

Під час проведення **п'ятого** етапу нашої методичної моделі формування національної самосвідомості старшокласників під час вивчення історичної прози ми будемо досліджувати **процес історизму авторського мислення в художньому творі**.

Простежимо це на прикладі роману Пантелеймона Куліша "Чорна рада", оскільки цей твір є першим текстом власне історичного жанру з притаманними йому типологічними константами. Саме на прикладі "Чорної ради" дев'ятикласники засвоюють алгоритм аналізу історичної епіки, позаяк подальше знайомство школярів з текстами історичної прози є закріпленням і розвитком навичок сприймання і осмислення цього текстового масиву.

Логічним продовженням етапу аналізу художнього тексту буде дослідження проблем історизму авторського мислення в підході до правдиво відтвореного минулого.

Стаavimo учням запитання: *Що таке історизм в художній літературі? Чи має свою специфіку вияв історизму автора в історичній прозі? Які конкретні форми прояву названого підходу до моделювання історії спостерігаємо в "Чорній раді" П.Куліша?*

З'ясуванням цих питань визначається подальший напрямок роботи з романом. Пояснимо учням, що історизм, як принцип художнього мислення дозволяє охопити зображувану епоху у всій складності її провідних тенденцій і вияву історичної перспективи. Не варто переконувати сучасних старшокласників у тому, що історія завжди спрямована у майбутнє, - вони це добре розуміють. Маємо завдання допомогти їм усвідомити: історизм автора художнього твору спонукає висувати на перше місце момент зв'язку часів, переходу від одної епохи до іншої, потребує акцентів на взаємозв'язок минувшини і сучасності.

Відтак можемо виділити ще й таку форму роботи над художнім твором історичної тематики, як **аналіз лексичного рівня історичних романів**. Елементи такого аналізу на уроках літератури (або в самостійних домашніх завданнях) активізують смислові процеси у свідомості учнів-читачів, допомагають більш глибоко осягнути авторські думки, історіософію художнього тексту.

Таким чином, аналіз лексики художнього твору історичної тематики передусім повинен бути спрямований на встановлення асоціативних зв'язків, провідних мотивів, на осмислення метафор, алегорій, глибинних підтекстових шарів художнього полотна. Виявлені у такий спосіб смисли текстового масиву допомагають формуванню концептуального сприймання творів історичного жанру.

Останнім, завершальним етапом у пропонованій нами методичній моделі є – **етап узагальнення й систематизації знань**.

Поєднання історико-функціонального підходу з історико-генетичним є необхідною умовою аналізу літературних творів. А тому для узагальнення пропонуємо учням дати відповідь на проблемне запитання: *Що пов'язує історичний роман Пантелеймона Куліша із сучасною автору епохою і нашим сьогоденням?*

Учні під керівництвом учителя доходять висновку, що перше і найголовніше завдання, яке виконує "Чорна рада" в політико-ідеологічній атмосфері часу свого написання – переосмислення вітчизняної історії у світлі важливих завдань сучасності: на початку ХІХ століття особливо гостро постає проблема національного самоусвідомлення широких народних мас українців, актуалізується поняття національної ідеї.

**Висновок.** Наведені теоретичні положення дозволяють дійти висновку, що пропонована методична модель формування національної самосвідомості у старшокласників являє собою низку взаємопов'язаних етапів навчальної діяльності. Дану методичну модель, що сприяє становленню жанрових очікувань читача (а відтак і більш глибокому проникненню в смислові глибини тексту), найкраще реалізовувати шляхом аналізу змістової місткості художньої форми, тобто згідно з принципом аналізу твору в єдності його змістових і формотворчих компонентів. На цьому етапі навчально-виховного процесу добре зарекомендували себе дослідницько-пошукові, евристичні, проблемні завдання, які спонукають до творчості, активізують увагу, мислення, розвивають уяву старшокласників.

#### Література

1. Александрова Л. Радянський історичний роман: Типологія і поетика. – К.: Вища школа, 1987. -180 с.
2. Андрусів С. Мости між часами (Про типологію історичної прози) // Українська мова і література в школі. - 1987. - №8. – С. 14 – 21.
3. Національна доктрина розвитку освіти у ХХІ столітті // Освіта. – 2002. - №26. – С.2.
4. Сучасний роман: Досвід дослідження / від. ред. Є. Курганов. – М: Наука, 1999. – 288 с.

УДК 811.161.2'367.7

#### НЕПОВНІ РЕЧЕННЯ В УКРАЇНСЬКИХ НАРОДНИХ КАЗКАХ

**Соколова Д. В.**, магістрантка ННІ філології, перекладу та журналістики.

Науковий керівник – канд. філол. наук, доц. **Пасік Н. М.**, кафедра української мови та методики її навчання

*У статті проаналізовано структурно-синтаксичні, семантико-синтаксичні та стилістичні особливості неповних речень, що функціонують у текстах українських народних казок; з'ясовано продуктивність актуалізації різних видів цих структур, їхнє функційно-прагматичне навантаження у зв'язку зі стильовими особливостями жанру.*

*Ключові слова:* синтаксис, казка, розмовне мовлення, неповне речення, контекстуально неповне речення, ситуативно неповне речення, еліптичне речення.

Український фольклор, зокрема й народна казка, має давню історію. Передаючись в усній формі від покоління до покоління, твори різних народних жанрів до сьогодні зберегли особливості розмовної мови не тільки на лексичному, фонетичному, словотвірному, морфологічному, а й на синтаксичному рівні. Упадає в око динамічність та діалогічність мови народних казок – повчально-розважальних творів про передбачувано вигадані події, осіб або фантастичні сили. Народнорозмовний лад оповіді казок спрямований на передання сюжету в ігровому, емоційно-оцінному форматі, на типізацію оповідача-казкаря, для цього використано й звичний для живого мовлення синтаксичний лад. На думку П. Дудика, для розмовного мовлення показове явище компресії, синтаксичної конденсації, чи синтаксичної редуції [2, с. 131]. Тож цілком природно, що одним із показових засобів розмовного синтаксису є неповні речення, які задовольняють "одвічну тенденцію до економії "праці", зусиль у мовленні" [Там само].

Незважаючи на велику кількість наукових робіт щодо теоретичних і стилістичних аспектів функціонування цих конструкцій (роботи С. Богдан, І. Вихованця, Д. Данильчук, П. Дудика, А. Загнітка, Л. Кадомцевої, М. Каранської, В. Коломийцевої, Б. Кулика, М. Мірченка, О. Пономарева, В. Чабаненка, К. Шульжука та ін.), специфіка вживання неповних речень в українських народних казках досліджено недостатньо, тому тему статті вважаємо **актуальною**.

**Мета** нашої статті – дослідити структурно-синтаксичні, семантико-синтаксичні й стилістичні особливості неповних речень у текстах українських народних казок.

Неповні речення прийнято розуміти як структурний різновид речень, у яких одна з ланок їхньої синтаксичної будови (один чи кілька членів речення, частина одного з членів речення) не виражена словесно, проте фіксується свідомістю, є повністю або достатньо зрозумілою [1, с. 180]. В. Коломийцева звертає увагу на спрограмованість і зрозумілість формально-синтаксичної та семантико-синтаксичної структури неповного речення, попри пропуск певної синтаксичної позиції [4, с. 240–241].

Мовознавці одностайні в тому, що вживання неповних речень зумовлене дією глобального закону економії мовних засобів [Там само, с. 241]. Важливими є також комунікативні настанови мовця, передусім – прагненням до лаконічного викладу інформації. Уважаємо раціональною і думку Н. Пасік про те, що цілеспрямований пропуск членів речення, особливо присудків, ще й динамізує оповідь, а також сприяє вираженню емоційних, психічних, фізичних станів персонажа або оповідача [3, с. 142–143]. Вплив усіх перерахованих функційно-стилістичних чинників простежуємо під час аналізу фактичного матеріалу.

Дослідження показало, що вжиті в казках неповні речення структурно й стилістично розгалужені, представлені трьома видами – контекстуальними, ситуативними та еліптичними. Продуктивна їх актуалізація і майстерне поєднання з повними структурами забезпечує природність у вираженні думки й почуттів оповідача або персонажів.

Високою частотністю вживання в досліджених нами текстах відзначаються контекстуальні неповні речення. Це такі структури, у яких пропущений член (члени) визначається з контексту, переважно з попереднього речення [6, с. 134]. Найчастіше це моделі з неназваним підметом або присудком. У таких реченнях пропущене слово може бути відновлене завдяки контекстові. Власне, і причиною його пропуску є те, що в попередньому контексті це слово вже вживалося, і немає потреби його ще раз повторювати, напр.: *А лисичка бігла повз хатку та так нюхає носом<sup>1</sup>; коли чує<sup>2</sup> – пиріжки пахнуть<sup>3</sup>. Підкралась до вікна тихенько, вхопила пиріжок моторненько та й подалась* [5, с. 4]. У виділеній предикативній частині першого складного речення та в другому реченні відсутні підмети *лисичка*, що зрозуміло з контексту. Або в іншому прикладі: *Вовк зразу до боку, хотів смоли віддерти. Драв-драв та зубами й зав'яз<sup>1</sup>, що ніяк уже й не віддере<sup>2</sup>: що хоче назад<sup>3</sup>, то ніяк<sup>4</sup>* [5, с. 6] – у трьох перших предикативних частинах складного речення підмет також відсутній, проте з попереднього тексту стає зрозуміло, що мова йде про вовка. Зауважимо, що контекстуальна неповнота зовсім не заважає розумінню інформації, а, за В. Коломийцевою, є "більш промовистою, ніж повний варіант тексту" [4, с. 241].

Структурне оформлення неповних речень у монологічній оповіді казки постає важливим стилістичним засобом, адже сприяє уникненню одноманітності й громіздкості фрази, формує стилістичний колорит невимушеності, наповнює характерними для живомовного стилю інтонаційними нюансами, прискорює темп оповіді [2, с. 156].

Подібних прикладів контекстуального пропуску підметів двоскладних речень (співвідносних із ними предикативних частин) у казках дуже багато. Складається враження, що ампліфіковані групи присудків спеціально виокремлюються у формально самостійні речення. Такий прийом динамізує розповідь, адже на перший план виходить послідовність дій чи станів персонажів, пор.: *Пролизала змія останні двері, встромила голову, а тут Іван щипцями розжареними і здавив її за губу. Накинув на неї плуга, вибіг надвір і давай змією орать землю – такі скиби, як хата завбільшки, відвертає* [5, с. 15]; *Старший син почав готуватися. Вибрав собі найліпшого коня, озброївся, взяв із собою їсти і грошей і того ж дня рушив у дорогу. Іде день, ніч...* [5, с. 14].



За нашими спостереженнями, у текстах казок функціонують речення з неназваними підметами – номінаціями як істот, так і неістот у формі 3-ї особи однини при предикатах теперішнього часу або ж у формі однини при присудках минулого часу, як-от: **Узув чоботи та й пішов поверх води. Ішов, ішов, аж дві доби, перейшов через море. Іде далі суходолом** [5, с. 14] – пропущено підмет – назву істоти (козак Мамарига); *Служниця вийшла, питає: – Чи добрі ягоди та чи дорогі? – Дорогі та добрі. – Почому?* [5, с. 14] – пропущено підмет – назву неістоти (ягоди) при однорідних частинах складеного іменного присудка у формі теперішнього часу. Ознакою таких речень є те, що вони поширюються членами групи присудка (груп присудків) і повідомляють про суб'єкт, який за названих у реченні обставин діє на об'єкт. Неповнорозширеними подібні структури є тоді, коли "предмет розмови характеризується лише з боку його діяння, стану, якості чи кількості, коли він не впливає на інший предмет, не взаємодіє з ним" [2, с. 157].

Уважаємо, що оформлення повних і неповних речень в одне поширене, ускладнене однорідними присудками речення, змінило б не тільки формально-синтаксичну структуру, а й ритмомелодіку конструкції. Це пояснюється тим, що формальна самостійність неповних конструкцій, інтонація, яка супроводжує розділові знаки в кінці речень, повторюючись, своєрідно членують потік мовлення, підсилюють ці фрагменти інформаційно, логічно й емоційно. При цьому змістові акценти переносяться з назви суб'єкта дії на назву самої дії чи стану. Пропуск підмета двоскладного речення за можливості його контекстуального поновлення забезпечує ефект розгорнутого, деталізованого сюжетного повідомлення про той самий підмет (суб'єкт дії) [Там само, с. 158].

Іншою моделлю контекстуально неповних речень є двоскладні структури з пропущеним присудком. Таких речень значно менше в аналізованому фактичному матеріалі. Зазвичай вони складаються із самого підмета, напр.: *Поприбігали мишенята та й кажуть: – Коли б це його обмолотити... – А хто молотитиме? – питається півник. – Не я! – одказує одне мишеня. – Не я! – каже й друге мишеня* [5, с. 4]; *– А тісто хто місив? Піч витопив? Пиріжків напик? – Ти, – вже й зовсім нищечком кажуть мишенята* [5, с. 4]. Речення з пропущеним присудком містять чітку вказівку на виконавця дії чи носія стану а також інформацію про лексично не виражену дію чи стан (у продемонстрованих прикладах це дієслова *молотитиму, місив, витопив, напик*), конкретно вказати на які допомагає попередній контекст.

Пропуск дієслова із семантикою руху (*прийшов*) при залежних від нього обставинах мети й додатку фіксуємо в такому фрагменті: *– А що, Кириле? Прийшов битися чи миритися? – Де вже миритися? Битися з тобою, з іродом проклятим!* [5, с. 11]. Невербалізовані присудки в останніх двох реченнях діалогу легко поновити з базового речення, попри те що неповні структури відмежовані фразовою паузою.

У великій кількості контекстуально неповних речень не вербалізовано додаток, однак попередній контекст орієнтує мовця, і він легко розуміє, про що йдеться, як-от: *Зрубали столітнього дуба, зробили палицю, привезли на чотирьох парах волів. Він підкинує угору<sup>1</sup> – сам ліг на три доби спать<sup>2</sup>* [5, с. 11] – фіксуємо пропуск додатка *палицю*; *– Як дасте триста рублів, то беріть собі сокола, тільки без шапочки. – Ми йому парчеву зробимо!* [5, с. 26] – опущено додаток *шапочку*; *– Може, з вас хто знає або чує: де такий кінь, що жар їсть, полум'я п'є, а як біжить, то на дванадцять верст земля гуде і листя на дубах осипається? <...> Цар розіслав по всій землі бумаги: – Може, хто чує<sup>1</sup> або сам дістане<sup>2</sup>, то нехай до мене приходить<sup>3</sup>* [5, с. 11] – перехідні дієслова-присудки потребують додатків, але вони пропущені з метою мовної економії та підсилення ключових станів і граматичної зв'язності тексту.

Як для уснорозмовного мовлення в цілому, так і для мовлення української народної казки зокрема показові неповні конструкції з пропущеними обома головними членами речення, напр.: *– Куди ж ти йдеш? – пита Ох. – Світ за очі! – каже чоловік* [5, с. 25] – не вербалізовано граматичну основу *я їду*; *– Це твій хорт? – Мій!* [5, с. 26] – після реконструкції речення набуде вигляду *Це є мій хорт*.

Розмовний синтаксичний лад формує і продуктивне функціонування неповних речень із контекстуальним пропуском кількох членів речення. Зафіксовано конструкції з пропущеними частиною складеного дієслівного присудка, додатком і залежним від нього означенням: *– Можеш дістать такого коня? – Можу!* [5, с. 11] – читач (слухач) поновлює у свідомості інформаційний блок *дістати такого коня*; із пропущеною граматичною основою та додатком: *– Як, ти мене кохаєш? – Дужче, ніж свого тата і сестер* [5, с. 27] – не вербалізовано *я тебе кохаю*; із пропущеними головними й другорядними членами в різних варіаціях, як-от: *– Та кажу, що я би скоріше корову навчив танцювати, ніж вашого онука на сопілці грати. – А бичка міг би навчити? – Міг би й бичка* [5, с. 29] – простежуємо контекстуальну неповноту компонентів *ти на сопілці грати* та *я навчити на сопілці грати* у двох останніх репліках відповідно.

Розмовно маркованими є і рідше вживані контекстуально неповні односкладні (переважно означено-особові або неозначено-особові) речення, як, скажімо, у такому фрагменті:

– Ну, тепер зробіть мені палицю і привезіть з лісу на двох парах волів. **Привезли** [ел, с. 11], де в останньому реченні лексично не представлено ряду членів: *палицю з лісу на двох парах волів*. Головний член потребує доповнення, конкретизації, адже це перехідне дієслово. Більше того, без прямого додатка й двох обставин, які домислюються з контексту та передбачені валентністю дієслова, речення виявилось б комунікативно неповноцінним.

Лаконічному зв'язному викладу з розмовним колоритом сприяють і неповні ситуативні речення, у яких пропущений головний або другорядний член не вживається з огляду на ситуацію спілкування, із якої він цілком зрозумілий [6, с. 135]. На думку К. Шульжука, найбільш продуктивно ситуативно неповні речення використовуються в діалогічному мовленні, адже там часто, особливо в репліках-відповідях, з метою економії виражальних ресурсів мовці пропускають головні та другорядні члени. Тож відповідь складається з комунікативно важливої, цінної для ситуації мовлення інформації і становить собою рему [Там само].

Під час аналізу фактичного матеріалу ми виявили, що для діалогічної форми оповіді в казках показова як надмірність, що виявляється в повторах, так і компресія, одним із показників якої є неповнота, опускання членів, яке компенсується зовнішніми умовами спілкування, напр.: – *Куди йдеш, Романку? – У світ. – Чого? – Шукати служби* [5, с. 17]; – *Покладу я, лисичко-сестричко, і другу лапку. – Е, вовчику-братику, ти мені санки поламаєш! – Ні, не поламаю! – Ну, клади!* [5, с. 4].

В. Коломийцева слушно зауважує, що ситуативно неповні речення не зрозумілі в суто мовному плані, вони завдячують своїм існуванням арсеналові екстралінгвальних чинників, зокрема погляду, виразу обличчя, жестові, ситуації, яка склалася на момент мовлення. Подібні ситуації в спілкуванні уможливають скорочення вербальних ресурсів і зумовлюють так званий розмовний еліптичний стиль [4, с. 242].

Ситуативно неповні речення в текстах досліджених нами казок значно поступаються контекстуально й еліптично неповним у кількісному плані. Однак природне поєднання різних видів неповноти в межах діалогу, що сприяє досягненню ефекту інсценування, унаочнення оповіді, відтворенню тільки найважливішого, динамізує сюжет, напр.:

*Дикий кабан каже:*

– *А я піду по буряки і картоплю.*

**Ведмідь:**

– *А я меду принесу на закуску.*

**Засць:**

– *А я капусту* [5, с. 5].

Еліптичними прийнято вважати речення, у яких неназваний (пропущений) член зумовлений структурою і семантикою самого речення, при цьому не потрібен контекст або розуміння обставин спілкування [6, с. 135]. Зазвичай в українській мові еліптичні речення пов'язані з пропуском присудка або головного члена односкладного речення, який встановлюється лише приблизно, у межах тематичної групи, до якої належить пропущений член, і залежить від семантики й форми синтаксично залежних слів [1, с. 182–184; 6, с. 136–137]. Такі конструкції П. Дудик називає типово розмовними [2, с. 168, 173], тож їхнє вживання в казках із живомовним синтаксичним ладом цілком умотивоване.

У синтаксисі традиційно розрізняють кілька видів неповних еліптичних речень [1, с. 181; 4, с. 244–247; 6, с. 135], майже всі вони представлені в текстах українських народних казок. Зокрема, виявлено такі моделі:

1) конструкції з еліпсисом присудка (головного члена односкладного речення), що має семантику руху, переміщення в просторі, напр.: *Корова – в ліс пастися<sup>1</sup>, а Микола йде за багачем<sup>2</sup>* [5, с. 29]; *Лукає: – По ягоди!* [5, с. 14]. У цих реченнях можна поновити пропущені дієслова в дійсному та наказовому способах (*пішла, ідть*);

2) конструкції з еліпсисом присудка (головного члена односкладного речення) зі значенням запитання, привітання, подяки або ж імперативною семантикою прохання, наказу, побажання тощо, напр.: – *Доброго здоров'я, діду!* [5, с. 17] – пропущено дієслово *бажаю/зичу*; ... *вороги посунули із усіх боків: і піхота, і кіннота – всяке тобі військо. – На коней, сине<sup>1</sup>, бо біда!<sup>2</sup>* [5, с. 15] – у структурі можна поновити дієслово *сідаймо*. Подібні неповні речення емоційно навантажені, короткі, мають спонукальний характер, часто ускладнені звертаннями, що називають об'єкт звернення;

3) конструкції з еліпсисом присудка (головного члена односкладного речення), що має лексичне значення буттєвості. Зазвичай опущене дієслово *бути*, рідше – синонімічні до нього дієслова *знаходиться, розміщатися* тощо, напр.: – *Не може бути<sup>1</sup>; мабуть, моя палиця десь у гостях<sup>2</sup>* [5, с. 11]; – *Ну, а скажи<sup>1</sup>, скільки зірок на небі?<sup>2</sup>* [5, с. 29]. Фіксуємо випадки ампліфікації речень (предикативних частин) з еліпсисом присудків із буттєвою семантикою, як-от: – *І що то, чоловіче, за день такий! Зроду-віку такого нічого не бачила<sup>1</sup>: риба в лісі<sup>2</sup>, засць у верші<sup>3</sup>,*

**бублики на груші!**<sup>4</sup> [5, с. 29]. Такий прийом синтаксичної організації дає змогу описати комплекс явищ, акцентувавши увагу на важливих з погляду комунікації предметах та обставинах їх існування;

4) конструкції з еліпсисом присудка (головного члена односкладного речення), що має семантику мовлення, напр.: **От один з тих посланців: "Кахи!"** [5, с. 11]; **А Хвеська:– Та ну-бо, Петрику, голубчику, ріднесенький, скажи!** [5, с. 29]; **Кожум'яка жажнувся, а дванадцять кож тільки трісь, трісь! Обернувся до них** [найстарших людей. – Д. С.], **а вони йому в пояс: – Отак і так: прислав до тебе князь із просьбою...** [5, с. 11]. Як бачимо, у мовленні казки подібні еліптичні речення показові для слів автора, що супроводжують пряму мову чи репліки діалогів. Синтаксисти слушно, на наш погляд, підкреслюють помітний виражальний ефект від вживання еліптичних речень із пропуском дієслів мовлення за наявності самого лише підмета, адже за такого викладу інформації "інтонації персонажів органічніше вплітаються в авторську мову", виклад стає більш рельєфним, ніж за наявності дієслів мовлення [2, с. 184–185];

5) питальні конструкції з еліпсисом присудка (головного члена односкладного речення). Ці речення К. Шульжук виносить в окремий різновид еліптичних структур [6, с. 137], тому що на місце відсутнього предиката можна підставити дієслова різних лексико-семантичних груп. У зафіксованому фактичному матеріалі названий різновид представлений дуже продуктивно. До формального складу таких конструкцій входять обставини *де*, *куди* й підмети із залежними від них означеннями, напр.: – **А торбинки, волосянка та дротянка, де?** [5, с. 14]; – **Де ж ті чоботи?** [5, с. 14]; – **Куди, куди, Володику?** – *питає його баба* [5, с. 14].

Простежуємо еліпсис головних членів чи їх частин в односкладних безособових реченнях, напр.: **Жінка Миколи зашепотіла: – Коли б нам таку корову! Було б дітям молоко!** [5, с. 29] – пропущено предикат *мати*; – **Чи не послати нам іще молодших?** [5, с. 11] – пропущено частину головного члена *треба/варто*. Конструкції цього виду дають змогу підкреслити усвідомлену мовцем потребу здійснити дію, що названа інфінітивом чи впливає із семантико-граматичної структури речення.

Отже, мовлення українських народних казок динамічне, експресивне, позначене колоритом розмовності. Важливу роль у формуванні такої стильової домінанти відіграє синтаксична організація, зокрема й актуалізація різних моделей неповних речень. Тексти досліджених казок містять велику кількість неповних двоскладних та односкладних речень або співвідносних із ними предикативних частин складних речень. Найбільш продуктивно, за нашими спостереженнями, ужиті контекстуально неповні та еліптичні речення, де що поступаються їм за частотністю функціонування ситуативно неповні. Усі різновиди представлені як у монологічному, так і в діалогічному мовленні, але домінують у діалогах і прямій мові. Уживанням неповних структур мовець досягає гармонійного синтаксичного ладу – лаконічного, емоційного, експресивного, динамічного, з акцентами на комунікативно важливі інформації.

#### Література

1. Дудик П. С., Прокопчук Л. В. Синтаксис української мови : підруч. Київ : Академія, 2010. 381 с.
2. Дудик П. С. Синтаксис сучасного українського розмовного літературного мовлення (Просте речення: еквіваленти речення). Київ : Наук. думка, 1973. 288 с.
3. Пасік Надія. Лінгвістичний аналіз художнього тексту : навч. посіб. Ніжин : Вид-во НДУ ім. М. Гоголя, 2003. 207 с.
4. Сучасна українська літературна мова: Морфологія. Синтаксис : підруч. / А. К. Мойсієнко та ін. ; за ред. А. К. Мойсієнка. Київ : Знання, 2013. 374 с.
5. Українські народні казки: електронна бібліотека RoyalLib.Com, 2010–2021. URL: [https://royallib.com/read/narodn/ukransk\\_narodn\\_kazki.html#0](https://royallib.com/read/narodn/ukransk_narodn_kazki.html#0)
6. Шульжук К. Ф. Синтаксис української мови : підруч. Київ : Академія, 2010. 408 с.

УДК 821.161.2.-31'06.09(092)

#### ПРОБЛЕМА ЖІНКИ У СУЧАСНОМУ СУСПІЛЬСТВІ НА МАТЕРІАЛІ РОМАНУ "ГРІШНИЦЯ"

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

*У роботі розглянуто роман "Грішниця", де письменниця порушує проблему жінки у суспільстві, проблему проституції, вказує на її причини, але не подає шляхів вирішення цих проблем.*  
**Ключові слова:** *квінтесенція, кармічні закони, концентрація, міфопоетичний аспект.*

**Постановка проблеми.** Українська література останніх двохсот років рясніє насильством усіх видів і калібрів. Ми звикли до образу вітчизняної культури як патріархальної, а водночас вона уявляється як сповнена дівчат – слабких, ласкавих і нещасливих наймичок, мужніх і шляхетних, хай часто теж нещасних, чоловіків. Кріпацтво давно скасували, тому і шлях до щастя головної героїні української класики скоротився: здається, тільки й треба, що вирватися від сільської роботи, здобути освіту, отримати оплачувану роботу і "власний куточок", ну і не втопитися від мук нерозділеного кохання чи непланованої вагітності.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** У роботі Гурдузи А. І. та ін. [3] аналізується сучасна інтерпретація образу повії в романі О. Печорної "Грішниця". З'ясовано особливості визначального мотиву сходження, роль системи символів і міфопоетичної складової роману. Показано співвідносність із парадигмою відповідного літературного корпусу й оригінальні рішення авторки.

**Мета статті** полягає у дослідженні проблеми жінки у романі "Грішниця", розглянути особливості художнього осмислення письменницею багатогранного духовного світу сучасної жінки та специфіку характеротворення.

**Виклад основного матеріалу.** Поштовхом до написання роману "Грішниця" стала замітка в газеті "Моя судьба". Будучи студенткою Ніжинського державного університету, письменниця жила на квартирі, господиня якої, читала такі газети (до речі, господиню звали Лариса, як і головну героїню роману "Грішниця"). Так вона "випадково" натрапила на розповідь, яка велася від імені повії, хворюї на СНІД. Розповідь настільки зачепила Олену Печорну, що вона вирішила про неї написати.

Створювала ж роман з метою, аби ми вірили в своє внутрішнє небо, яке є в кожному з нас; аби вміли співпереживати, були милосердними, вчилися жити в любові. Адже інколи вчасно сказане добре слово для когось може стати насправді рятівним.

Тема жінки для письменниці ближча та зрозуміліша (хоча їй вдалося зазирнути вглиб чоловічого світу), ніхто не розкаже про знуцання жінки над жінкою так, як сама жінка, тому саме на цьому зосереджений роман.

В об'єктиві уваги Олени Печорної – образ стражденної жінки, яка стала жертвою виру життя сучасного соціуму: Лариса фактично позбавлена дитинства і змушена пізнати бідність, згвалтування, смерть сестри, зраду матері, вимушену проституцію для рятування сина, шантаж і смертельну хворобу. Прагнення письменниці засудити різноманітні прояви соціального зла, а також підкреслити неможливість для героїні іншого виходу зі скрутного становища зумовлює концентрацію в житті Лариси всіх можливих для жінки бід і сприяє створенню ситуації так званого особистого катастрофізму.

Незважаючи на життєві тортури Лариса змогла зберегти свою духовність, не втратила любові до людей, не дала "згвалтувати" душу, що зближує її з постатями Марії з "Одинадцяти хвилин" П. Коельо [2] чи Христини з класичної "Повії" Панаса Мирного [6] (з цим твором "Грішниця" перебуває в генетичному зв'язку).

На думку Олени Печорної, Лариса опинилася поза суспільством через моральну безкомпромісність. Письменниця акцентує красу своєї героїні, внутрішній світ якої такий же досконалий: "Незнайомка була по-справжньому вродливою... Кожна лінія правильна до досконалості: великі очі кольору землі й опалого листя, спокусливі вуста, густе темне волосся..." [8, с. 19 – 30].

При цьому зовнішність Лариси подається переважно в "темних" тонах, що певно суперечить стереотипній постаті праведниці з блакитними очима і світлим волоссям і "заземлює" аналізований жіночий образ.

Можемо говорити також про міфопоетичний аспект "Грішниці", де героїня постає як ангел, залишений у не належному для нього місці – пеклі (не випадково батько малюється Ларисі справжнім демоном, а з матері можна було писати портрети Баби Яги й інших казкових чудовиськ. Батьки асоціюються в Ларисі з постійними сварками, пиятикою. Мати – "завжди була напідпитку з черговим синцем на обличчі", батько "так люто ненавидів увесь світ, що часом здавалося здатен нищити самою силою думки, хоча зазвичай використовував для цього фізичну силу – грубу, дику, сліпу, помножену на якесь звіряче натхнення ... самотня дівчинка боялась самої думки про батька, вважаючи його найсильнішою істотою у світі своїх примар") [8, с. 23]. Дівчинка з дитинства перебуває в атмосфері небезпеки, вона не відчувала маминої любові та опіки, на фоні цього виникли особистісні проблеми ("...Мені ніхто не розповідав про рай і пекло, однак коли я дізналася про їх існування, то зрозуміла, що жила саме в останньому).

У такі моменти ховатися навіть у найтемнішому кутку будинку було небезпечно, і я бігла з пекла в ніч, дощ, сніг, бігла з короткою молитвою: аби не наздогнав. Це відчуття, коли за тобою женуться, ніколи не вивіриться з пам'яті, воно перетворилося на інстинкт, той первісний, коли відчуваєш загрозу кожною клітиною тіла") [8, с. 20 – 25].

Головна героїня "Грішниці" протягом усього життя шукала любові. Коханого замінив нелюд – гвалтівник, а рідний дід і весільний водограй знайшла у домі "нічного метелика". Але вона любила. І саме любов то підносила її до небес і заставляла страждати.

"Людині дано не більше й не менше того, що вона здатна витримати, щоб прожити. То був мій шлях, тепер я це знаю й у сю хвилину піду – не озираючись, без прокльонів, з молитвою за тих, кого любила чи ненавиділа, ще заберу гріхи й залишу по собі Любов – щоб світ став кращим", ці слова стали останніми у щоденнику головної героїні, якого вона пустила за водою, відпускаючи одночасно від себе ненависть, звільняючи в душі місце для каяття і прощення.

Звернімо увагу на епіграф до твору: "У нас є крила, і над нами немає неба. Воно всередині нас". Суспільство, як небо тисне на людину, вона не може розправити крила, тоді вона згадує, що всередині має власне небо, і воно надає сили.

Зі сторінок твору перед нами постала незвичайна доля жінки XXI століття.

Суспільство деградує, жінці з малого віку доводиться докладати більше зусиль задля свого утвердження, але вона стає сильнішою та витривалішою.

Нове суспільство диктує інші правила життя, іноді забираючи в людини найцінніше – дитинство. Дійсно, в Лариси, як вона говорила "не було дитинства", тому не дивно, що згодом вона, уже зріла, перестраждала жінка, купила "будинок з примарами" спалила зі словами: "Може, якби не дитинство, усе б склалося зовсім по – іншому".

Цей роман – набір жахів, прикросців, проблем, які опустилися на голову бідної жінки, нещасної героїні, жертви обставин і, я підозрюю, карми. Тому що концентрація кошмарів перевершує всілякі Кармічні закони: насильство в сім'ї, вбивство, алкоголізм, наркоманія, зґвалтування, торгівля людьми, самогубство, найстрашніші хвороби (рак і СНІД), проституція, вбивство немовлят, побиття: вагітних, дітей; проституція, важка вагітність, пожежа, утоплення, повішення, зброя, сирітство, інтернат, інцест, бродяжництво та Чорнобиль як апофеоз. Що не сторінка – то біль, смерть, відчай, сльози, істерики, плач і ридання. Кошмар і неправдоподібність. Квінтесенція національної літератури: жінки голосять, чоловіки б'ють жінок, діти вмирають, жінки продаються, чоловіки – козли. Цей страхітливий комплекс жертви, притаманні нашим жінкам, виріс з глибини століть – це самоприниження, самознищення, самопожертву, іманентна мазохізм, закомплексованість.

Як на мою думку, то на долю жінки випадає значно більше перевантажень, ніж на долю чоловіка. Можливо, саме тому природа створила жінку значно витривалішою.

**Висновок.** Гортаючи сторінки літературних творів, дивлячись кіно, слідкуючи за впусками теленовин і озираючись навколо, ми часто бачимо, як в житті жінки поєднується любов і страждання.

У результаті проведеної роботи можна сказати, що майстерно та висококласно написаний роман для жінок. Але тут варто наголосити, що всі ті страшні, моторошні й гидкі речі, які описує письменниця у житті головної героїні – сім'ю алкоголіків, дитячий будинок, зґвалтування й роботу в борделі – зображені настільки щиро й проникливо, що, читаючи ці рядки, розумієш – найстрашніше те, що усе – правда і реальність, що так люди і живуть, що є батьки, які здатні скалічити дитину і продати її, що є діти, які втікають з дому з єдиною думкою: "Лиш би не наздогнали", що навіть у болоті та бруді є ті, хто ще вміє відчувати.

Письменниця, мабуть, ставила собі за завдання розповісти про реальні українського життя і що варто боротися навіть тоді, коли, здається, опинився на самому дні. Бо головною героїнею є саме глибока загальнолюдська любов, за яку чіпляється людина над прірвою, бо саме любов тримає на цьому світі попри все.

### Література

1. Герасименко 2015 – Герасименко Н. Жіноча література: чи справді "рожева"? / Ніна Герасименко // Слово і Час. – 2015. – № 3. – С. 56–69.
2. Гурдуз А. Романи Людмили Таран "Дзеркало єдиного" і Стела Павлоу "Троянський кінь" / А. Гурдуз // Література. Фольклор. Проблеми поетики : зб. наук. пр. / редкол. : Г. Ф. Семенюк (гол. ред.), А. В. Козлов (відп. ред.) та ін. – К. : Твім інтер, 2010. – Вип. 29. Ч. 1. – С. 151–162.
3. Гурдуз А. І. Міфопоетика "жіночого" містичного любовного роману першого десятиліття XXI століття в Україні / А. І. Гурдуз // Науковий вісник Миколаївського державного університету імені В. О. Сухомлинського : зб. наук. пр. Сер. : Філологічні науки (літературознавство) / гол. ред. В. Д. Будак, гол. ред. сер. О. С. Філатова. – Миколаїв : МНУ ім. В. О. Сухомлинського, 2014. – Вип. 4.13 (104). – С. 61–68.
4. Гурдуз А. І. Мотив сходження в романі Олени Печорної "Гришниця" / А. І. Гурдуз, К. Б. Барковська // Наукові праці Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка : Філологічні науки. – Кам'янець-Подільський : Аксіома, 2014. – Вип. 36. – С. 50–53.
5. Неврлий М. "Повія" Панаса Мирного в контексті світової літератури / Микола Неврлий // Неврлий М. Минуле й сучасне : збірник слов'янознавчих праць ; передм. І. Дзюби. – К. : Смолоскип, 2009. – С. 55–59.
6. Папуша І. Наративні моделі українського реалізму : (Панас Мирний і топос проституції) / Ігор Папуша. – Біблія і культура. Збірник наукових статей. – Чернівці : Рута, 2005. – Вип. 7. – С. 170–177.

7. Печорна О. Грішниця : [роман] / О. Печорна ; передм. М. Іванцової. – Х. : Книжковий Клуб "Клуб Сімейного Дозвілля", 2011. – 288 с.
8. Печорна О. "Грішниця". Книжковий Клуб "Клуб Сімейного Дозвілля", 2011. – С. 19-30.
9. Печорна О. Кола на воді / Олена Печорна ; передм. Г. Пагутяк. – Харків : Книжковий клуб "Клуб сімейного дозвілля", 2013. – 288 с.
10. Печорна О. Фортеця для серця : [роман] / О. Печорна ; передм. Н. Шевченко. – Х. : Книжковий Клуб "Клуб Сімейного Дозвілля", 2015. – 368 с.
11. Рогашко А. Осіннє Рондо місячної ночі : роман / Алла Рогашко ; передм. Г. Пагутяк. – Харків : Книжковий клуб "Клуб сімейного дозвілля", 2015. – 208 с.
12. Рогашко А. Їхній світ удвох / Алла Рогашко // Львів. Смаколики. Різдво : зб. / укл. і передм. Н. Нікалео. – Харків : Книжковий клуб "Клуб сімейного дозвілля", 2016. – С. 130-165.

УДК: 821.112.2-31'06.09(092)

### ТЕМА ВТРАЧЕНОГО ПОКОЛІННЯ У РОМАНІ Е.-М. РЕМАРКА "ЧАС ЖИТИ І ЧАС ПОМИРАТИ"

**Харькова І. В.**, студентка IV курсу ННІ філології, перекладу та журналістики.

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

*У статті йдеться про проблему втраченого покоління у романі Е.-М. Ремарка "Час жити і час померати" та її художню інтерпретацію на прикладі образу солдата-нападника. Функції хронотопу в описі "ворога" головного героя*

*Ключові слова:* Е.-М. Ремарк, "Час жити і час померати", втрачене покоління, солдат-нападник, хронотоп

*The article talks about a problem of a 'lost generation' in a novel A Time to Love and a Time to Die by Erich Maria Remarque and its artistic interpretation illustrated by the character of a German soldier, chronotope. Functions of the chronotope in the description of the "protagonist"*

*Keywords:* E. M. Remarque, A Time to Love and a Time to Die, lost generation, German soldier.

**Актуальність** нашої роботи полягає в необхідності інтерпретації теми втраченого покоління у романі про Другу світову війну "Час жити і час померати" Е.-М. Ремарка. Розкриття образу ворога, та функції хронотопу.

**Предметом** нашого дослідження став роман Е.-М. Ремарка "Час жити і час померати".

**Об'єктом дослідження** – тема втраченого покоління та її реалізація у романі Е.-М. Ремарка.

**Мета** нашої роботи – виявити особливості інтерпретації втраченого покоління Другої світової війни у романі Е.-М. Ремарка "Час жити і час померати", зокрема: визначити справжнього ворога головного героя та розкрити як хронотопу працює на ідею роману.

Еріх Марія Ремарк як ніхто був наблизений до "втраченого покоління", він був у їхніх рядах. Демобілізований, ще молодий, письменник пізнав всі жахи війни. Воєнні спогади були такими болючими та жахливими, що автор міг зменшити цей біль, лише передавши його людям через свій роман "На західному фронті без змін". Антивоєнний роман приніс Е. М. Ремарку світову славу, був перекладений п'ятдесятьма мовами, і вмістив у собі всі переживання, відчуті письменником та його товаришами.

Всі ці настрої влучно підсумував герой роману, котрий узагальнив себе і своїх товаришів, як молодь, яка тільки починала жити і любити цей світ, але обставини примусили їх зневажити життя і вірити тільки в одну релігію - війну: "Ми вже не молодь. Ми вже не хочемо завойовувати світ. Ми втікачі. Тікаємо від самих себе"[3,]. Безглузде кровопролиття стало для "втраченого покоління" єдиною реальністю, в якій вони змушені були існувати. І не просто існувати, а відстоювати спотворенівійногуманістичніцінності.

"На західному фронті без змін", "Повернення" і "Три товариші" - перші книги Ремарка - з'явилися своєрідним художніми документами епохи, поетичними літописами і маніфестами покоління. У них відбилосся світовідчуття письменника, стримано пристрасного, сором'язливого і тому суворого у своїй ніжності, сумного у веселій насмішкватості, цинічного в доброті. [1]

Література "втраченого покоління" складалася в європейській і американськійтворчості протягомдесятиліття після закінчення Першої світової війни. Зафіксував її появу 1929 рік [2, с. 201]. Більшість дослідників розглядають цей період, не торкаючись літератури, яка окреслює Другу

світову війну. Саме цим цікавий для нас Ремарк, який у своїй творчості не обмежується Першою світовою. Показовим у цьому випадку є його роман "Час жити і час помирати".

Починаючи аналізувати твір ми повинні звернути увагу на значення назви роману "Час жити і час помирати". Життя первинне, але воно веде тільки до одного кінця – смерті. Під час війни людина вже не має влади над своїм існуванням, хтось інший владарює над її життям, і посилає на смерть, а йдучи в бій, життя стає в декілька разів ціннішим.

За твердженнями багатьох науковців наше життя є циклічним, саме це зумовлює появу нового "втраченого покоління". "Втрачений" виховав "втраченого", війна передувала війні. Виходячи з цього війна – це невіддільна часточка людей з самого їхнього народження. Ця думка може жахати її реальністю, тому люди не бажають її осягати.

Саме томудіти, які чули про війну, ховаючись вдома разом з матерями, під час Першої світової, навіть не підозрювали, що будуть вимушені віддати свої життя у новій кривавій бійні Другої світової. *"Ми молоді і повинні бути щасливими, .... Якенам діло до війни, яку затіяли наші батьки?"* [5, с. 138]

Молодими юнаками герої Е.-М. Ремарка пішли на фронт: *"Війна вирвала нас із ґрунту. Для інших, старших, війна – це тільки якийсь часовий відтинок, вони можуть подумки його проминути. А нас війна вихопила із звичайного життя, і ми не знаємо, чим це скінчиться"*. [3, с. 44-45]. Для молодих героїв їхній "Ворог", якого вони ще не персоніфікували, диктує їм нові цінності. Це вже не одвічні душа, думка, воля, це щітка, муштра та дисципліна. Саме ця система, в ідею якої перестають вірити, тільки но занурившись у неї, ламає юні душі.

У творах про війну ми співчуваємо тільки одній стороні конфлікту, адже ми асоціюємо ворога з усією країною, отже, жоден з представників іншої нації не заслуговує на співчуття та милість. Для того, щоб осягнути людську цінність, кожен повинен зрозуміти, що солдати по той бік фронту також не хочуть помирати. Вони також не всі обирають для себе такий шлях, інші ж просто були під впливом фанатичних ідей, які показали свою сутність лише на полі бою, під кривавим дощем.

Таким є і наш головний герой – Ернст Гребер з роману Еріха Марії Ремарка "Час жити і час помирати". Гребер – німецький солдат, отримав довгоочікувану відпустку, яка увесь час затримувалася. Приїхавши додому, в надії втекти від жахів війни, він зазнає поразки, тому що його рідне місто піддавалося обстрілам і перетворилося на руїни. Батьки зникли, можливо, померли, всю свою відпустку потрібно буде витратити на безнадійні пошуки родини. А уявлялася вона зовсім не так. *"На що він сподівався? На тихий острівець у тилу? Батьківщина, безпека, притулок, вірада? Можливо. Але острови надії давно потонули в одноманітній безглузді смерті; фронти прорвано, і тепер війна триває скрізь. Скрізь – і в помислах та серцях..."* [5, с. 78]

Звичайний юнак, котрий знайшов своє кохання на руїнах війни, мріяв лише про *"коров'яче щастя"* [5, с. 212] (звичайне буденне життя, яке не вимагає подвигів, звичайна рутинна, яка приносить задоволення). Життя під час війни перетворювалося на очікування смерті, а про будь-що "звичайне" годі було й мріяти.

У романі змальоване німецьке місто, тобто ворог людей, країни яких потерпіли від нападу гітлерівських військ. Та багато хто забуває про те, що люди, навіть вороги, також не хочуть помирати. Не всі прагнуть володіти новими територіями. Більшість "людей тилу" були змушені підпорядковуватися примхам, котрі коштувала життям мільйонів, враховуючи і німецький народ.

Деякі з читачів або дослідників можуть асоціювати СРСР з ворогом Гребера, та ми наважимося припустити, що ворогом для Ернста Гребера, і мільйонів інших ні в чому не винних людей, були "великі вожді". "Противник по інший бік фронту втрачає своє первісне різко-негативне забарвлення і переходить в категорію такої жертовивійни, як і самі герої Ремарка. Ідейний ворог, навпаки, набуває все більшого значення, а саме як той, хторозв'язує, підтримує війну і посилає на смерть мільйони простих людей." [4 с. 11].

"При цьому, відношення до колишнього ворога (значення "військовий противник") стає більш нейтральним. Герої письменника звинувачують ідеологів і державу в розв'язуванні війни, що знищила ціле покоління молоді в різних країнах світу. [4, с. 12] Головний герой говорить: *"Лише за них ми ще б'ємося. За СС, за гестапо, за брехунів і спекулянтів... – щоб вони ще якийсь рік утримались при владі. За них – і більше ні за кого"* [5, с. 24]. Крізь його уста проходять думки мільйонів солдат, котрі не бачать сенсу у цій війні, вони нарешті зрозуміли її справжню сутність. Вони були обдуреними дітьми, юнаками, котрі захопилися національними ідеями: *"В останні десять років нам так протуркали вуха пропагандою, що просто важко було почути щось інше"* [5, с. 24].

Звісно, можна заперечити, і сказати, що німецькі солдати, які за нашими твердженнями, невинні, й також є жертвами тоталітаризму, могли просто покинути військо і повернутися до своїх родин. Та все не так просто, і про це говорить наш герой: *"Я їду(на фронт), бо якщо я дезертирую, моїх батьків і дружину схоплять, кинуть у табір або й уб'ють...Я їду, щоб мене не*

розстріляли"[5, с. 192]. Вони всі змушені були переступати через себе задля того, щоб мати хоч єдиний шанс на те, що їхні близькі не будуть вбиті своїм же "володарем".

Звичайно, в кожній війні беруть участь переконані фанатики, яким у романі Е.-М. Ремарка "Час жити і час помирати" був Штайнбреннер. Вбивство приносило йому задоволення, він ледве не шукав нагоди когось вбити, адже це була мета та завдання від фюрера. А він був звичайною вісімнадцятилітньою дитиною, мозок якої був промитий фашистськими ідеями. Але для інших вбивство на війні, навіть заради порятунку свого життя, було найжахливішою річчю у світі.

Та війна не місце для жалощів супротивника, їхні моральні цінності просто неспівставні зі становищем, у якому вони опинилися. "...Гребер гине від рук тих, кому він в глибині душі співчуває. Цей епізод трактується критиками як свого роду жертвоприношення, як спокутування Гребером загальної, колективної провини Німеччини і як якийсь очисний трагічний катарсис" [4, с. 13].

Та все ж Ремарк у свій роман заклав інше значення, котре не суголосне з ідеєю жертвоприношення, та спокутування гріха одним солдатом. Загибель Гребера є ілюстрацією трагічної долі ремарківського "абстрактного гуманіста" при зіткненні двох однаково нещадних ідеологій, систем, котрі не визнають жалощів. При всій історичній правоті, СРСР, як країни, на яку напали, Ремарк знаходив і в російських персонажах неприйнятний для своєї політичної позиції фанатизм і моральну, ідеологічну обмеженість. Гуманістам Ремарка не було місця ні в гітлерівській Німеччині, ні в сталінському Радянському Союзі. Навіть вимушене вбивство в умовах фронту (в ситуації вибору: вбити або бути вбитим самому) дається неймовірно важко і обтяжує совість на все подальше життя, навіть якщо це вбивство безсумнівного "Ідейного ворога" [4, с. 13].

Життя втрачає свою цінність та святість, ми споглядаємо за втратою людьми моральних норм та істин. Війна не може бути святою, вона несе смерть. Показовим є епізод, в якому герої стоять біля зруйнованої церкви: *"В кутку валялися рештки двох скульптур святих. Діва Марія простягала руки, пальців на них уже не було. Ісус Христос утратив ноги, він мав такий вигляд, немовби його розірвали після ампутації"* [5]. Найвищі цінності життя зруйновані, адже навіть автор говорить устами свого героя, що десять заповідей не для військових.

На ідею "ворога" у романі Ремарка працює хронотоп. Ворог, тобто війна оточує твір з обох боків – твір починається і закінчується на території бою, на землях СРСР. Можливо, саме через це деякі дослідники можуть трактувати радянських військових ворогами головного героя, так як твір починається на радянській території. Саме на війні ми бачимо "час помирати", але його відтягує зміна хронотопу – повернення додому, де герой усіма силами намагається знайти своїх батьків (процес пошуку, пошук - життя), одружується, хоче завести звичайну родину. Все це відбувається саме вдома. Дім, рідне місто завжди асоціюються у людини з теплом, народженням, любов'ю, і хоча дім головного героя зруйнований, та сама думка, про те, що він не на фронті, і має лічені дні для майже повноцінного життя, змушують його досягнути цінність життя і бажання продовжувати його. Вдома починається етап "час жити", але, нажаль, цей час має визначений проміжок, його визначає термін недовготривалої відпустки. Саме вдома, у момент життя, Гребер може оцінити всі цінності та втрати, всю безглуздість та біль війни. Але він змушений покинути рідне місто, і зі зміною хронотопу втрачаються і всі думки і принципи, які були сформовані у "момент життя": *"Там, удома, я ніби знайшов щось справжнє. А тепер незнаю. Все минуло надто швидко. І надто далеко це було від того, що діється тут. Там мені навіть здавалося, що я більше не буду вбивати"* [5]. Хронотоп оточує роман безнадією, втратою будь-якого сенсу на існування, і проводить героя знову до смерті, яку він намагався пережити і в цей раз, та йому не пощастило.

Кожна людина народжена для життя, тому вона бажає жити, особливо це бажання проявляється за крок від смерті. Людина не народжена для того, щоб вбивати інших, так само як і не бажає бути вбитою. Таким є і головний герой роману Е.-М. Ремарка "Час жити і час помирати". Він не хотів вбивати і врешті-решт був убитий своїм ворогом. Але проблема "ворога" залишається відкритою, так як не відомо, чи можна назвати його справжнім Ворогом для інших. Так само, як і його невинні однолітки, вони не були безжальними вбивцями. Вони були звичайними дітьми, яких просто взяли і відірвали від життя. Втрачене покоління - це перш за все люди, душа і думки котрих назавжди залишаться там – на полі бою, де смерть – це єдиний порятунок від пекла, в котре тебе запроторили чийсь "великі ідеї".

Особливість інтерпретації теми втраченого покоління Е.-М. Ремарком полягає в охопленні періоду Другої світової, тоді як більшість письменників висвітлювали цю тему тільки на тлі Першої світової війни. Автор концентрує свою увагу на образі солдата-нападника, який змальований звичайною жертвою безглуздих фашистських ідей і тоталітарної влади, яка жертвує життями мільйонів людей. Солдат-нападник, як і інші прагне звичайного життя та затишку, який для нього недоступний через прагнення інших до влади. За допомогою хронотопу Ремарк намагається донести людям цінність життя, та його швидкоплинність. Показовим є те, що за Ремарком цінним життя є не тільки твого товариша, а й солдата по той бік фронту, з котрого "великі ідеологи" зробили ворога.



## Література

1. Ерофеев В. Трагедия "потерянного поколения" в творчестве Э. М. Ремарка – М., 2014. – веб-сайт. URL: <http://www.litexplorer.ru/litexps-486-1.html> (дата звернення: 28.04.2021)
2. Макаревич В. А., Ищенко Н. А. Проблема "потерянного поколения" в творчестве Э. М. Ремарка. Культура народов Причерноморья. 2014. № 271. С. 201-203.
3. Ремарк Е-М. На Західному фронті без змін. Три товариші. Твори : у 2-х т. [пер. з нім. ; передм. Д. Затонського]. – К. : Дніпро, 1986. – Т.1. – 1986. – 573с.
4. Похаленков О. Е. Концепт "враг" в творчестве Эриха Марии Ремарка и советской "лейтенантской прозе" 1950-60-х гг.: контактные связи и типологические схождения: автореф. дис. ... канд. фил. наук: 10.01.03/ О. Е. Похаленков. - Иваново, 2011. 21с.
5. Ремарк Е-М. Час жити і час помирати[пер. з нім. Ю. Петренко] – К. : Дніпро, 1974. – 327 с.

УДК 070

## ЩО НОВОГО В КНИЖКОВІЙ ПРОМОЦІЇ? АБО ПРО БРЕНДИНГ, КНИЖКОВИЙ МЕРЧ ТА ТРЕНДИ

**Чубенко І. В.** студентка ІV курсу ННІ філології, перекладу та журналістики.

Науковий керівник – канд. наук із соціальних комунікацій, доц. **Подолька Н. С.**, кафедра української літератури, методики її навчання та журналістики.

*Стаття присвячена дослідженню ресурсного потенціалу в системі мас-медійної взаємодії, що сприяє поширенню та просуванню на ринку конкретних видавничих продуктів.*

*Ключові слова:* мерч, книжковий мерч, бренд, тренди.

У часи розвинутих інформаційно-комунікаційних технологій важливу роль у просуванні книги на ринку відіграє її промоція. Поняття книжкова промоція сьогодні – не нове, сам термін "промоція" або "publicity" виник на Заході, основним завданням якого є забезпечення ефективної комунікації з потенційними читачами, і як наслідок – зацікавлення книгою. За роки незалежності традиційно складалося, що видавці не надавали великого значення книжковій промоції. Серед традиційних засобів найбільш популярним було використання ЗМІ, презентації та виставки, участь у книжкових форумах тощо [1].

Але з розвитком інформаційно-комунікаційних технологій можна спостерігати тенденцію поступового похвалення в цій сфері. Виникає потреба комплексного вивчення нових медійних технологій щодо популяризації книги та видавничої сфери в цілому.

Аналіз ресурсного потенціалу в системі мас-медійної взаємодії вимальовує певну картину сучасних видавничих комунікаційних каналів. В першу чергу, сайти видавництва є видавничими комунікаційними ресурсами, які зацікавлені у популяризації видавничого продукту на ринку. Інформація, яка у них подається та поширюється, здебільшого рекламно-промоційного характеру, з метою зацікавлення якомога масової аудиторії [2].

Успішними ресурсами, до прикладу, є сайти видавництв дитячої літератури, зокрема видавництва "Старого Лева" та видавництва "А-БА-БА-ГА-ЛА-МА-ГА". Тут використано багатий арсенал новітніх інструментальних засобів, таких як: творче художньо-інфографічне виконання, що зацікавлює та привертає увагу; використання аудіо- та аудіовізуальних ефектів; цікаве та креативне оформлення рубрик та підрубрик; щодо контенту, то окрім розміщення повнотекстових фахових матеріалів, активно використовуються ще й гіпертекстові посилання на інші мережеві ресурси та інше, що загалом сприяє ефективному існуванню мережевого ресурсу.

Інформаційний вміст та основний контент цих ресурсів охоплює палітру подій, літературних заходів і новинок як національного, так і всесвітнього масштабу, на відміну від сайту видавництва, який, як правило, зосереджений на промоції власної видавничої продукції.

Іншим засобом промоції є мерч (речі з символікою бренду). Мерч повинен бути корисним, вирішувати проблеми клієнтів. Дизайн повинен виражати характер і головну ідеологію компанії. Мерч повинен бути актуальним. Якщо річ не тільки корисна, а й красива, користувач обов'язково поділиться враженнями про неї в соцмережах. Мерч повинен говорити про компанію. Один погляд на річ повинен викликати асоціацію з брендом. Дизайн повинен залишатися в рамках фірмового стилю компанії. Мерч повинен бути ситуативним. Такі речі стануть приємним нагадуванням не тільки про подію або вечірку, але і про бренд.

Сучасною тенденцією є колаборації серед брендів, які набирають все більшої популярності, причому часом вони бувають дуже непередбачуваними. Основні переваги такого роду партнерств полягають в додатковому PR і прирості аудиторії за рахунок обміну.

Кастомізація – ще один глобальний тренд, який знайшов відображення і в Мерч. За допомогою значків, нашивок та стікерів компанії дають клієнтам свободу вибору.

Тренд на усвідомлене споживання і турботу про навколишнє середовище проявляється і в створенні корпоративного Мерча.

Використання кирилиці також тренд, що прийшов в Мерч з фешн-індустрії, де останнім часом бренди почали використовувати кирилицю на одязі та аксесуарах.

Дитячий Мерч займає особливе місце в корпоративній продукції. Багато брендів стали адаптувати свій Мерч для дітей або створювати окремі дитячі лінійки брендованої продукції.

Відхід від стандартних корпоративних подарунків до цікавих сучасних носіїв теж тренд нашого часу. Світ змінюється, і в 2020 році вже не дуже актуально випускати брелоки для ключів або настільні календарі, якщо тільки вони не обігрується цікавим концептом. Замість цього для Мерч використовує чохли для гаджетів, стікери, шарпетки, поясні сумки тощо.

На відміну від інших носіїв Мерч має більш неформальний характер, тому бренди не бояться жартувати і використовувати гумористичну комунікацію.

Тренди приходять в Мерч з суміжних галузей: фешн-індустрії, маркетингу або з глобальних питань світу, як це сталося з темою екології. Для того, щоб самостійно відчувати тренди в мерч-індустрії, потрібно вивчати кейси великих світових компаній.

Цікавим у цьому контексті є літературний портал "ЛітАкцент" – спільний проект Національного університету "Києво-Могилянська академія" та видавництва "Темпора". Портал зацікавлює не дизайном чи оригінальністю оформлення рубрик, які вмонтовані так, що передбачають активну двосторонню комунікацію між фахівцями галузі та масовою аудиторією, – основна увага зосереджена на фаховому контенті (основна рубрика "новини") та рубрик, які забезпечують двосторонній процес спілкування (рубрики: "блоги", "огляди", "рефлексія", "відгуки/теги" тощо), що в цілому ефективно працює, про що свідчить величезна кількість залишених коментарів під певними подіями та новинами, а також переглядів.

Одним із засобів промоції книги є буктрейлер. Автор проекту "Твоя перша книга" А. Васюкович називає такі основні завдання буктрейлера: привернути увагу до книги, створити аудиторію читачів, сформувані персональний бренд письменника. Як бачимо, буктрейлер володіє усіма функціями, які передбачають популяризацію книги, а відтак, роблять промоцію результативною та ефективною. Сучасні українські видавництва зрозуміли позитивний потенціал використання буктрейлера під час рекламних кампаній окремих видань і активно послуговуються цим промозасобом. Новим віянням останнього часу є виклики та челенджі (англ. challenge) – які полягають у виконанні певного поставленого завдання і, як звітність про виконання, – розміщується про це допис (відео чи текст) у блозі, на сторінці чи соціальній мережі. Така технологія чудово накладається на прочитання книжок і називається букчелендж. Із кінця минулого року в українському соцмедійному просторі стартував процес "розкручування" читання.

Дуже зручна річ, беручи до уваги, що візуальна інформація набагато краще сприймається та запам'ятовується. Крім приводу похизуватися, це також і привід замислитися, скільки, а головне, що ти читаєш. Такі засоби популяризації читання і літератури загалом – позитивні приклади, що формують культуру читання в Україні, а медійні платформи на яких вони організовані стають у широкому розумінні літературними майданчиками, що закладають позитивні тенденції промоції української книги.

Ще одним прикладом новітніх засобів просування книги є флешмоб. Характеризується стихійністю, учасники обмінюються відгуками про книги, додають рекомендації та власні описи книжок. На сайті Української Правди писали, що в Україні ініціатива набрала обертів за два дні після завершення у Києві "Книжкового Арсеналу". У соцмережах проходив флешмоб про #ПригодиГарріПоттера. У рамках флешмобу ім'я Гаррі Поттера підставлялося до заголовків різноманітних видань [3].

Різновидом флешмобу є буккросинг, що діє за принципом соціальних мереж – це так званий процес "визволення" книг. Людина, прочитавши книгу, залишає ("звільняє") її у громадському місці (парк, кафе, потяг, станція метро тощо) для того, щоб інша людина могла цю книгу знайти та прочитати; а прочитавши, вчинити так само. Спостереження за "подорожжю" книги здійснюється за допомогою спеціальних сайтів в інтернеті. За короткий термін буккросинг уже завоював своє місце і в видавничих комунікаціях.

Тож, особливість засобів просування книжок на сучасному видавничому ринку вирізняється своїм некомерційним характером. Це формує нове інформаційне середовище видавничої галузі й уможливорює двосторонню комунікацію. Така активність спонукає зацікавлення реципієнтів і свідчить про ефективність видавничої промоції.

Добір таких засобів впливу на аудиторію для певних каналів видавничої комунікації сприяє їхньому організованому та ефективному функціонуванню в інформаційному просторі країни, що

підвищує рівень книжкової промоції як професійної сфери спілкування. Вивчення конкретних видавничих продуктів та проектів із урахуванням застосування новітніх інструментальних можливостей медіа дає змогу аналізувати ефективність видавничої комунікації, виходячи зі специфіки доцільності застосування необхідного спектра медійних каналів та засобів, враховуючи читацьке призначення книги, вид літератури та специфіку видання в цілому.

#### Література

1. Водолазька С. Інноваційний вплив книжкових соціальних мереж на популяризацію читання в країнах східноєвропейського регіону / С. Водолазька // Український науковий журнал "Освіта регіону" – 2013. – Вип. 4. – Режим доступу : <http://social-science.com.ua/article/1215>.
2. Космач І. Промоція книжкових видань як складова видавничого менеджменту / Ірина Космач // Збірник наукових праць студентів, аспірантів і молодих вчених "Молода наука-2011" : у 5 т. / Запорізький національний університет. – Запоріжжя : Просвіта, 2011. – Т. 5. – С. 277–281.
3. Олефір Д. Новітні способи промоції книги в інтернеті / Д. Олефір // Зб. наук. Праць III всеукраїн. наук.-практ. інтернет-конф. "Вітчизняна наука на зламі епох: проблеми та перспективи розвитку". – Переяслав-Хмельницький, 2014. – С. 4–12.
4. Хмельовська О. Буктрейлер по-українськи: додаткова промоція книги чи забавки для видавця? [Електронний ресурс] / О. Хмельовська // Читомо : сайт. – Режим доступу : <http://www.chytomo.com/news/buktrejler-po-ukrayinskydodatkovaya-promotsiya-knyhychy-zabavkydlya-vydavtsya>.
5. 10 трендов в корпоративном мерче [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <https://vc.ru/design/139830-10-trendov-v-korporativnom-merche>.

УДК 82.091-313.2(73+410)

#### РЕАЛІЇ СУЧАСНОГО СВІТУ В АНТИУТОПІЯХ ДЖОРДЖА ОРВЕЛА "1984" ТА КЕНА КІЗІ "НАД ГНІЗДОМ ЗОЗУЛІ"

**Яковлєва В. В.**, студентка IV курсу ННІ філології, журналістики та перекладу  
Науковий керівник – канд. філол. наук, доц. **Остапенко Л. М.**, кафедра слов'янської філології, компаративістики та перекладу.

*У статті досліджуються та порівнюються візії Джорджа Орвела та Кена Кізі на пануючу систему тоталітарної влади, втілені в романах "1984" та "Над гніздом зозулі". Авторка висвітлює, як романи-передбачення стали реаліями сьогодення.*

*Ключові слова:* Джордж Орвел, Кен Кізі, "1984", "Над гніздом зозулі", антиутопія.

Науковці вважають, що в літературі вміщено дух тієї епохи, в якій написано твір. Але літературний твір може не тільки змальовувати сучасну дійсність, але і "побачити" майбутнє, спрогнозувати його, а дехто вважає, що і змодельювати. Особливо це стосується антиутопій.

Жанру антиутопії притаманне критичне зображення небезпечних наслідків, які пов'язані з експериментами над людством, сутностей державної системи, що для "поліпшення" ідеалів використовує насильницькі та антигуманні методи. Антиутопія виникає як антитеза до утопії – це літературного жанру, в якому зображується ідеальна соціальна система та гармонія людини і суспільства. Утвердження антиутопії як літературного жанру, відбувається у першій половині ХХ ст. внаслідок революційних зрушень і соціальних експериментів у Східній Європі, Першої та Другої світових війн, виникнення фашизму та радянської ідеології.

Жанр антиутопії став предметом розвідок багатьох науковців. Зокрема антиутопію досліджували Є. Шацький, Ф. Мануель, Р. Сандерсон, Г. Морсон, О. Зверев, С. Залигін, О. Кудрявцева. В українському літературознавстві до аналізу антиутопії звертаються Ю. Жаданов, О. Ніколенко, Г. Сабат, І. Пархоменко.

С. Шишкіна у своїй праці зазначає, що розвиток антиутопічного мислення стався завдяки "бурхливому науково-технічному прогресу, стрімкому розвитку і агресивному втіленню в життя революційних ідей", та "першим приголомшливо-непередбаченими результатами побудови нового суспільства реалізованої утопії" [8, с. 24]. Ч. Уолш вказує на те, що "Становлення жанру анти утопії відбувається в умовах грандіозних соціальних експериментів ХХ століття, і саме цей жанр показав розплату раніше, ніж вона почалась" [9, с. 75].

Попри те, що проблемою жанру антиутопії займалось багато дослідників, досі не було проведено компаративного аналізу зображення тоталітарного режиму у таких знакових романах-антиутопіях, як "1984" Джорджа Орвела та "Над гніздом зозулі" Кена Кізі. Тому, на нашу думку, ця проблема потребує особливої уваги.

Об'єкт дослідження – романи "1984" та "Над гніздом зозулі".

Предмет дослідження – зображення тоталітарної дійсності в романах Джорджа Орвела та Кена Кізі та відтворення цих подій у реальному світі.

Мета: порівняти модель дійсності у романах Джорджа Орвела "1984" та Кена Кізі "Над гніздом зозулі" та довести, що романи-передбачення стали реалією сучасного суспільства.

Завдання: проаналізувати та порівняти засоби зображення тоталітарного режиму в романах; простежити, як романи-передбачення пов'язані з реаліями сьогодення.

Метод дослідження: компаративний.

Видатними антиутопістами ХХ століття вважають Джорджа Оруела та Кена Кізі. Саме їм вдалося передати весь той жах, що панував у суспільстві – байдужість не тільки до ближнього, а й до своєї долі, масову деградацію суспільства, що перебувала під натиском тоталітарної влади та боротьбу з цими явищами. Ці проблеми яскраво висвітлені у таких творах, як "1984" та "Над гніздом зозулі".

Термін "тоталітаризм" вперше запроваджує журналіст Дж. Амендола у 1923 році, як назву тій системі, яку хотів створити Б. Муссоліні в Італії. А з 1929 року лондонська газета Times використовує цей термін у статтях, де йдеться про Радянський Союз.

Англійський письменник Джордж Орвел також зазначав, що не визнає різниці між нацизмом, фашизмом та ідеологією комунізму. У своїй творчості він виступав проти тоталітарної влади та її наслідків.

Роман Джорджа Оруела "1984" був виданий 1949 року у передчутті тотальної масової катастрофи. Письменник утілює власне передбачення майбутнього людства. Боягузтво, байдужість і страх перед Старшим Братом привело людей до душевного та особистісного занепаду. Суспільство не думає про власні потреби, про розвиток особистості, лише про те, як отримати нагороду від влади за шпигунство за перехожими, друзями та навіть рідними людьми. Адже люди вірять у ім'я "Старший Брат" – наче в рідного брата, що завжди тебе оберігає і дає мудрі настанови на життя.

В Океанії – країні, в якій розгортаються події, діють жорстокі закони. Створено Міністерство Любові, Міністерство Правди, Міністерство Миру та ін.. Найжорстокіший злочин країни Океанії – думкозлочин. Людина не має право думати про щось інше, як не про працю на користь розвитку держави та війну з ворогом.

Створено Новомову – всі слова скорочено до декількох літер – витратити час потрібно не на слова, а на роботу. Звичайно, не є секретом те, що керувати бездумною людиною, та ще й яка перебуває у вічному страху, дуже легко. Саме це є головною метою Старшого Брата, який дивиться на людину з усіх боків – на вулиці через великі екрани та, навіть, вдома він з тобою з самого ранку і до ночі через екран телевізора: "Телезахист приймав та транслював одночасно. Будь-який звук, який видавав Вінстон, навіть тихіший за найтихіший шепіт, буде записано ним, більш того, впродовж усього часу, що він залишається у полі зору який контролюється металевою таріллю, його буде не тільки добре чути, а ще й добре видно" [1].

В романі Кена Кізі "Над гніздом зозулі" роль Старшого Брата виконує Старша Сестра – головна відділу нагляду за душевнохворими. Кожен пацієнт цього відділу повинен підкорятися законам Старшої Сестри, яка завжди слідує за хворими.

Саме це ми бачимо в реальному житті. Але Старший Брат та Старша Сестра деперсонізувалися. Ми не бачимо жодного чоловіка з вусами, або жінку у медичному халаті. Все це відбувається через гаджети в наших кишенях та руках – телефони, ноутбуки, планшети. Всі вони мають камери. Декілька років тому в інтернеті з'явилися знімки засновника соціальної мережі Facebook Марка Цукерберга з закlesною камерою у його ноутбучі. Але якщо людина і відмовиться від гаджетів, вона все одно буде під пильним наглядом камер. Адже по всьому світу встановлено безліч камер відео-нагляду.

Також герої роману Орвела разом з телевізором роблять ранкову зарядку, приймають їжу, засинають під його вже рідний голос. І протягом всього дня Він диктує свої закони:

"Війна – це мир.

Свобода – це рабство.

Незнання – це сила"[1].

В сучасному світі лише прокинувшись, людина вмикає телефон і дивиться останні новини світу. Під час сніданку дивиться улюблене шоу на YouTube, гортає сторінки Instagram, Facebook, Twitter, Telegram та інші. Людина живе за законами соціальних мереж – постити найкращі та найвеселіші моменти свого життя, спостерігати за життям інших людей та чекати на "лайки", як на винагороду.

Вінстон, герой роману "1984", намагається протистояти жорстокій владі над думками і розумом. Герой працює у міністерстві Правди. Його відділ займається цензурою та часто змінює

історичні події. Попри тотальну заборону він читає книжки, пише у свій щоденник не Новомовою, а вже забутою всіма класичною: "Його ручка з пером пристрасно та палко пестила гладенький папір, пишучи охайними великими літерами – ГЕТЬ СТАРШОГО БРАТА ГЕТЬ СТАРШОГО БРАТА ГЕТЬ СТАРШОГО БРАТА ГЕТЬ СТАРШОГО БРАТА ГЕТЬ СТАРШОГО БРАТА знову і знову, наповнюючи половину сторінки" [1].

Макмерфі в романі "Над гніздом зозулі" намагається боротись зі встановленою владою шляхом сміху та радості. Прибувши до лікарні, він помічає, що ніхто з підопічних Великої Сестри не сміється, і взагалі боїться посміхнутись. В культурі сміх трактується як безпосереднє вираження життя. Допоки людина сміється, доти вона має жагу до життя. Саме цим Макмерфі відрізняється від інших хворих. Його дзвінкий сміх лунає на весь коридор.

Натомість у реальному світі існує цензура гумору та взагалі мистецтва в цілому. В Радянській Україні без дозволу уряду не виходив жоден літературний доробок, жоден фільм, який містив "антирадянські настрої".

Джордж Орвел у обов'язковому для перегляду фільмі про ворогів "Дві хвилини ненависті" точно описує сучасне явище онлайн-агресії.

Після перегляду фільму до Вінстона Сміта приходять такі думки: "Найжахливіше в Двох хвилинах ненависті було те, що ти просто не міг уникнути цих почуттів... Мерзенний екстаз страху і жаги помститися, бажання вбивати, катувати, розбивати обличчя молотом, усіх вдаряти водночас як електричним струмом"[1].

Та Старший Брат знає все про всіх "СТАРШИЙ БРАТ НАГЛЯДАЄ ЗА ТОБОЮ"[1] – транслюється з усіх екранів та плакатів. Тому він вимушений тікати з країни. Але, як звичайний "гвинтик", терпить величезну поразку – не тільки фізичну, але і моральну. Через тортури кімнати "101" пройде не кожна сильна людина. Тому задля свого життя він зраджує Джулію: "Віддайте їм Джулію!" [1]. Кайданами помінялись, правдою сторгувались.

Герой нічим не помітний у натовпі серед людей. Він – стандарт. Система устрою, або кімната "101", вбила в нього людину з почуттями, людину з амбіціями, людину, повну кохання та волі. Старший Брат в прямому сенсі проникнув у душу і тіло Вінстона, захопивши над ним повну владу. Власним прикладом він довів, що обманути та обійти закони тоталітаризму людині не під силу.

Герой роману "Над гніздом зозулі" Макмерфі в процесі боротьби з Сестрою наживає в її образі головного ворога. Він намагається вселити невіру у дії Старшої Сестри, порушити діючий порядок. Та все, що йому вдається отримати – процедуру лоботомії. Наслідок – "овочевий" стан. Вірний друг, Вождь Бромден, не в силах бачити свого, вже в минулому, яскравого, нестримного до пригод і волі друга, задушує його вночі подушкою. Індіанець не може дозволити існувати людині без емоцій, без волі до влади і життя. Смерть – подарунок живому трупові.

Лоботомія була широко поширеною серед психіатричних лікарів 40-50-х років ХХ ст. Перша операція була проведена у 1936 році лікарем Алмейдом Лімом під керівництвом Антоніо Моніша. Після отримання ним Нобелівської премії проведення операцій стало популярним явищем. Основним пропагандистом лоботомії став Вольтер Фріман. Психіатр так пояснював цей процес: "Ця операція – милосердне вбивство душі. Пацієнти повинні жертвувати частиною своєї діючої сили творчого духу та душі" [6]. Незважаючи на високий відсоток фізичних і ментальних ушкоджень людині, лікарі часто використовували цей метод, як дієву процедуру – від депресії до важкої стадії шизофренії. Чи був це власний вибір лікарів, чи політичний план щодо усунення недієздатного чи незгодного населення - залишається питанням без відповіді.

Маємо підстави вважати, що у романі зображено психічну лікарню як метафору відображення тогочасних подій у суспільстві. Співставляючи романи, можемо прийти до висновку, що діючий лад лікарні дуже схожий на систему Океанії.

Головними є Старший Брат та Старша Сестра, які постійно контролюють всі дії учасників процесу. Макмерфі та Вінстон – борці з владою за волю та демократію. Герої намагаються покращити своє перебування в умовах тотального контролю. Та обидва зазнають невдачі у боротьбі з діючим порядком, що запустив свої "щупальці" у тіла людей, що контролює кожен молекулу думки.

Читаючи ці романи, розумієш, що сьогодні живе в цих романах. Тексти – це дзеркало нашого суспільства. Більшість – маса, що не має волі. "Власні" бажання вони отримують з перегляду відео з YouTube, або ж зі сторінки відомого блогера. Новини кожного дня повідомляють про негативні явища – вбивство, мародерство, смерть. Вони, в свою чергу, формують незадоволеність життям та страх.

За нами стежать з екранів наших мобільних телефонів. Соціальні мережі спостерігають за кожним жестом, підслуховують розмови та на їх базі "передбачають" наші бажання, ретельно перетворюючи їх на товар, який можна продати. Сучасна людина не може залишитися ні на хвилину зі своїми думками наодинці. Ти ще не встиг подумати, а інтернет вже знає, що тобі потрібно.

Система життя суспільства влаштована так, що людині ніколи читати завеликі тексти, що повні філософського змісту, або, навіть, маленькі, що можна послити за вечір. Часу вистачає

лише на перегляд коротенького розважального відео, під час якого сіра речовина мозку не активується. А отже, і здатність до мислення "своїх думок" з часом зникає, і людина вже зомбі, запрограмована інтернетом. У листопаді 2019 року компанія *Research & BrandingGroup* провела дослідження, яке виявило, що 57% українців не читають книжок [7]. За даними Українського інституту книги більше, ніж раз на тиждень, читають лише 27%. В Італії цей показник сягає 56%, а в Польщі – 36%.

Результатом особистісної деградації є зменшення потреб людини. Варто згадати всім відому п'ятирівневу піраміду потреб Абрагама Маслоу.

Рівні потреб починаються з фізіологічних – дихання, вода, їжа, сон, секс. Так звані, базові інстинкти збереження і продовження життя людини. Наступними рівнями є безпека, соціалізація, повага та самовираження. Статистика говорить, що тільки один-два відсотки людей прагне до вершини піраміди А. Маслоу[4].

Неофрейдисти зауважували, що людина – це осередок соціальної мережі [5]. Тобто все, що відбувається у соціумі впливає на людину і формує її. Як зазначив Жан-Франсуа Марміон у своєму дослідженні "Чому люди тупі? Психологія дурості", зараз настала доба масової дурості. Починаючи з ХХ століття навіть "...мистецтво стало глупим і фальшивим, як у кітчі, що є формою докладання дурості до краси, немічно естетичного судження" [2]. Отже, цей прогресуючий процес дурості у суспільстві прямо впливає на людину як особистість. Ось і відповідь на питання "Чому людина деградує" - все залежить від соціуму, в якому вона знаходиться.

Отже, щоб остаточно не деградувати, можна виконувати деякі поради, запропоновані психотерапевтами.

1. Слідкувати за собою
2. Не перечитувати вже прочитані книжки. Те саме стосується фільмів.
3. Шукати нову музику.
4. Шукати нових друзів.
5. Шукати нові маршрути.
6. Експериментувати з запахами.
7. Перестати критикувати.

Актуальним є вислів Джоан Роулінг: "На світі немає нічого неможливого – справа лише в тому, чи вистачить у тебе сміливості". Якщо ви розумієте, що вже немає сил боротися з системою і йти шляхом своєї віри, зробіть невеличку паузу та почніть все з початку. Станьте самі собі законом, будьте бездоганною бездоганністю. Але не втрачайте віру у власні можливості. Тільки так ми можемо залишитись собою, подолати процес деградації особистості, і, можливо, допомогти побороти це близькій людині.

На жаль, герою роману "1984" не вистачило сміливості жити правдою і вірою у своє майбутнє без тоталітаризму. Під натиском влади і її прийомів Вінстон зламався. Макмерфі ж з "Над зозуленим гніздом" вистачило цієї сили і відваги вільної людини, за що він поплатився життям. У героїв роману було тільки два шляхи подальшого життя – померти за правду або одержати життя за брехню.

Отже, романи Джорджа Орвела "1984" та Кена Кізі "Над гніздом зозулі" зображують тогочасну тоталітарну владу, застерігають людство, наголосивши на жахливих наслідках політики тоталітаризму. Обидва автори зображують вождя, нібито причетного до родинних стосунків кожної сім'ї – Старший Брат, Старша Сестра; герої романів знаходяться під пильним наглядом кожного з них; їх ближні стежать за кожним своїм товаришем та роблять доноси на них, за що отримують винагороду; обидва герої піддаються найжахливішим тортурам. Все це відбувається не тільки в романах видатних авторів, але і у реальному тогочасному світі.

Суспільство сьогодні, хоч і не живе при тоталітарному режимові, та все ж ще є тим "наслідком" його. Аби уникнути процесу деградації, ми повинні замислитись над тим, хто ми є, і що ми можемо зробити для збереження людини і суспільства в цілому.

#### Література

1. Джордж Оруел. 1984: роман. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <https://www.ukrlib.com.ua/world/printit.php?tid=2283>
2. Жан-Франсуа Марміон. Чому люди тупі? Психологія дурості – Київ. Клуб сімейного дозвілля, 2020. 240 с.
3. Кен Кізі. Над гніздом зозулі: роман. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: [http://loveread.ec/read\\_book.php?id=16728&p=1](http://loveread.ec/read_book.php?id=16728&p=1)
4. Маслоу А. Мотивація і особистість [Електронний ресурс] : пер. А. М. Татлибаєвої ; термінолог. правка В. Данченка. – К. : PSYLIB, 2004. - Режим доступу: <http://psylib.org.ua/books/masla01/index.htm>
5. Психологічне трактування потреб людини [Електронний ресурс] : Osvita. Ua. – Режим доступу: <https://osvita.ua/vnz/reports/psychology/9860/>

6. Психологія людини. Лоботомія: фільм. [Електронний ресурс]. Режим доступу: [https://www.youtube.com/watch?v=q2VfCdCo9u8&t=722s&ab\\_channel=HiponvMaksim](https://www.youtube.com/watch?v=q2VfCdCo9u8&t=722s&ab_channel=HiponvMaksim)
7. Читомо. Культура читання і книговидання.[Електронний ресурс] : 72% українців читають книжки – новодослідженняInfoSapiens / Київ. 24.04.2020. – Режим доступу:<http://chytomo.com/v-ukraini-riven-chytannia-zris-do-72-doslidzhennia-info-sapiens/> (дата звернення 15.04.2021)
8. Шишкина С. Г. Літературная антиутопия: к вопросу о границах жанра [Електронний ресурс] / С. Г. Шишкина. – Режим доступу: <http://www.isuct.ru/e-publ/vgf/sites/ru.e-publ.vgf/files/2007/vgf-2007-02-199.pdf>.
9. Walsh C. FromUtopiatoNightmare / C. Walsh. – L., 1962. – 235 p.

УДК 81'25:316.77

## ПЕРЕКЛАД ЯК ПРОЦЕС СУСПІЛЬНОГО ОБМІНУ ІНФОРМАЦІЄЮ

**Андрієнко В. Ю.**, магістрант факультету іноземних мов.  
Науковий керівник – канд. філол. наук, доц. **Лєпухова Н. І.**, кафедра німецької мови.

### **Постановка проблеми у загальному вигляді**

Переклад надає змогу формувати та насичувати культуру шляхом усвідомлення, ознайомлення та запозичення через осмислення набутих, економічного, культурного, політичного художньо-естетичного розвитку інших етносів у процесі міжмовного спілкування. Дослідження наукових понять і генерація нових ідей можливі тільки після повного ознайомлення та розуміння згенерованого й опублікованого завдяки другим мовним систем в історичній перспективі. Також для того, щоб всебічно освоїти мову, необхідно не тільки запам'ятати систему мовних знаків у комбінації з правилами, методами викладу та обробкою результатів, але мати змогу провести аналог системи своєї мови із системами інших мов.

### **Аналіз останніх досліджень і публікацій, у яких започатковано розв'язування проблеми і на які спирається автор**

За схемою автора сучасної теорії масових комунікацій В. Шрамма визначають п'ять основних елементів будь-якого комунікаційного процесу [4, с.27], серед яких **відправник повідомлення** (автор тексту оригіналу), **пристрій кодування повідомлення** (набір символів, знаків, правил мови, за допомогою яких створюється текст), **сигнал** (власне створене повідомлення, першотвір), **пристрій для розшифровки повідомлення** (у даному випадку – перекладач як знавець знаків, символів, правил мови тексту оригіналу та способів вторинного шифрування мовою тексту друготвору; *перекладач на цьому етапі повертає комунікативний процес до першого елемента для нового проходження з використанням нової системи шифрування та дешифрування повідомлення*), **реципієнт повідомлення** (читач друготвору). Але я вважаю, що така схема є недосконалою через неврахування соціально-психологічних складників, які впливають і на процес створення тексту оригіналу, і на етапи опрацювання, і на сприйняття тексту. У ній також не враховано суспільно-політичні складники, спосіб передання повідомлення, шлях передання повідомлення, формування цільової аудиторії тощо.

### **Формулювання цілей дослідження:**

- дослідити роль та значення перекладу в процесі комунікації між людьми різних народів та етносів;
- визначити способи та засоби перекладу;
- з'ясувати вплив перекладу на формування бачення світу та мислення різних етносів та суспільства в цілому.

### **Виклад основного матеріалу дослідження з обґрунтуванням отриманих результатів**

Переклад – це різновид міжмовного спілкування, рецептивно-продуктивна мовленнєва діяльність. Переклад як термін подається М. Зарицьким, С. Влаховим, С. Флоріним, К. Чуковським у двох значеннях – процес перекладу та його результат. Переклад можливий з будь-якої вербальної та невербальної мови на іншу. В основі цього принципу лежить єдність законів мислення, логічних і психологічних структур, властивих будь-якому етносу, народу, якою б мовою він не спілкувався.

Переклад як комунікаційний акт базується на поступовому й паралельному спілкуванні автора, перекладача й редактора як продуцентів та потенційного читача як реципієнта готового продукту – тексту перекладу. Цей комунікаційний акт може бути як безпосереднім – творчі зустрічі, читання, онлайн-конференції, так і опосередкованим – цей варіант здійснення акту відбувається тепер найчастіше.

Усі перекладацькі процедури здійснюються відповідно до вимог асиметричного дуалізму мовного знака: форма мовного знака може набувати іншого значення, а значення – втілюватися в іншу форму. Процес створення та редагування перекладу має системний характер і базується на практичному втіленні процесів та етапів – від створення першотвору до його синтетично-аналітичного опрацювання перекладачем та створення друготвору [1, с.19].

Переклад являється складовою частиною сучасної комунікації – завдяки чому й можливе встановлення і підтримання контактів між членами різних соціальних груп чи суспільства загалом. Цей процес є поєднанням інтелектуально-мислительних та емоційно-вольових актів, що пов'язані



з процесами збору фактів, їх зберігання, аналізу, переробки, висловлення та за потреби – поширення, сприймання й розуміння. Процес може відбуватися з використанням різних знакових систем, зображень, звуків, засобів комунікації, засобів зв'язку. Його результатом є конкретна інтелектуально-мислителна й емоційно-вольова поведінка співрозмовника, конкретні результати його діяльності, прийняті ним рішення, що задовольняють членів соціальної групи або суспільства загалом [3, с.23]. Переклад існує в процесі обміну інформацією між комунікаторами. На ньому базується встановлення та підтримання контактів між членами соціальної групи, які належать до різних етносів і культурних прошарків та, у свою чергу, формують процес спілкування в суспільстві загалом. Суспільство як симбіоз комуніканта (ініціатора процесу спілкування) та комуніканта (адресата процесу спілкування) неможливе без використання перекладу. Для обміну інформацією учасники комунікаційного процесу мають досконало володіти тією системою знаків, за допомогою якої передається те чи інше повідомлення. Відсутність цього знання позбавляє комуніката нових, іноді – необхідних для подальшого існування знань, а комуніканта – результату процесу спілкування, робить передання та поширення інформації практично неможливим [4, с.40].

#### **Висновки і перспективи подальших досліджень у даному напрямку**

Переклад як комунікаційний акт базується на поступовому й паралельному спілкуванні автора, перекладача та редактора як продуцентів та потенційного читача як реципієнта готового продукту – тексту перекладу. Від плідної співпраці всіх учасників комунікації залежить передання авторської думки, відтворення повідомлення мовою друготвору та адекватна міжмовна комунікація, що впливає на подальший розвиток культури окремої країни та суспільства вцілому.

#### **Література**

1. Зарицький М. С. Переклад: створення та редагування / М. С. Зарицький. – К. : Парлам. вид-во, 2004. – 120 с.
2. Комиссаров В. Н. Лингвистика перевода / В. Н. Комиссаров. – М. : Междунар. отнош., 1980. – 274 с.
3. Лалл Дж. Мас-медіа, комунікація, культура. Глобальний підхід. Пер. з англ / Дж. Лалл. – К. : "Вид-во "К.І.С.", 2002. – 264 с.
4. Різун В. Теорія масової комунікації / В. Різун. – К. : ВЦ "Просвіта", 2008. – 260 с.

УДК 811.111'06'27(100):37

### **КОНЦЕПТ "ОСВІТА" ЯК ВІДТВОРЕННЯ МОВНОЇ КАРТИНИ СВІТУ НОСІЇВ НІМЕЦЬКОЇ МОВИ**

**Григориченко Д. Д.**, магістранка факультету іноземних мов  
Науковий керівник – канд. пед. наук, доц. **Петрукович С. В.**, кафедра німецької мови

*У статті проаналізовано концептуальну модель феномену ОСВІТА в німецькій мові, її місце у мовній картині світу. Лінгвістична розвідка опирається на зв'язок між мовою та мисленням етносу, який є предметом досліджень концептуальної лінгвістики та лінгвокультурології. Аналіз корпусу сучасної німецької мови дав змогу виявити семантичні ознаки, які вербалізують концепт ОСВІТА засобами німецької мови.*

Ключові слова: концепт, мовна картина світу, освіта.

**Постановка проблеми.** Основною метою навчання іноземної мови студентів є формування мовної особистості, здатної здійснювати спілкування на міжкультурному рівні, головною вимогою при цьому є соціокультурна складова змісту навчання. Адже студент має не лише володіти системою лінгвістичних знань (фонетичні, лексичні, граматичні явища і закономірності їхнього функціонування), а й навичками і вміннями міжкультурної та соціокультурної комунікації, що допоможе йому забезпечити адекватність професійних контактів, що особливо важливо для студентів, які навчаються за освітньо-професійною програмою Середня освіта (Німецька мова і література).

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Освіта – це складний соціальний феномен, дослідження якого займаються філософія, педагогіка, культурологія, соціологія, а також лінгвістика. Концепт ОСВІТА досліджується в соціально-дидактичному (О. Сергеева, В. Майданіченко), монокультурному (Н. Пасічник), транскультурному (А. Беляєва) та інших аспектах. Інтерес до дослідження концепту ОСВІТА засвідчує її актуальність та перспективність із міждисциплінарних позицій.

**Мета статті** полягає в розкритті сутності концепту ОСВІТА у мовній картині світу носіїв німецької мови на матеріалі освітніх сайтів Німеччини.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** Концепт – це багатовимірна культурно значуща одиниця колективного знання / свідомості, що має мовне вираження і відзначена етнокультурною специфікою [1, с. 76].

Концепт є відображенням категоріальних і ціннісних характеристик знань про деякі фрагменти світу. У структурі концепту виділяються ознаки, функціонально значущі для певної культури. Концепти є показниками ідентичності представників культури, вони важливі для національного самовизначення.

Кожне концептуальне поле складається з множини концептів, які характеризуються множиною їхніх мовних актуалізаторів [2, с. 109], тобто іменниками, прикметниками, дієсловами. Аналіз німецьких освітніх сайтів довів, що концептуальні поля представлені в аспекті частотності вживання такими варіантами: "Людина – учасник освітнього процесу", "Освіта – фізичний об'єкт", "Освіта – процес", "Освіта – результат".

Концептуальне поле "Людина – учасник освітнього процесу" актуалізують:

- іменники: *Anfänger, Absolvent, Akademiker, Alumnus, Bachelor, Intellektueller, Klassenkamerad, Kollege, Pädagoge, Schulleiter, Ausbilder, Lehrer, Lernender, Dekan, Dozent, Direktor, Berater, Mentor, Neuling, Professor, Professur, Schüler, Gelehrter, Student, PhD, Lehrer, Lehrling, Konferenzteilnehmer, Meister, Auszubildender, Vormundschaft, Trainer, Tutor,*

- дієслова: *lehren, lernen, studieren, unterrichten;*

- прикметники: *gebildet, informiert, kompetent, allwissend, pädagogisch, fleißig, unwissend, diszipliniert, belesen, begabt, intellektuell, wissenschaftlich, weise.*

Концептополе "Людина – учасник освітнього процесу" вербалізоване у статті під заголовком *PhD in Deutschland machen* [<https://www.academics.de/ratgeber/phd-deutschland>, 20.12.2019] у реченні: *Der PhD ähnelt vom akademischen Grad her dem deutschen Dokortitel, da es sich bei beiden um einen Titel handelt, den Postgraduierte erwerben können.*

У наведеному прикладі спостерігаємо ієрархію освітніх статусів: *Postgraduierte → PhD ↔ Doktor.*

До атрибутів навчання зараховуємо матеріальні об'єкти (будівля, приміщення, що використовують в освіті / навчанні), які також асоціюються із освітянськими процесами та об'єднуються в концептуальне поле "ОСВІТА – фізичний об'єкт":

- іменники *Alma Mater, Campus, Klassenzimmer, Labor, Bibliothek, Universität, Multiversität, Schule, Hochschule, Akademie, Institut, Abteilung, Akademie, Rednerpult, Unterricht, Fakultät, Lehre;*

- прикметники *polytechnisch, informativ.*

Концептуальне поле "ОСВІТА – фізичний об'єкт" актуалізоване, до прикладу, у статті під назвою *Was ist eine Hochschule? Uni, FH, BA & Co.* [<https://www.bildungsexperten.net/wissen/was-ist-eine-hochschule>, 02.02.2020] у реченні *Die Universitäten sind deutschlandweit die Bildungseinrichtungen mit der längsten Geschichte und Tradition.*

Заголовок містить загальний іменник *Hochschule*, який співвідноситься з іншими мовними одиницями у заголовку *Uni, FH, BA* та у тексті новини – *Universitäten* та *Bildungseinrichtungen*.

Концептополе "Освіта – процес" вербалізоване лексичними одиницями на позначення навчання в очній і заочній формах, виховання:

- іменники: *Ausbildung, Bildung, Studium, Erziehung, Lehrplan, Konferenz, Hausaufgaben, Stipendium, Lehren, Lernen, Pflege, Schule, Symposium, Informationsaustausch, Erfahrungsaustausch, Aufgabe, Übung, Seminar, Prüfung, Kurs, Workshop;*

- аббревіатури: *PISA (Programme for International Student Assessment), IGLU (Internationale Grundschul-Lese-Untersuchung), IEA (International Association for the Evaluation of Educational Achievement);*

- дієслова: *lehren, testen, lernen, lesen, schreiben, üben, markieren, initiieren, hören, studieren, kultivieren, markieren, programmieren, disziplinieren, erziehen, informieren;*

- прикметники: *außerschulisch, schulisch, didaktisch.*

Концептополе "Освіта – процес" представлено, наприклад, у статті під назвою *Allgemeine und berufliche Bildung und Jugend* [[https://europa.eu/european-union/topics/education-training-youth\\_de](https://europa.eu/european-union/topics/education-training-youth_de), 12.04.2019] у реченні *Sie [die EU] fördert auch die Mehrsprachigkeit in Europa, hilft beim Lehren und Lernen von Sprachen, fördert die Mobilität von Studierenden, Praktikanten, Lehrern und jungen Menschen und erleichtert den Informations- und Erfahrungsaustausch.*

У наведеному фрагменті статті на процес покращення освіти вказують іменники *Informations- und Erfahrungsaustausch*, які співвідносяться із заголовним словосполученням *allgemeine und berufliche Bildung*, яке уточнює, про обмін інформацією та досвідом у якій сфері освіти йдеться. А субстантивовані інфінітиви *Lehren* та *Lernen* акцентують двосторонність навчання.

У межах концептуального поля "Освіта – результат" відтворено кінцеві результати освітньої діяльності людини. Концептополе представлено переважно іменниками на позначення особи, яка закінчила певний етап навчання та деякими дієсловами:

- іменники: *Alumnus, Kollege, Diplomat, Gelehrte, Absolvent, Wissen, Doktorand, Student, Abhandlung, Gelehrte, Zertifikat, Dissertation, Abitur, Diplomarbeit, Bachelor, Abschluss, Meister, Bildung, Thema*;

- дієслова: *wissen, lernen, entdecken, erfinden, verteidigen, absolvieren, abschließen*.

Іменники *Promotion* та *Abschlussprüfungen*, а також дієслово *absolvieren* у заголовку статті *Muss ich nach der Promotion weitere Abschlussprüfungen absolvieren?* [<https://www.academics.de/ratgeber/dissertationskolloquium-rigorosum-disputation>, 17.01.2020] вербалізують концепт ОСВІТА у концептуальному полі "Освіта – результат". Крім того, вони взаємодіють з іменниками *Dissertation, Prüfung, Disputation* та *Rigorosum*, що вжиті у вступі статті та також вказують на завершення дисертаційного дослідження: *Die Dissertation ist verfasst, der größte Teil der Arbeit geleistet. Am Ende wartet jedoch noch die mündliche Prüfung zur Promotion, entweder als Disputation oder Rigorosum*.

**Висновки та перспективи подальших досліджень.** Результати дослідження показали, що концепт ОСВІТА реалізується в різних аспектах суспільно-культурного життя німців. Досліджуваний концепт асоціюється з людиною, процесом і результатом її освітянської діяльності, а також фізичними об'єктами, у яких та за допомогою яких відбувається освітній процес. Перспективу подальших розвідок вбачаємо у дослідженні омонімічної німецької та української освітньої термінології.

### Література

1. Воркачев С. Г. Лингвоконцептология и межкультурная коммуникация: истоки и цели. *Филологические науки*. М.: МГУ, 2005. № 4. С.76–82.
2. Слободян М. Методика концептуального аналізу у сучасній когнітивній лінгвістиці. *Мовознавство*. 2009. Вип. 17. С. 105–115.

УДК 811.112.2'373.43:070

## ОСОБЛИВОСТІ ПЕРЕКЛАДУ НЕОЛОГІЗМІВ, УТВОРЕНИХ ПІД ЧАС ПАНДЕМІЇ КОРОНАВІРУСУ, У ТЕКСТАХ НІМЕЦЬКОМОВНОЇ ПРЕСИ

**Дорошенко А. О.**, магістрантка факультету іноземних мов.

Науковий керівник – канд. філол. наук, доц. **Лепухова Н. І.**, кафедра німецької мови.

*Статтю присвячено вивченню неологізмів у сучасній німецькій мові під час пандемії коронавірусу. Дослідження проводиться з урахуванням здобутків сучасної неології на матеріалі словника неологізмів Інституту німецької мови в м. Мангайм (IDS). У статті окреслюються проблемні питання неології та розглядається кількісний і якісний склад неологізмів на позначення пандемії коронавірусу, акцентується увага на способах їх утворення і на їх перекладі, пропонується модель (алгоритм) перекладу неолексем.*

**Ключові слова:** *німецька мова, неологізм, класифікація, переклад, німецькомовна преса.*

**Постановка проблеми.** Кожна мова є постійно змінюваним і динамічним явищем, поповнення лексичного складу якого є неминучим процесом, який забезпечує відповідність основним потребам сучасного суспільства: потреби у спілкуванні, в закріпленні результатів пізнання дійсності, в розвитку та збагаченні культури народу.

Невживані слова лексичного складу мовців стають застарілими та зникають з активного словника, який в той же час поповнюється завдяки появі великої кількості нових слів і поєднань. На сьогодні поява нових слів – неологізмів стала частим та звичним явищем, адже поповнення лексичного складу відбувається за допомогою нових лексичних одиниць у системі рідної мови.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Стрімке утворення та розвиток нових лексичних одиниць, їхні семантико-структурні особливості, вживання у мовленні та переклад зокрема становлять значний інтерес для науковців та визначають актуальність їхнього дослідження в сучасній мовознавчій науці. Неологізми або неолексеми, саме як різновид лексичних одиниць німецької мови, ставали об'єктом вивчення видатних лінгвістів сучасності починаючи з другої половини ХХ ст. Найбільш відомими серед них є М. Кінне, Д. Херберг, Е. В. Розен, Г. Ельсен, Д. Штеффенс, О. П. Єрмакова, Х. Бусман, та ін. [5, 6, 7, 9].

Лінгвістичний аналіз робіт вітчизняних мовознавців сьогодні присвячується вивченню та визначенню поняття "неологізм", висвітленню лінгвістичних чинників, які зумовлюють появу нових слів, інноваційним новоутворенням у словниковому складі німецької мови, актуальним проблемам розвитку неологічної лексики тощо [1, 2, 3, 4]. Незважаючи на таку велику кількість досліджень неологізмів у сучасній німецькій мові, особливої уваги потребують новітні лексичні одиниці,

утворені в період пандемії коронавірусу, оскільки особливості їх утворення та функціонування знаходяться під впливом стрімких безперервних змін сьогодення.

**Постановка завдання. Метою статті** є вивчення структурно-семантичних особливостей неологізмів, сформованих в період пандемії коронавірусу, в текстах сучасної німецькомовної преси та їх переклад. **Об'єктом** дослідження є неологізми в німецькомовній пресі в період пандемії, а **предмет дослідження** становить специфіка перекладу неологізмів, представлених в німецькомовних засобах масової інформації. **Матеріалом дослідження** слугували новітні лексичні одиниці сучасної німецької мови XXI століття, що представлені в інтернет-словнику неологізмів (Neologismenwörterbuch) Інституту німецької мови в м. Мангайм (IDS), починаючи з кінця 2019 р., з паперових інтернет видань (газетних та журнальних статей) [8].

#### **Виклад основного матеріалу.**

Пандемія коронавірусу масштабно впливає на розвиток подій світу та суспільства: вносить свої корективи до життєдіяльності індивідів, вимагаючи їх адаптації до нових форм та видів роботи, правил соціалізації та оцінки й аналізу напрямків політично-економічної діяльності країн. Поширення коронавірусу не тільки суттєво змінило світову спільноту, а й спричинило появу нових, зокрема й в німецькій мові, слів та висловів на позначення явищ пов'язаних з пандемією. Глобальність ситуації зумовила беззаперечну важливість пошуку та аналізу шляхів перекладу цих неологічних одиниць, саме тому наше дослідження присвячено неолоксемам, що з'явилися в узуальному використанні мовців з кінця 2019 року та є зареєстрованими у словнику неологізмів у розділі "Neuer Wortschatz rund um die Coronapandemie", який на початок 2021 року налічує близько 1400 неологізмів [8]. Ми відібрали 1050 неологічних одиниць для детального аналізу та вивчення специфіки їх перекладу.

Перш ніж здійснити кількісний та якісний аналіз досліджуваних неолоксем, ми виділили 4 основні способи поповнення лексичного складу німецької мови у час коронакризи:

1. перехід фахової лексики із галузі епідеміології та медицини до загальноновживаної – медичні терміни широко розповсюджені у засобах масової інформації, що сприяє швидкій популяризації та переходу до системи загальноновживаної літературної мови, наприклад: Reproduktionszahl (скорочено R-Wert) – коефіцієнт відтворення вірусу, PCR-Test – ПЛР-тест і т. д.;

2. запозичення – один із досить розповсюджених способів позначення нових предметів та явищ, наприклад: Spreading – швидке розповсюдження інфекції; tracen – відстежувати контакти цифрових пристроїв людей, Home-Work-out – тренування вдома;

3. словотвір – утворення слів за уже наявними словотвірними моделями німецької мови: Corona-Infektion, Coronavirus-Pandemie;

4. семантична деривація – утворення нових значень слів: Coronaer – інфікований корона вірусом, Coronismus – заходи під час пандемії COVID-19, які сприймаються як обмеження основних прав людини;

За результатами проведеного нами детального словникового аналізу можемо стверджувати, що словниковий склад неологізмів утворених у період пандемії складається з 922 неологізмів (72%) та 128 словосполучень (28%).



З діаграми морфологічного розподілу неологізмів бачимо, що найбільшу частку неолексем становлять іменники – 876 слів (95%). Це пояснюється тим, що ці неологізми виконують функцію називання нового предмета чи явища, пов'язаного з пандемією. Хоч і не значним, але цілком можливим є утворення неологізмів прикметників – 35 слів (4%) та неологізмів - дієслів (1%).



Відповідно до діаграми вище розглянемо детальніше неологізми-іменники. Діаграма структурного розподілу цих неолексем показала, що найбільшу кількість становлять складені двоконпонентні іменники – 625 слів (71,35%), тобто іменники утворені шляхом складання двох основ. Далі виділяємо іменники, які утворюються шляхом складання трьох основ – складені трикомпонентні іменники, кількість яких визначається 155 словами (17,69%). Меншу кількість іменників становлять прості – 91 (10,39%), та складені чотирикомпонентні іменники – 5 слів (0,57%). Як бачимо, складені двоконпонентні іменники є багаточисленними в нашому словнику та найпоширенішими в німецькій фаховій термінології, що можна пояснити більшою простотою поєднання двох компонентів у одне слово, аніж трьох і більше, з точки зору граматично-семантичних зв'язків у слові.

Досліджуючи неологічну лексику ми не могли оминати досить важливий тип словникового складу – словосполучення. У створеному словнику можна виділити 5 груп словосполучень, які відрізняються своїми структурними моделями: ім.+ім., ім. + прикм., ім., дієсл., ім.+числ., прикм.+дієсл.. Найбільш чисельною групою словосполучень за даними аналізу є група іменник + прикметник (ім.+прикм.), кількість яких становить 96 слів (75%), наприклад: abgespeckter Lockdown – обмежувальний локдаун, digitale Bühne – цифрова сцена, digitaler Immunitätsausweis – цифрова картка імунітету.

Важливою складовою нашого дослідження є компонентний аналіз неологізмів, утворених під час пандемії коронавірусу, внаслідок якого можна побачити, що неологізми з компонентом "Corona" (46,02%) та з компонентом "Covid" (14,63%), становлять найбільшу кількість та є досить активно використовуваними мовцями. Також ми з'ясували, що словник налічує 36 неологізмів (7,74%), одним з компонентів яких є аббревіатура, наприклад: ECMO-Bett – ліжко з екстракорпоральною мембранною оксигенацією. Тобто, з результатів видно, що аббревіація є одним з способів утворення неологічної лексики. Досить поширеними є запозичення - власне англіцизми, кількість яких у словнику становить 147 слів (31,61%).

Зважаючи на специфіку опрацьованих нами онлайн-статей та утвореного словника, ми виділяємо такі перекладацькі прийоми, які використовувалися при перекладі цих неологізмів: транскрибування, транслітерація, транскодування, калькування, експлікація/описовий переклад, підбір аналога та прийом прямого включення.

Варто зазначити, що для роботи з неологізмами, а саме з неологізмами періодичних видань, необхідно мати чітку модель для перекладу цих одиниць. Саме тому при перекладі неологізмів, утворених в період пандемії коронавірусу, ми пропонуємо таку модель (алгоритм) перекладу:

1) Аналітичний етап – з'ясування значення неологізму у контексті.

➤ Необхідно визначити структуру неолексеми, проаналізувати її компоненти. У нашому словнику більшість неологізмів є складеними іменниками, тому з'ясувати значення всього терміну допоможе значення окремих його компонентів.

➤ Важливим етапом є визначення приналежності неологізму до певної сфери, де він найчастіше використовується. Однозначних термінів майже не існує і навіть в залежності від своєї направленості в межах однієї фахової галузі, але із різною спеціалізацією терміни можуть мати зовсім різне значення.

2) Синтетичний етап – здійснення перекладу неологізму цільовою мовою.

➤ Необхідно перевірити наявність еквівалента неоексеми у словниках (у нашому випадку німецько-українському словнику неологізмів, наприклад).

➤ При наявності у словнику еквівалента або кількох можливих варіантів перекладу, перекладачеві необхідно перевірити правильність того чи іншого варіанту за допомогою німецьких енциклопедичних словників.

➤ У випадку відсутності еквівалента відповідного німецького неологізму, потрібно перекласти його українською мовою (або його компоненти) і звернутися до німецьких енциклопедичних словників з метою з'ясування поняття.

Розглянемо представлений вище алгоритм перекладу в дії. Візьмемо для прикладу двокомпонентний іменник **Abstandsgesellschaft**.

1) Здійснюємо поділ неологізму на компоненти: **Abstands+gesellschaft**, відповідно до написання між компонентами встановлюємо підрядний зв'язок.

2) Цей іменник може належати до спеціальної галузі – економіки.

3) Припустимо, що еквівалента немає.

4) Переклад компонентів складеного іменника: перший компонент має два значення – орендна плата за приміщення та відстань (віддаль), другий компонент означає суспільство, об'єднання чи товариство.

5) Основний компонент – **Gesellschaft**, тобто суспільство.

6) Відтворення зв'язку підрядності → застосування перекладацьких трансформацій (заміна частин мови) – суспільство (яке?) → дистанційне – **дистанційне суспільство**.

"Aber wie wirkt das bei den Jungen, die sich auf einen ungewissen Lebensweg aufmachen und plötzlich von den Regeln der **Abstandsgesellschaft** umkreist sind?" (www.fr.de; datiert vom 08.10.2020)

**Висновки.** Отже, під час аналізу та дослідження неологічної лексики, утвореної під час пандемії корона вірусу, ми з'ясували наступне:

1) Поповнення лексичного складу сучасної німецької мови неологізмами може відбуватися 4 способами: переходом фахової лексики із галузі епідеміології та медицини до літературної мови, запозиченнями, словотворенням та семантичною деривацією.

2) Серед неологізмів найбільшу частку становлять іменники, що пояснюються їхньою функцією називання нового предмета чи явища, пов'язаного з пандемією. Також у меншій кількості спостерігається утворення прикметників та дієслів.

3) Аналіз словосполучень утворених у період коронакризи, показав, що найбільш чисельною групою є словосполучення типу іменник + прикметник (ім.+прикм.).

4) Компонентний аналіз свідчить, що неологізми з компонентом "Corona", "Covid", неологізми одним з компонентів яких є аббревіатура та запозичення є досить чисельними та часто вживаними групами лексичного складу сучасної німецької мови.

5) Для перекладу неологізмів застосовуються такі перекладацькі прийоми: транскрибування, транслітерація, транскодування, калькування, експлікація/описовий переклад, підбір аналога та прийом прямого включення.

6) Запропонована модель (алгоритм) перекладу складається з 2 етапів – аналітичного та синтетичного, кожен з яких має власні етапи для успішного перекладу неологічної одиниці.

### Література

1. Кирпиченко О. Е. Інновації у словниковому складі німецької мови. Держава та регіони. Серія "Гуманітарні науки". 2016. № 1–2. С. 26–30.

2. Пивченко Е.А. Неологизмы в современном немецком языке: URL: [https://www.pgju.ru/upload/iblock/bcb/uch\\_2010\\_iv\\_00008.pdf](https://www.pgju.ru/upload/iblock/bcb/uch_2010_iv_00008.pdf)

3. Селіванова О. О. Сучасна лінгвістика: термінологічна енциклопедія / О. О. Селіванова. – Полтава: Довкілля-К, 2006. – 716 с.

4. Слаба О. В. Англоамериканізми в лексико – семантичній системі сучасної німецької мови (на матеріалі галузевої лексики з економіки): Автореф. дис. канд. філол. наук: 10.02.04 / Київськ. нац. лінгв. ун-т. – К., 2003. – 19 с.

5. Herberg Dieter. Neologismen in der deutschen Gegenwartssprache. Probleme ihrer Erfassung und Beschreibung//Deutsch als Fremdsprache, 2002. – N4. – S.195– 200.

6. Herberg Dieter: Neuer Wortschatz. Neologismen der 90-er Jahre/Herberg Dieter, Kinne Michael, Steffens Doris. – Berlin, New York: de Gruyter, 2004. – 394 S.

7. Kinne, Michael (1998): Der lange Weg zum Neologismenwörterbuch. Neologismus und Neologismenlexikographie im Deutschen. Zur Forschungsgeschichte und zur Terminologie, über Vorbilder und Aufgaben. – In: Teubert, Wolfgang (Hrsg.): Neologie und Korpus. – Tübingen: Gunter Narr Verlag, 63–110.

8. Neuer Wortschatz rund um die Coronapandemie: веб-сайт. URL: <https://www.ovid.de/docs/neo/listen/corona.jsp> (дата звернення: 28.12.2020).

9. Steffens, Doris (2007): Von "Aqua jogging" bis "Zickenalarm". Neuer Wortschatz im Deutschen seit den 90er Jahren im Spiegel des ersten größeren Neologismenwörterbuches. – In: Der Sprachdienst 51, H. 4, 146–159.

УДК 811.112.2'42

## МІЖМОВНІ ОМОНІМИ: ОСОБЛИВОСТІ ВЖИВАННЯ ТА ПЕРЕКЛАДУ

**Линник О. С.**, магістрантка факультету іноземних мов  
Науковий керівник – канд. філол. наук, доц. **Щербак О. М.**, кафедра німецької мови

*Стаття присвячена вивченню міжмовних омонімів. Проаналізовано омоніми німецької та української мов. Узагальнені різноаспектні погляди вчених-філологів щодо позначення цього феномену омонімії.*

*Ключові слова:* міжмовний омонім, німецька мова, переклад, українська мова.

**Постановка проблеми у загальному вигляді.** До якості перекладу в даний час ставляться найвищі вимоги в зв'язку з тим, що міжкультурна комунікація набуває глобального масштабу в сучасному світі. Проблема коректного перекладу хвилює не тільки професійних перекладачів, а й пересічних громадян, оскільки соціально-побутова комунікація між носіями різних мовних культур стає нормою життя. Міжмовні відповідності як важливий компонент теорії і практики перекладу не можуть не привертати інтерес лінгвістів, так як неточний вибір перекладачем відповідності в мові перекладу може привести до полярно протилежного ефекту, ніж тому, якого намагався досягти автор оригіналу. Міжмовні омоніми – це слова в іноземній мові, схожі на слова в рідній мові, але мають інший зміст [3, с. 265]. Подібний мовний феномен може призводити до неправильного розуміння і перекладу тексту.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Питання щодо омонімії здавна привертало до себе увагу лінгвістів і філософів. У мовознавстві вивчення проблеми омонімії, розпочате ще в епоху пізнього середньовіччя (XVI-XVII ст.), велось не лише з лексико-семантичної, а й зі структурно-граматичної та словотворчої точок зору. Вивченню проблеми міжмовних омонімів, або як ще їх називають "фальшивих друзів" перекладача, присвячені дослідження Е. Ф. Скороходько, Р. А. Будагова, Д. С. Лотте, Т. Р. Кияка, А. В. Капуша та ін. В аспекті прикладної лінгвістики омоніми досліджувалися В. Виноградовим, А. Смирницьким, О. Ахмановою, Ш. Баллі, Л. Блумфілдом та ін. Відкритим на сьогоднішній день залишається питання про особливості вживання та перекладу міжмовних омонімів, ведуться суперечки про неминучість їх вживання.

**Виклад основного матеріалу дослідження з обґрунтуванням отриманих результатів.** Для позначення міжмовних омонімів у навчальній термінології використовуються терміни "фальшиві друзі перекладача" або "псевдодрузі перекладача", "псевдоінтернаціоналізми". Термін "фальшиві друзі" був використаний вперше у книзі Ж. Дероккін'ї і М. Кесслера в 1928 р "Les faux amis ou Les pièges du vocabulaire anglais" [2], а у 1747 році Е. Мовільон надав лексикографічного опису "фальшивих друзів перекладача". Мовні омоніми мають різне походження. Частина з них утворилася через те, що після запозичення значення слова в одному з мов змінилося, в інших випадках запозичення не мало місце, а слова походять із загального кореня в якійсь древній мові, але мають різні значення. Співзвуччя може бути також суто випадковим.

Велика кількість запозичень з німецької мови в українську ускладнює ситуацію при перекладі. Зустрічаючи слово, схоже за вимовою і по написанню, легко помилково подумати, що походження слова виключно німецьке, і перейшло в українську мову, не змінюючи свого значення. Наприклад, вивчаючи німецьку мову, легко неправильно перенести на німецьке слово *die Garderobe* значення "шафа для одягу" з української мови, або, навпаки, вивчаючи українську можна помилково надати українському слову "гардероб" значення "убиральня актора", "вішалка для верхнього одягу", що є характерними для німецького слова. Причина плутанини полягає у тому, що володіючи двома вищезгаданими мовами, людина пам'ятає два спільних значення цих слів: "роздягальня" та "увесь одяг, який носить певна людина".

З-поміж інших омонімів німецької та української мов можна згадати такі: *der Akademiker* – особа з вищою освітою, а не академік, тому що академік німецькою – *das Akademiemitglied*; *der*

*Konkurs* – банкрутство, неспроможність; а не конкурс українською; *der Perückenmacher* – майстер, який виготовляє перуки; а не перукар, перукар німецькою – *der Friseur* [4]. Тут має місце такий феномен, як запозичення з неповним перекладом. Мовна система, прагнучи до спрощення не стала переводити ємне слово "*Macher*", адаптувавши лише "*die Perücke*" (перуку), що є складним для вимови носіями мови.

Іменник *das Süßwasser* позначає прісну воду [4], а не солодку, як помилково можуть перекласти недосвідчені перекладачі. Адже поняття "солодка вода" в німецькій мові не існує. Чому у німецькій мові прісна вода позначається іменником *das Süßwasser* (*süß* "солодкий" + *Wasser* "вода"), можна пояснити тим, що прісна вода – це вода, позбавлена сольових домішок, тобто несолонна. Як протиставлення солоному смаку використано прикметник "солодкий". Можливо, це лягло в основу перекладу цього іменника.

Розглянемо омонімію англійського іменника *aspirant* має значення "претендент, кандидат, що прагне (домагається)" [1, с. 47], німецького – *Aspirant* "претендент, кандидат на високу посаду, аспірант" [4] та українського – *аспірант*. Ці слова тотожні за звучанням та написанням, але німецьке слово має спільні значення і з англійським словом і з українським, а українське і англійське слово не мають спільних значень. Крім того, українське і німецьке слова – іменниками, а англійське слово використовується також як прикметник.

Іншими прикладами міжмовної омонімії є такі іменники: *die Anekdote* "історичний випадок", а не "анекдот"; *der Caravan* "жилий автопричіп", а не караван; *die Kompanie* "рота", а не "компанія"; *der Plast* "пластмаса, пластик", а не пласт; *die Schar* "натовп", "стовпотворіння", "військовий відділ СС", а не "шар, прошарок" [4].

**Висновки і перспективи подальших досліджень у даному напрямку.** Отже, маючи подібний морфемний склад, міжмовні омоніми різко відрізняються своєю семантикою і спричиняють помилки у перекладі, яких легко може допуститися недосвідчений перекладач. Перспективу подальших розвідок вбачаємо у дослідженні омонімів в англійській, німецькій та українській мовах.

#### Література

1. Англо-український словник: у 2 т. / М.І. Балла. К., 1996. Т.1. 752 с., Т.2. 712 с.
2. Kessler Maxime, Jules Derocquigny. Les faux amis ou Les pièges du vocabulaire anglais. Paris, 1928. 21 с.
3. Матвеева Т. В. Полный словарь лингвистических терминов. Ростов н/Д : Феникс, 2010. 563 с.
4. Duden. Bedeutungswörterbuch. Mannheim / Leipzig / Wien / Zürich : Bibliographisches Institut AG, Mannheim, 2010. Bd. 10. 1151 S.

УДК 811.112. 2'373:32

#### ПОЛІТИЧНИЙ ЛЕКСИКОН НІМЕЦЬКОМОВНИХ ТЕКСТІВ НОВИН "DEUTSCHE WELLE"

**Полегенько В. А.**, студентка 4 курсу факультету іноземних мов.

Науковий керівник – канд. філол. наук, доц. **Блажко М. І.**, кафедра німецької мови.

*У статті проаналізовано тексти інтернет-ресурсу "Deutsche Welle", як міжнародного мовника. Уточнено сутність понять лексикон та новина. Здійснено ретроспективний огляд інтернет-ресурсу "Deutsche Welle". Визначено лексико-граматичну специфіку політичного лексикону німецькомовних текстів новин інтернет-ресурсу "Deutsche Welle". Запропоновано тематичну класифікацію іменників суспільно-політичної тематики.*

Ключові слова : німецька мова, новина, політичний лексикон, Deutsche Welle.

#### Постановка проблеми у загальному вигляді

Сучасні ЗМІ посідають важливе місце в житті суспільства: вони не тільки інформують читачів про актуальні події, виконують функцію контролю влади, але й формують громадську думку, впливаючи у такий спосіб безпосередньо або опосередковано на хід історії. Цим пояснюється інтерес лінгвістики до вивчення масової комунікації, впливу ЗМІ на індивіда та суспільство. Мова газет, радіо, телебачення, електронних засобів масової інформації у всі часи привертає увагу науковців, оскільки саме при зверненні до такого міждисциплінарного об'єкту вивчення як текст газетно-публіцистичного стилю, лінгвістика чітко виявляє свої методологічні зрушення – перехід від системно-структурного вивчення мови до її дослідження в тісному взаємозв'язку з людиною, її духовно-практичною діяльністю; демонструє розширення самого предмета лінгвістики.

Сучасний глобалізований світ відзначається тенденцією до створення медіакомпаній з метою формування картини економічного, політичного й культурного життя країни. Прикладом



такої організації теле- й радіомовлення є Deutsche Welle (Німецька хвиля) – публічно-правова німецька медіакомпанія, яка поширює інформацію понад тридцятьма мовами; її щотижнева аудиторія складає майже 118 мільйонів слухачів та глядачів [17].

**Аналіз останніх досліджень і публікацій, у яких започатковано розв'язування проблеми і на які спирається автор:**

У текстах сучасних засобів масової інформації широко використовуються суспільно-політична лексика, політичні лозунги і заклики, переможні фрази, риторичні запитання, засоби гумору і сатири [8, с. 222].

Наукові розвідки останніх років спрямовані на вивчення мовних, стилістичних особливостей публіцистичних текстів, насамперед їх емоціонально-експресивного характеру [5, 10] або функціональних якостей [9], досліджено лінгвостилістичні властивості англійських газетних текстів та їх вплив на читача [4]. На матеріалі німецької мови вивчено емотивно-оцінну лексику німецьких публіцистичних текстів [11].

Роль, завдання, функції німецького міжнародного мовника Deutsche Welle вже привертала увагу українських науковців [2]. Дослідники специфіки мовлення DW відзначають його об'єктивність, повну незалежність від впливу уряду або опозиції [1].

Мова преси в усі часи відбивала з одного боку лексичну норму, а з іншого виступала засобом репрезентації суспільно-політичної, термінологічної, фахової лексики. За останні десятиліття зріс інтерес до організації лексикону людини. Термін "лексикон" використовується в лінгвоперсоналогії, комунікативній лінгвістиці для характеристики мовної особистості, рівневу модель якої було запропоновано російським науковцем Ю. Карауловим. Психолінгвістика, когнітивна лінгвістика вивчають питання організації лексикону людини в цілому, а також специфіку концептів, що стоять за словом, особливості організації та функціонування одиниць вербальної пам'яті людини. Лінгвістів сьогодні цікавить, як знання, що представлені в мові, "упаковані" в голові людини, що дозволяє людині розуміти, як сприймається нею слово і знаходити в пам'яті саме те слово, яке найбільш влучно передає задум її висловлювання.

**Викремлення недосліджених раніше частин загальної проблеми, якій присвячена стаття:**

Медіакомпанію Deutsche Welle було створено з метою подолання післявоєнних бар'єрів у зовнішній політиці Німеччини [6]. Для досягнення цієї мети Deutsche Welle займається виробництвом теле-, радіо- та інтернет-продукції німецькою та іншими мовами для закордонної аудиторії, презентує Німеччину у міжнародному медіапросторі, що перетворює медіакомпанію на "медіавізитівку Німеччини у світі". У такий спосіб медіакомпанія сприяє міжкультурному діалогу та дискусіям; підтримує державу на глобальному медіаринку, а також транслює німецький погляд на найважливіші події [2].

Задля виконання вищезазначених завдань Deutsche Welle використовує значні технічні та людські ресурси. Виробництво онлайн-продукції медіакомпанії відбувається в Берліні та в Бонні, де 30 журналістських редакцій здійснюють свою професійну діяльність 30-ма мовами світу. Тут створюється контент для сайту [www.dw.com](http://www.dw.com), а також радіопередачі. Два головних офіси медіакомпанії є місцем роботи майже для трьох тисяч співробітників із 60 країн світу [2].

Тому ознайомлення з текстами Deutsche Welle дозволяє отримати уявлення про німецький погляд на найважливіші політичні, економічні, культурні події в світі.

#### **Формулювання цілей дослідження**

**Мета дослідження** полягає у виявленні ономазіологічних особливостей політичного лексикону німецькомовних текстів Інтернет ресурсу Deutsche Welle. Досягнення мети передбачає виконання таких завдань:

- уточнити сутність поняття політичний лексикон;
- визначити лексико-граматичну специфіку цих слів;
- виділити та описати тематичні групи слів, які називають найважливіші явища політичного життя Німеччини.

#### **Виклад основного матеріалу дослідження з обґрунтуванням отриманих результатів**

Суспільно-політична термінологія вважається особливим шаром термінологічної лексики, що посідає проміжне місце між функціонально обмеженими терміносистемами, позбавленими емоційно-експресивного забарвлення, і загальноновживаною літературною лексикою. Політична мова є складною та динамічною системою: перебуваючи в постійному русі, розвиваючись й удосконалюючись, вона призначена для політичної комунікації, отже, і для просування певних ідей, емоційного впливу на індивідів.

Варто звернути увагу на те, що лексикон – це система, яка створюється колективно. Користувачами цієї системи можуть бути окрема особистість або певна соціальна група, наприклад, автор тексту повідомлення, група журналістів, що готує випуск новин, модератор новин тощо.

Дослідники визначають лексикон як "інтерналізовані, "природні" знання учасників спілкування про граматичні та семантичні властивості та умови використання слів" [16, с. 399] (Переклад з німецької українською наш – В.Полегенько). У нашому дослідженні розуміємо під терміном лексикон сукупність слів, що створюються або використовуються особистістю або групою. Синонімами цього слова є внутрішній, суб'єктивний, ментальний лексикон, семантична пам'ять. Звернення до внутрішнього / ментального лексикону, що був раніше предметом дослідження психолінгвістів в сфері розгляду процесів сприйняття слова і розуміння тексту, набуває актуальності в наш час.

Під політичним лексиконом розуміємо сукупність слів суспільно-політичної тематики. Матеріалом для нашого дослідження слугували німецькомовні тексти новин міжнародного мовника Deutsche Welle з рубрик Welt та Deutschland. Тексти новин, які створюють журналісти Deutsche Welle, є авторськими, навіть за умови колективності цього автора. Інформація, яку подає цей колектив авторів, інтерпретується згідно з тими цінностями, що поширюють у всьому світі журналісти міжнародного мовника.

Новина визначається як "щойно або недавно одержане повідомлення, звістка і т. ін. про кого-, що-небудь" [7]. Тексти новин – це писемні або усні інформаційні тексти, що представляють політичний, соціальний чи економічний інтерес для аудиторії, відзначаються актуальністю, тобто повідомлення про події, що відбулися нещодавно або відбуваються на даний момент.

Новині властиві такі характеристики: оперативність, актуальність, суспільна значущість, об'єктивність та достовірність інформації, що повідомляється.

Дослідивши мовні та позамовні характеристики політичного лексикону чотирьох німецькомовних текстів новин інтернет-ресурсу Deutsche Welle сформовано вибірку, до якої увійшли 600 лексичних одиниць.

Лексико-граматичну специфіку політичного лексикону систематизовано у Таблиці.

Таблиця

**Лексико-граматичні характеристики політичного лексикону**

№	Частина мови	Кількість одиниць	Відсоток по відношенню до загальної кількості одиниць
1	Іменник	270	45 %
2	Дієслівні форми	180	30 %
3	Прийменник	114	19 %
4	Прикметник	36	6 %

Наведені у Таблиці дані засвідчують, що найчастотнішою частиною мови у проаналізованих текстах є іменник. Дієслово посідає друге місце, а третя позиція належить прийменникам. Частотність іменника пояснюється його функцією називати предмети, явища, поняття, які існують у навколишньому середовищі та потребують назви. Розглянемо на прикладі іменників їхні ономазіологічні особливості.

Іменники суспільно-політичної тематики належать до різних тематичних груп та використовуються для:

1. **Називання міжнародних, європейських, євразійських, міжнародних, регіональних і локальних організацій та установ:** *NATO, ICC, EU, EUFOR, die Spezialeinheit SOBR, die UN.* Зі статті Belarus: "Lukaschenko kann wie Gaddafi enden" читач може дізнатися про існування у Білорусі спеціального підрозділу швидкого реагування SOBR, який використовується не тільки для захисту громадського порядку, але й для придушення мирних протестів або для фізичного знищення відомих білоруських опозиційних політиків: *In einem exklusiven Interview berichtete der ehemalige Soldat der Spezialeinheit SOBR, Juri Garawski, wie er bei der Verschleppung und Ermordung prominenter belarussischer Oppositionspolitiker half - unter anderem des ehemaligen Innenministers Juri Sacharenko* [12]. "*Сили Європейського Союзу*" (EUFOR) – це основна назва сил швидкого реагування, мультинаціонального військового підрозділу, який було створено з метою подолання конфліктів, що несуть загрозу країнам Європейського Союзу: *Ein guter Anfang in diesem Sinne wäre es, wenn sich die Europäische Union stärker in Bosnien und Herzegowina engagieren würde und die europäischen multinationalen Militärverbände (EUFOR) dort aufstocken würde - um Konflikte, die weiterhin eine Gefahr darstellen, zu verhindern* [13].

2. **Назви політичних, урядових посад, військових професій та підрозділів:** *EU-Sondervermittler, Regierungsvertreter, Premier, Diplomaten, die Chefanklägerin, Bundeswehr- Oberst, General, Soldaten, Ko-Präsident, Außenminister. der Militäreinsatz, das Truppenkontingent.* Лексеми *Regierungsvertreter, Diplomaten, Soldaten, der Militäreinsatz, das Truppenkontingent* називають основних учасників подій в Афганістані: *Australien, das insgesamt etwa 26.000 Soldaten nach Afghanistan*

entsandte, hat einen vergleichsweise kleinen Anteil am NATO-geführten internationalen Militäreinsatz. Die USA mit ihren 775.000 Soldaten im Afghanistan-Einsatz stellten das mit Abstand größte Truppenkontingent [15]. Читач отримує точну інформацію про кількість австралійських та американських солдат, що беруть участь у міжнародній багатонаціональній місії зі сприяння безпеці за проводом НАТО в Ісламській республіці Афганістан. Завданнями цієї місії є сприяння підготовці афганських національних сил безпеки та допомога уряду Афганістану.

**3. Назви документів, декларацій суспільно-політичного значення:** *die Strategie, das Abkommen von Dayton, die Charta. Dazu zwei Beispiele: "Strategie zur Erhaltung und Stärkung der Beziehungen zwischen dem Heimatland und der Diaspora sowie dem Heimatland und den Serben in der Region" (2011) sowie die "Charta über den serbischen Kulturraum" (2019)* [13].

Іменник *хартія* використовується для називання деяких документів, правових актів, які за змістом майже завжди є декларативними та формулюють загальні принципи й цілі будь-яких міжнародних домовленостей. Про такі документи повідомляє Deutsche Welle у статті *Ex-Jugoslawien bleibt eine Herausforderung* [13].

**Номени на позначення політичних союзів, ініціатив, блоків, партій, парламентських фракцій:** *die Wiedergutmachung, "Gallery Walk" Deshalb soll von jetzt bis Februar 2021 ein "Gallery Walk" am Zaun der Gedenkstätte für Verbrechen von Polizei und Verwaltung in der NS-Zeit "Villa ten Hompel" in Münster über die Verbrechen der Nazis in Griechenland informieren* [14]. Конструкція *"Gallery Walk"* є називою політичних союзів, які за часів нацизму надавали інформацію про злочини політичного характеру у Греції. Про такі документи повідомляє Deutsche Welle у статті *Griechenland: Ein unbekannter Schauplatz des Holocaust* [14].

#### **Висновки і перспективи подальших досліджень у даному напрямку**

Політичний лексикон новин міжнародного мовника Deutsche Welle відображає розвиток лексичного рівня німецької мови сучасного періоду. Він вміщує різні тематичні групи слів, які називають важливі явища міжнародної та внутрішньої політики Німеччини. З своїми жанровими особливостями рубрики *Welt* та *Deutschland* характеризуються різноманітністю: з чотирьох проаналізованих текстів дві статті присвячено подіям та огляду життя в європейських країнах – Греції та країнах колишньої Югославії (Сербії), одну статтю присвячено політичному протистоянню у Білорусі після серпневих виборів президента. Ще в одній статті, яка має назву *Думка: Воєнні злочини в Афганістані – Тільки верхівка айсбергу*, піднімається важлива тема порушення норм міжнародного права у сучасному світі. Ця стаття має дискусійний характер.

Політичний лексикон новин міжнародного мовника Deutsche Welle збагачується актуальною лексикою для називання військово-політичної сфери, що пов'язане з конфліктами, політичними протистояннями в Європі, в країнах колишнього СРСР та на півдні Центральної Азії. Поширеними є складні назви, складноскорочені найменування, що пояснюється законом мовної економії.

#### **Література**

1. Гоян В., Гоян О. "Німецька хвиля" на українському ґрунті / Електронна бібліотека Інституту журналістики. К., 2014. URL: <http://journlib.univ.kiev.ua/index.php?act=article&article=1691>. (Дата звернення 29.04.2021).
2. Грабська А. В. Громадське мовлення в контексті викликів глобального медійного ринку: стратегія Deutsche Welle // Наукові записки Інституту журналістики: наук. збірник. Телерадіожурналістика. К.: КНУ імені Тараса Шевченка, 2014. Вип. 57. С. 134–140.
3. Грабська А. В. Німецький міжнародний мовник Deutsche Welle: роль, завдання, функції // Інформаційне суспільство: наук. збірник. К.: КНУ імені Тараса Шевченка 2016. Вип. 23. С. 38–43.
4. Громова Н. Лінгвостилістичні особливості газетних текстів англomовної преси як засоби впливу на читацьку аудиторію. Вісник Львівського університету. Серія Іноземні мови. 2016. Вип. 23. С. 26-31.
5. Нетреба М.М. Стилістичні особливості публіцистичних текстів. Аспекти медійного розвитку, 2015. URL: [file:///C:/Users/user/AppData/Local/Temp/is\\_2015\\_22\\_3.pdf](file:///C:/Users/user/AppData/Local/Temp/is_2015_22_3.pdf). (Дата звернення 03.05.2021).
6. Із серця Європи: "Німецька хвиля" в Україні : посіб. для студ. Інституту журналістики / за заг. ред. О. Гояна, Я. Янковського. – К.: Веселка, 2009. 144 с.
7. Новина Словник української мови. Академічний тлумачний словник (1970-1980). URL: <http://sum.in.ua/s/новина> (Дата звернення 03.05.2021).
8. Семенов О.Ю., Белашенко Д.А. Позиція ФРГ в отношении украинского кризиса в контексте проблем европейской безопасности и отношений с Российской Федерацией. Вестник Кемеровского государственного университета. 2015. № 3. Ч. 2. С. 236 – 240.
9. Семенюк І. С. Функціональні особливості газетної публіцистика. Культура народів Причорномор'я. Серія : Филологические науки. 2012. № 235. С. 121-122.
10. Третяк Н. В. Мовні особливості газетно-публіцистичного стилю. Іван Огієнко і сучасна наука та освіта. Серія : Філологічна. 2016. Вип. 13. С. 241-245.

11. Чорна С. С. Емотивно-оціночна лексика в німецькому публіцистичному тексті. Науковий вісник Міжнародного гуманітарного університету. Сер.: Філологія. 2019. № 38. Т 1. С. 222 – 224.
12. Belarus: "Lukaschenko kann wie Gaddafi enden". URL: <https://www.dw.com/de/belarus-lukaschenko-kann-wie-gaddafi-enden/a-55991974> (Дата звернення 05.05.2021).
13. Ex-Jugoslawien bleibt eine Herausforderung. URL: <https://www.dw.com/de/ex-jugoslawien-bleibt-eine-herausforderung/a-55949073> (Дата звернення 06.05.2021).
14. Griechenland: Ein unbekannter Schauplatz des Holocaust. URL: <https://www.dw.com/de/griechenland-ein-unbekannter-schauplatz-des-holocaust/a-56012174>. (Дата звернення 07.05.2021).
15. Meinung: Kriegsverbrechen in Afghanistan - Nur die Spitze des Eisbergs. URL: <https://www.dw.com/de/meinung-kriegsverbrechen-in-afghanistan-nur-die-spitze-des-eisbergs/a-55993235>. (Дата звернення 03.05.2021).
16. Metzler J. B. Metzler Lexikon Sprache. 4 Auflage / J. B. Metzler – Stuttgart: Metzlerverlag, 2010. 797 S.
17. Weltzeit / Das Magazin der DW // Deutsche Welle. Bonn, 2012. URL: [www.blogs.dw.de/weltzeit](http://www.blogs.dw.de/weltzeit). (Дата звернення 05.05.2021).

УДК 373.5.016:811.111'344

## УДОСКОНАЛЕННЯ АНГЛОМОВНОЇ ФОНЕТИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ УЧНІВ СТАРШИХ КЛАСІВ ЗАГАЛЬНООСВІТНЬОЇ СЕРЕДНЬОЇ ШКОЛИ

**Пономаренко В. В.**, магістрант факультету іноземних мов

Науковий керівник – канд. пед. наук, доц. **Плотніков Є. О.**, кафедра германської філології та методики викладання іноземних мов.

*У статті розглядається питання удосконалення англomовної фонетичної компетентності учнів старших класів. Представлено визначення та проаналізовано характеристики англomовної фонетичної компетентності учнів старших класів. Обґрунтовано роль фонетичних навичок в удосконаленні фонетичної компетентності учнів старших класів. Визначено етапи удосконалення фонетичної компетентності учнів старших класів, розроблено вправи і завдання, засоби удосконалення фонетичної компетентності і контроль рівня її сформованості. Виявлено типові труднощі в учнів у процесі удосконалення англomовної фонетичної компетентності та пропонуються шляхи їх подолання.*

***Ключові слова:** англomовна фонетична компетентність, учні старших класів, удосконалення англomовної фонетичної компетентності.*

**Постановка проблеми.** Питання про місце і роль фонетичних умінь і навичок у навчанні іноземної мови неодноразово піднімалося у методиці викладання іноземних мов. Перший інтерес до проблеми їхнього формування виник у момент, коли в навчанні іноземної мови пріоритетним став розвиток умінь і навичок усного мовлення. Протягом останніх десятиліть зростаючою увагою відзначені проблеми сприйняття мови.

У вітчизняній і зарубіжній методиці навчання іноземним мовам завжди приділялася достатня увага питанням формування слухo-вимовних навичок або, іншими словами, продукції і рецепції мовленнєвих повідомлень. Однак зростаючий останнім часом інтерес до феномену міжкультурної мовної комунікації потребує глибшого осмислення закономірностей сприйняття і продукування мови.

Розуміти іншомовну мову – головна мета, до якої прагнуть учасники комунікації. Таким чином, учень повинен, з одного боку, мати розвинений мовленнєвий слух, що дозволяє здійснювати вірну інтерпретацію отриманого мовленнєвого сигналу, з іншого боку, володіти необхідними артикуляційними навичками, щоб вміти адекватно кодувати іноземну мову.

Недостатня фонетична компетентність учнів може вести до нечіткої поганої вимови, яку досить складно сприймати іншим.

**Мета** статті – визначення та представлення особливостей удосконалення англomовної фонетичної компетентності учнів старших класів.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Проблемами фонетичної компетентності займалися такі провідні науковці, як О. Бігич, Н. Бориско, В. Бухбіндер, Н. Гончарова, А. Долина, С. Ніколаєва, А. Хомутова, С. Шатилов, Л. Щерба, А. Крутенден, Г. Гіллон, М. Чапмен, Л. Джеймс та ін. Проблемаю формування фонетичних умінь і навичок іноземної мови займалися, як вітчизняні, так і зарубіжні вчені, такі як: О. Бігич, Г. Борецька, А. Гордєєва, О. Дем'яненко, А. Захарченко, О. Коваленко, О. Паршикова, С. Роман, Г. Ділінг, У. Хіршфельд.

У вітчизняній лінгвопедагогічній літературі термін "англомовна фонетична компетентність" набуває широкого поширення [6]. Однак аналіз наукової літератури свідчить, що серед учених немає єдиного погляду на визначення поняття англомовної фонетичної компетентності. Наприклад, К. Вартанова визначає англомовну фонетичну компетентність як комплекс знань про звукову будову, фонетичних явищ сегментного і суперсегментних рівнів іноземної мови, які реалізуються в слуховимовних, а також ритміко-інтонаційних навичках і уміннях. В інтерпретації І. С. Просвірніної, фонетична компетентність включає в себе вимову звуків і їх позиційні зміни, інтонаційні конструкції і ситуації їх застосування, – наголос і його зрушення в парадигмі слів, синтагматичне членування фрази [4, 41 - 42].

Н. Бориско трактує англомовну фонетичну компетентність як – "здатність людини до коректного артикуляційного та інтонаційного оформлення своїх висловлювань і розуміння мовлення інших, яка базується на складній і динамічній взаємодії відповідних навичок, знань і фонетичної усвідомленості" [2, 6].

Досліджуючи термін "фонетична компетентність" ми звертаємося до основних концептуальних розділів лінгвістики, а саме фонології та фонетики. Обидві науки тісно взаємопов'язані [8, с. 9]. Вони тісно перетинаються, і тому створюють певну плутанину щодо їхніх значень. М. Трубецький включає розділ фонетики у фонологію [4, с. 11]. Ми вважаємо, що фонетика і фонологія доповнюють одна одну і існують у нерозривному зв'язку, бо для фонетичного опису потрібен фонологічний метод для того, щоб виділяти фонетичні одиниці [6, с. 46]. Глибокий і всебічний розгляд різних аспектів теорії і практики фонетичної і фонологічної діяльності міститься в роботах Гейла Гіллона, де дається наукове обґрунтування фонетичної компетентності як обізнаності індивіда щодо звукової або фонетичної структури слова, яке вимовляють [7, с. 16]. До того ж, більшість іноземних науковців відмічають важливість фонетичної компетентності, адже вона пов'язана із читанням, говорінням та вимовою [8, с. 34].

Аналіз наукової літератури свідчить, що серед учених немає єдиного погляду на визначення поняття фонетичної компетентності. Деякі вчені цю компетенцію називають фонологічною (С. Л. Бобир) або фонетикофонологічною (Н. Л. Гончарова) [8].

Так, деякими вченими фонетична компетентність розуміється як здатність індивідів оперувати знаннями щодо функціонування сегментних і супрасегментних одиниць фонетичної системи мови в мовленні, що не відповідає, на нашу думку, загальному поняттю компетентності. Ю. Головач у своїх дослідженнях обґрунтовує використання єдиного терміна фонетичної компетентності учнів, під яким вона розуміє здатність адекватно оформлювати іноземну мову фонетичними засобами у процесі навчання іноземної мови [2, с. 39].

Загальноєвропейські рекомендації з мовної освіти дають більш повне і комплексне визначення фонетичної компетентності, воно включає знання і навички перцепції і продукції [7]:

- звукових одиниць (фонем) мови і способів їх реалізації в певному контексті;
- фонетичних ознак розрізнення фонем;
- фонетичного складу слів;
- фонетики пропозиції: наголоси і ритм фрази;
- інтонації;
- фонетичної редукції;
- асиміляції;
- елізії.

З огляду на викладені вище точки зору, сформулюємо визначення поняття фонетичної компетентності. Під іноземною фонетичною компетентністю ми розуміємо систему, в основу якої входять такі компоненти, як знання про нормативний склад фонетичних елементів (фонем та інтоном) іноземної мови, слухо-вимовних і ритміко-інтонаційних навичок автоматизації їх відбору та комбінування, фонетичні вміння.

Відмітимо, що фонетична компетентність є одним із найкращих показників успіху в читанні, а тому логічним є те, що набуття цієї компетентності відбувається змалечку. Навчання вимови – це один із найскладніших аспектів іноземної вимови, тож до навчання вимови слід підходити дуже відповідально. Джеральд Келлі зазначає наступний парадокс: "І учні, і вчителі усвідомлюють важливість правильної вимови для успішної комунікації, однак цей аспект часто ігнорують" [7, с. 13]. Він вважає, що це відбувається внаслідок того, що у вчителів немає достатньої теоретичної бази в області фонетики, немає практичних умінь, необхідних для постановки вимови, і немає доступу до ідей, як це зробити [7, с. 14]. Слід також відзначити брак часу на уроці. Це свідчить про необхідність постійного професійного розвитку вчителя. Педагог має навчати учнів не лише спілкуванню, а й фонетиці.

О. Соловова розглядає три підходи до навчання фонетики акустичний, артикуляторний та диференційний [2].

Інші методисти виділяють дещо інші назви підходів до навчання та удосконалення вимови, серед них: аналітичний, імітативний та аналітико-імітативний (комбінований) [6]. Так, аналітичний підхід передбачає окреме формування слухових і вимовних навичок під час навчання. Серед методів навчання найбільш розповсюдженим є традиційний та комунікативний [6], кожний з яких має певні переваги та недоліки.

На нашу думку, удосконалення фонетичної компетентності повинно здійснюватися систематично протягом всього навчального року. Зрозуміло, що ця робота здійснюється на основі наступності навчання, оскільки учні старших класів вже мають певний рівень сформованості фонетичної компетентності і характер цієї роботи повинен змінюватися на різних етапах навчання.

Так, в 10 класі робота над вимовою та інтонацією повинна полягати в повторенні та систематизації правил вимови, її корекції, а в ряді випадків і в формуванні вимови в учнів заново.

Особливо це стосується класів, у яких поглиблено вивчаються фонетичні явища, прийоми корекції звуків, працювати над виробленням правильної інтонації.

Аудиторний аналіз мовлення учнів, дозволяє вчителю виявити помилки у вимові деяких голосних, приголосних та мелодики. Найбільша кількість помилок припадає на скорочення фонематичної довготи голосних, заміну їх короткими, нечітку вимову дифтонгів та інших складних голосних фонем і на вимову приголосних звуків, які не мають аналогів в українській мові. Так, звуки [θ] і [ð] замінюються найближчими подібними звуками [с, з], [ф], які є більш звичними для учнів. Замість *three* [θri:] – три, учні вимовляють *tree* [tri:] – дерево або *free* [fri:] – вільний.

Спостерігається у більшості випадків неправильна вимова задньоязикового носового [ŋ], який, замінюється альвеолярним [n]. Явище редукції голосних та асиміляції приголосних в певних випадках учні усвідомлюють недостатньо чітко. Фонетичні труднощі, пов'язані з відмінністю у вимові фонем англійської мови, які артикуляційно помітно відрізняються від відповідних фонем української мови, або у відсутності аналогів.

В багатьох випадках, основними інтонаційними помилками є неправильний фразовий наголос і невміння членувати фрази на синтагми, а також неправильне інтонаційне оформлення різних типів речень.

Наголошення учнями службових слів, модальних і допоміжних дієслів у стверджувальній формі, особових і присвійних займенників є типовими помилками фразового наголосу. Наслідком цього є грубе порушення ритмічної організації мовлення, втрата специфічної для англійської вимови чіткої ритмічної структури мовлення з більш-менш рівними інтервалами між наголошеними словами в реченні [1].

В учнів певні труднощі викликає засвоєння спадного тону англійської інтонації, що зумовлено відсутністю в українській мові високого початку та різкого падіння у спадному тоні, які є характерними для англійського мовлення.

Удосконалення навичок вимови тісно пов'язане з читанням, в процесі якого виробляються і встановлюються міцні звуко-буквенні зв'язки. Не знаючи правил читання, учні можуть однаково вимовляти голосні в англійських словах *spot* – пляма і *sport* – спорт. До порушення комунікації призводить недотримання довготи голосних в англійській мові через неправильне розуміння почутого.

Багатьом учням важко оволодіти інтонацією іноземної мови, а розуміння мовлення більше залежить від правильної інтонації, ніж від правильності звуків. Підбираючи матеріал для удосконалення фонетичної компетентності учнів необхідно врахувати основні вимоги: 1) фонетико-лексико-граматичний мінімум повинен забезпечити комунікативну діяльність (читання та усне мовлення) в майбутньому; 2) фонетико-лексико-граматичний мінімум необхідно засвоїти за відведений для цього мінімум часу.

Вивчення фонетики повинно бути обов'язковим. Учні повинні усвідомлювати, що без оволодіння фонетичною компетентністю спілкування іноземною мовою буде утрудненим. Робота над вимовою та інтонацією повинна здійснюватися при всіх видах навчальної діяльності з обов'язковим застосуванням засвоєних правил вимови та інтонації; необхідно широко використовувати демонстрацію правильної інтонації як у живому мовленні вчителя, так і в запису. Вироблення нормативного мовлення є довгим та складним процесом, який вимагає багато зусиль і часу.

Суттєвим є питання, з чого почати роботу над удосконаленням фонетичних навичок учнів. Роботу слід починати одночасно над звуками та інтонацією. Інакше учні будуть вимовляти окремі слова і групи слів з українською інтонацією. На цьому етапі доцільно повторити з учнями семантичну функцію довгих і коротких голосних, особливості вимови приголосних в мовному потоці (явища асиміляції та редукції), фразовий наголос, вживання термінальних тонів (висхідний, низхідний) і синтагматичне членування речень [5].

Робота над вимовою не може обмежуватися виправленням помилок і поясненням нового матеріалу: необхідні спеціальні вправи, так звані "фонетичні зарядки", на кожному уроці. Щоб

досягти повної автоматизації вимовних навичок у учнів старших класів, використовують два основних способи навчання: спосіб безпосередньої імітації та спосіб свідомого засвоєння.

Спосіб безпосередньої імітації, або імітативний спосіб, спирається лише на імітаційні здібності учнів. Спосіб свідомого засвоєння передбачає використання пояснення та аналіз артикуляції звуків.

Роль пояснення як способу організуючого, направляючого на свідоме оволодіння мовою, що доповнює імітаційний, особливо важлива в удосконаленні фонетичної компетентності учнів старших класів. Чим доросліший учень, тим більше він прагне свідомо оволодіти тими чи іншими уміннями.

Під час роботи над голосними звуками, як і над приголосними, слід більше уваги приділяти порівнянню відповідних явищ англійської та української мови. Необхідно старанно підкреслювати відмінні особливості вимови, наприклад, англійських голосних у порівнянні з українськими, а саме: плоский уклад губ, більшу напруженість органів мовлення, відмінність голосних за довготою, наявність складних голосних звуків (дифтонгів) тощо.

Пояснення і вказівки вчителя повинні містити лише такі відомості, які можуть бути практично використані учнями. Якщо в українській мові є звук, близький чи схожий на певний іноземний звук, вчитель вимовляє його для слухового зіставлення і розмежування. Якщо схожого звука в рідній мові немає, про це слід сказати учням, щоб вони не намагалися наблизити цей звук до українського [10].

У реченнях необхідно відзначати наголошені слова, висхідний чи спадний тони, паузи, слідкувати за поступовим пониженням наголошених складів. Одночасної з вчителем вимови не слід допускати, оскільки в цьому випадку учні не чують вчителя.

У навчанні іноземній мові надзвичайно велике значення має підручник. Сучасні підручники містять певний фонетичний матеріал, який можна використати для повторення, закріплення та удосконалення фонетичної компетентності під час занять в аудиторії та в процесі самостійної роботи учнів. На основі кожного тексту підручника можна повторювати одне або кілька фонетичних явищ залежно від складності та кількості прикладів на дане явище. У випадку, якщо об'єм тексту великий і немає можливості зробити фонетичний аналіз всього тексту, доцільно вибрати з нього окремі уривки для звукового та інтонаційного аналізу з метою повторення фонетичних явищ. Для інтонаційного аналізу доцільно попередньо відібрати частини тексту, цікаві в інтонаційному плані, в яких широко представлені монологічне і діалогічне мовлення, а в описах немає багатосинтагменних речень [9].

Фонетичний аналіз навчальних текстів у старших класах обов'язково включає роботу над основними компонентами інтонації – фразовим наголосом та мелодією. В процесі читання тексту вчитель звертає увагу учнів на ті помилки в інтонації, які змінюють зміст прочитаного або призводять до логічних помилок. Такого роду помилки обговорюються і коректуються.

У самостійній роботі учнів над вимовою велику допомогу надають записи серії вправ на вимову (слова, фрази) та текстів.

Щоб досягти повної автоматизації вимовних навичок учнів, доцільно починати заняття з фонетичних вправ, метою яких є "налаштувати" артикуляційний апарат і сприяти стимулюванню іншомовного мовленнєвого ритму.

Як бачимо, процес удосконалення англійської фонетичної компетенції учнів старших класів є доволі трудомістким. Його організація має бути системною, цілеспрямованою, функціонально орієнтованою.

У процесі удосконалення фонетичної компетентності учнів старших класів під час проведення фонетичних фрагментів уроків вживаються різноманітні засоби навчання. До найважливіших відносяться звичайно фонограма і відеофонограма із зразками автентичного мовлення. Це записи віршів, римувань, пісень, діалогів, спеціальних фонетичних вправ для слухання й імітації, а також фрагментів фільмів, телепередач тощо.

Для кращого усвідомлення учнями положення і рухів артикуляційних органів і з метою унаочнення деяких фонетичних феноменів доцільно використовувати допоміжні засоби: дзеркало, свічку, папір, малюнки, схеми, сигнальні картки, таблиці тощо. З цією ж метою вчитель може застосовувати різноманітні жести, дотик пальцями над підборіддям, губи у положенні для свисту (для тренування лабіалізації голосних), дихання на скло (для коректного продукування деяких приголосних, що не мають аналогів в українській мові) тощо.

Деякі науковці рекомендують використання прийомів так званої "фагофонетики" (тренування у вимові слів, фраз під час жування хліба або печива) (E. Frey), "буркотіння" й "мугикання" для навчання інтонації та для розвитку чутливості до компонентів інтонації (I. Cauneau) [9].

Контроль та оцінка рівня сформованості фонетичної компетентності здійснюються вчителем з урахуванням типів помилок у мовленні учнів. Необхідно розрізняти фонетичні та фонологічні помилки. Перші впливають на якість звучання і зумовлюють акцент, а другі – на зміст. У

неспеціалізованих школах, де одним з основних принципів навчання вимови залишається принцип апроксимації, фонетичні помилки не беруться до уваги, тому що основна мета спілкування – розуміння – досягнута. Враховується наявність і кількість фонологічних помилок.

Результативність навчання вимови значною мірою зумовлена рівнем професійно-мовної компетенції вчителя. Цей рівень, за даними науковців-методистів (Н. Галькова, Н. Гез, Г. Рогова, Ю. Головач та інші) і фонетистів (В. Васильєв, М. Дворжецька, Дж. Келлі, П. Роуч та інші), визначають такі показники: володіння вчителем правильною автентичною вимовою; володіння основами риторики, передусім теоретичними знаннями в галузі фонетики іноземної і рідної мов, необхідними для організації методично грамотного пояснення того чи іншого фонетичного явища; володіння "негативним фонетичним матеріалом" за словами Л. Щерби, необхідним для розуміння причини найбільш типових помилок учнів і запобігання їх появі; володіння методикою навчання вимови, передусім вміннями: 1) правильно пояснювати і тренувати вимову звуків; 2) навчати правильно інтонувати речення; 3) складати "фонетичний паспорт слів" (Л. Щерба) і фонетичну розмітку текстів; 4) виразно декламувати вірші і читати вголос тексти; 5) використовувати елементи театральної педагогіки; вміння перевтілюватись в учасників діалогу, що відпрацьовується, застосовуючи потрібні жести, міміку, пантоміму, змінюючи голос; 6) аналізувати фонетичні вправи підручника і застосовувати при потребі засоби дидактичної творчості в ході фонетичного вправлення: образність, персоніфікацію, гру, цікавий контекст, ситуацію; 7) створювати і підтримувати належний фонетичний фон мовленнєвої діяльності на заняттях; володіння здібностями професійної рефлексії та самоаналізу як інструментами самовдосконалення фонетичної культури і методичної компетенції вчителя іноземної мови.

### Література

1. Антипова А. М. О ритме английской речи. *Иностранные языки в школе*. 1990 №2 С.55-60.
2. Басіна А. Методика викладання іноземної мови в школі. Київ: Шкільний світ, 2007. 128 с.
3. Бігич О.Б. Теорія і практика формування методичної компетенції вчителя іноземної мови початкової школи : навч. Посібник. Київ: Ленвіт, 2006. С. 39-60.
4. Васильєв В. А. Обучение английскому произношению в средней школе: Пособие для учителей. Москва: Просвещение, 1979. 144 с.
5. Васильєв В. А., Буренкова О. В., Катанская А. Р., Лукина Н. Д., Маслова Л. П., Торсуева Е. И. Фонетика английского языка (нормативный курс): Пособие для студентов пединститутов и факультетов иностранных языков. State Publishing House of the Ministry of Education of RSFSR. Leningrad Branch. Leningrad, 1962. С. 7-12.
6. Вишневський О. І. Методика навчання іноземних мов : навч. посіб. 2-ге вид., перероб. і доп. Київ: Знання, 2011. С. 46-59.
7. Загальноєвропейські рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання. Наук. редактор українського видання докт. пед. наук, проф. С. Ю. Ніколаєва. Київ: Ленвіт, 2003. С. 116-117.
8. Коваленко О. Я. Формування компетентнісного підходу до вивчення іноземних мов. *Іноземні мови в навчальних закладах*. 2008. №3. С.12-14.
9. Павлова С. В. Обучение иноязычному произношению на коммуникативной основе. *Иностранные языки в школе*. 1990. № 1. С. 29-32.
10. Перлова В. В. Прийоми роботи з транскрипцією на уроках англійської мови. *Іноземні мови*. 2006. № 4. С.3-5.

УДК 378.016:[81'42'373:004]

### ВИКОРИСТАННЯ ОНЛАЙН-МЕДІАТЕКСТІВ ЯК ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ ЛЕКСИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ

**Ридзель А. В.**, магістрантка факультету іноземних мов  
Науковий керівник – канд. пед. наук, доц. **Плотніков Є. О.**, кафедра германської філології та методики викладання іноземних мов

*Статтю присвячено вивченню використання онлайн-медіатекстів у процесі навчання студентів лексичної компетентності.*

*Ключові слова:* онлайн-медіатекст, лексична компетентність, методика, викладання, інформаційні технології, інтернет.

**Постановка проблеми.** Постійний розвиток суспільства обумовлює нові зміни в усіх сферах життя. Для того, щоб слідкувати за ними, людина мусить переробляти дуже багато різної



інформації, яка надходить із усього світу. Тому використання інтернет ресурсів має пріоритетне значення при підготовці студентів вищих навчальних закладів.

На сьогоднішній день, відмінне володіння іноземною мовою є необхідним та одним із ключових факторів для спеціалістів у будь якій сфері. Багато різних термінів і понять запозичені саме з іноземної мови. Зацікавлення викладачів та студентів інформаційними технологіями є дуже популярним при формуванні іншомовної компетентності.

**Мета** цієї статті полягає в теоретичному обґрунтуванні використання інтернет ресурсів на вивчення англійської мови студентами мовних ЗВО.

**Завдання дослідження:**

- дослідити особливості формування лексичної компетентності в студентів;
- визначити можливості використання інформаційних текстів для вивчення англійської мови.

**Аналіз останніх досліджень:** Ідея впровадження інтернет ресурсів в хід теоретичних і практичних занять з іноземної мови, на думку Е. Я. Соколової, набула широкого поширення у викладачів, методистів та науковців у всьому світі. Також питання використання інтернет-ресурсів досліджували інші вчені. Серед дослідників, що займалися питаннями організації й оптимізації навчання можна виділити таких відомих вчених, як: С. Архангельський, Ю. Бабанський, С. Гончаренко, В. Євдокімов, О. Пехота, Є. Полат, С. Сисоєва, М. Скаткін, Н. Тализіна, О. Шпак. Аналіз дії лексичного механізму в різних видах мовленнєвої діяльності, розробка нових типів і видів вправ для навчання іншомовної лексики студентами досліджували: В. Артемов, І. Берман, Ю. Семенчук, Н. Фокун, R. Carter, R. Ellis, R. Gairns, D. Gardner, M. Lewis, I. Nation, N. Schmitt, L. Taylor, K. Vogel та інші.

**Виклад основного матеріалу:** Використання інтернет-ресурсів на заняттях іноземної мови та в позаурочній діяльності має ряд незаперечних переваг, зокрема підвищує пізнавальну активність і мотивацію студентів, забезпечує більш високу якість процесу навчання і самостійної діяльності. Новітні мультимедійні та Інтернет технології допомагають швидко і ефективно освоїти сприйняття усного мовлення, поставити правильну вимову, вивчити граматичні правила, освоїти швидке читання і глибоке розуміння автентичних текстів, створити реальні ситуації спілкування і підвищити інтерес до мови.

Інтернет надає виняткові можливості для навчання іноземної мови, так як з його допомогою забезпечується можливість живого спілкування на мові, що вивчається, надається доступ до автентичних матеріалів і величезної кількості навчальних ресурсів в текстовому, аудіо- та відеоформатах. Розвиток лексичної компетентності іноземною мовою є важливою частиною процесу вивчення та викладання мови.

Лексична компетентність є однією з головних складових іншомовної комунікативної компетенції, оскільки жодна інформація не може передаватися або сприйматися без неї. Іноземна комунікативна компетентність розглядається як єдність, що складається з певних компонентів (компетенцій) у сучасному методі навчання іноземних мов. Розрізняють такі її компоненти [1, с. 108]:

- лінгвістичний (мовний) компонент, що включає лексичну, граматичну, семантичну, фонологічну, орфографічну, орфоепічну компетентності;
- соціолінгвістичний компонент;
- прагматичний компонент;
- соціальний компонент;
- соціокультурний компонент;
- рефлексивний компонент;
- аутолінгводидактичний компонент;
- дискурсивний компонент.

Вище вказані компоненти відображають зміст іншомовної компетентності. Результативність її формування у студентів визначається рівнем володіння кожного з цих компонентів.

Розвиток лексичної компетентності іноземною мовою є важливою частиною процесу вивчення та викладання мови.

Формування іншомовної лексичної компетенції є одним з важливих напрямків підвищення якості мовної підготовки студентів. Лексичний компонент є складовими як експресивних, так і рецептивних видів мовленнєвої діяльності, і якщо студенти засвоїли або, що більш важливо, навчилися засвоювати лексичний матеріал і можуть використовувати його в різних ситуаціях професійної взаємодії, то можна з певною часткою впевненості сказати, що студенти оволоділи як знаннями лексики, так і вміннями у всіх видах мовленнєвої діяльності.

Для досягнення студентами мовних ЗВО високого рівня сформованості лексичної компетенції необхідно в ході навчально-виховного процесу забезпечувати поетапне формування лексичної компетенції як важливої складової іншомовної комунікативної компетенції, тому, що це забезпечує

свідоме засвоєння студентами англомовної лексики в навчальних комунікативних ситуаціях, що в подальшому сприятиме їх ефективній професійній діяльності [2, с. 41].

Робота з автентичними текстами сприяє розвитку в студентів критичного мислення, це також важливий і цікавий навчальний матеріал, подібні тексти створюють ілюзію природної мовного середовища. Більш того, онлайн-медіатексти допомагають студентам краще познайомитися з культурою, стереотипами поведінки, процесами сучасного суспільства.

Крім того, на відміну від підручників і навчальних посібників з вивчення іноземної мови, онлайн журнали та новини включають в себе тексти, які характеризуються різним стилістичним забарвленням.

Інтернет - це особливе середовище, що характеризується певною мовою і контентом (змістом), і призначена для широкої аудиторії. В контексті мовної освіти це дозволяє створити технологічне навчальне мовне середовище для формування іншомовної компетенції студентів. Веб-ресурси надають постійну можливість вивчати іноземну мову, вводячи тим самим студента в постійний процес активного використання іноземної мови, а також дозволяючи йому самому вибирати час і місце навчання, його варіанти, види, в залежності від потреб [5, с. 3].

Використання онлайн-медіатекстів на заняттях з іноземних мов, з кожним днем все ширше застосовується в освіті, що дає студентам та викладачам можливість прискорити процес навчання, поліпшити сприйняття предмета і розвинути інтерес до вивченого предмету.

Спочатку протягом довгого часу під час навчання іноземної мови використовувалися тексти тільки в друкованому або озвученому вигляді, але в кінцевому рахунку, завдяки Інтернету, з'явилася можливість не тільки використовувати читання і слухання текстів, але також і перегляд відео, які дозволяють не тільки почути промову, але також і спостерігати за поведінкою або мімікою людини [4].

Використання онлайн-медіатекстів, новин та різних автентичних матеріалів допомагають гарно розвивати лексичну компетентність у студентів. Студенти можуть зосередитись на лексичних чи граматичних аспектах повідомлення про поточні події [6, с. 32]. Багаторазове прочитання є можливим завдяки мобільності газетних і журнальних текстів, що дає можливість більш детальної роботи з матеріалом, додаткового осмислення. Найбільш прийнятним завданням для роботи з інтернет-ресурсами у виробленні навичок читання є пошукове читання, оскільки його мета – швидке знаходження в тексті або в масиві текстів цілком окреслених даних, конкретної інформації. Проглядове ж читання передбачає вміння орієнтуватися в смисловій структурі текста, вибирати з нього необхідну інформацію щодо визначеної у завданні проблеми [3, с. 10].

Завдяки мережі інтернет студенти та викладачі мають змогу користуватися багатьма ресурсами, що дозволяють прочитати і, навіть, прослухати новини різними мовами. Крім того, журнальні статті допомагають студентам ближче познайомитися з культурою, поведінковими стереотипами, процесами, що відбуваються в суспільстві в сучасний час.

Отже, формування лексичної компетенції студентів мовних ЗВО є головним завданням, яке не завершується після випуску з вищого навчального закладу, а триває протягом усього життя. Цілеспрямоване й кваліфіковане застосування інтернет-ресурсів у навчанні іноземних мов значно підвищує ефективність навчального процесу і забезпечує формування лексичної компетентності студентів. Сьогодні студенти мають гарну можливість працювати з автентичними матеріалами, онлайн-медіатекстами, тощо. Правильно підібраний текст максимально стимулює мовну активність студентів і їх здатність до спілкування. Окрім цього, правильна система вправ може допомогти засвоїти вміння. Оскільки для читання публіцистики важливо засвоїти відповідний глосарій, велика увага приділяється засвоєнню нових слів і виразів, тобто лексики. Студенти роблять самостійну роботу, беруть участь в діалогах та дискусіях.

Подальші дослідження вбачаємо у розробці комплексу вправ для формування англомовної лексичної компетенції студентів на матеріалах онлайн медіатекстів.

### Література

1. Загальноєвропейські Рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання / ред. укр. вид. С. Ю. Ніколаєва. Київ: Ленвіт, 2003. 273 с.
2. Панченко В.В. Формування англомовної лексичної компетенції студентів мовних педагогічних вищих навчальних закладів // Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах. – 2016. – Вип.50 (103). – С. 433 – 435.
3. Методика обучения иностранному языку с использованием новых информационно-коммуникационных Интернет-технологий / П. В. Сысоев, М. Н. Евстигнеев.– М.:Феникс, Глосса-Пресс, 2010. – 180 с.
4. Стам И. С. Интерпретация газетного текста: выявление оценочных связей заголовка и текста // Иностранные языки в школе. 1985. № 12. 94 с.

5. Строкань В. И. Актуальность использования интернет-ресурсов в обучении иностранному языку [Электронный ресурс] / Вера Игоревна Строкань // Научно-методический электронный журнал "Концепт". – 2017. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/aktualnost-ispolzovaniya-internet-resursov-v-obuchenii-inostrannomu-yazyku/viewer>.

6. Thornbury S. How to Teach Vocabulary / Scott Thornbury., 2002. – 192 с.

УДК 811.112.2'373.232.1'25=161.2

## **ОСОБЛИВОСТІ ПЕРЕКЛАДУ НІМЕЦЬКИХ ПРІЗВИЩ (НА МАТЕРІАЛІ РОМАНУ D. NOLL "DIE ABENTEUER DES WERNER HOLT" ТА ЙОГО УКРАЇНОМОВНОГО ПЕРЕКЛАДУ).**

**Селезень Є. С.**, магістрантка факультету іноземних мов

Науковий керівник – канд. філол. наук, доц. **Блажко М. І.**, кафедра німецької мови.

*Стаття присвячена особливостям перекладу німецьких прізвищ на матеріалі німецькомовного роману та його українськомовного перекладу. Досліджено інформацію про походження власних промовистих імен роману. Здійснено типологію німецьких прізвищ, що використовуються в романі D. Noll "Die Abenteuer des Werner Holt"; з'ясовано етимологію та описано основні прийоми українськомовного перекладу цих прізвищ.*

*Ключові слова:* власна назва, переклад, прізвище, промовисте ім'я.

### **Постановка проблеми у загальному вигляді.**

В епоху глобалізації, розширення міжнародних контактів, інтенсифікації міжнародних економічних, політичних зв'язків та пришвидшення темпів життя переклад художньої літератури зближує різні народи та країни, культури та спільноти. Значна увага в процесі перекладу приділяється передачі власних назв, оскільки їм належить унікальне місце в будь-якій сфері діяльності.

Дослідники власних назв звертають увагу на те, що походження багатьох власних назв залишаються сьогодні етимологічно непрозорим, незрозумілим, але ці назви зберігають історично цінну інформацію, видобуту з них антропологами, археологами та істориками культури. Ця інформація стосується відомостей про особливості об'єкта, історичну епоху, в якій виникла назва, етнос, який створив назву, мову, якою створено назву та багато іншого [6, с. 27].

**Аналіз останніх досліджень і публікацій, у яких започатковано розв'язування проблеми і на які спирається автор.**

В останні десятиліття спостерігається зростання інтересу до проблем антропонімії, що пояснюється антропоцентричною парадигмою сучасного мовознавства, яка має на меті аналіз мовних явищ – найменування людини – з метою пізнання самої людини. Антропоніми вважаються найцікавішим компонентом лексичної системи кожної мови [6, с. 4]. Загальновідомо, що ім'я належить до тих перших слів, які людина вивчає; імена виконують функцію ідентифікації людини: не тільки саме ім'я, але й прізвище осмислюються як важлива складова особистості.

Здійснено аналіз імен європейських мов на матеріалі італійської, іспанської та російської мов [6]. На матеріалі німецької мови виконано низку досліджень імен та прізвищ, їхнього походження, що систематизовано у монографічних та лексикографічних працях [11; 19]. Також вивчено функцій імен у німецькомовній короткій прозі Каті Петровської [10]. На матеріалі німецької та української мов доведено наявність емоціонального компонента в структурі значення прізвищ [18].

**Виокремлення недосліджених раніше частин загальної проблеми, якій присвячена стаття.**

Прізвище людина набуває ще при народженні або коли вступає в шлюб, прізвища передаються від покоління до покоління, за прізвищем можна встановити походження людини. Відомо, що прізвища як частина всього імені існують у німецькомовних країнах з XII ст. До цього люди мали лише так звані імена або прізвиська, наприклад: Карл Великий, Генріх Штурман. Багато прізвищ вказували на будь-які фізичні або інші відмінності даної особи. Король Німеччини, Римський імператор Фрідріх Барбаросса мав помітну ознаку своєї зовнішності – руду бороду, через що і отримав прізвисько Rotbart "Рудобородий". Герцог Саксонії та Баварії Генріх з династії Вельфів мав прізвисько Лев (Heinrich der Löwe). З плином часу це прізвисько стало передаватися спадкоємцям і закріплюватися в офіційних документах.

За інформацією Макса Фіргая, у Німеччині налічується близько 850 000 різних прізвищ. Найбільш поширеним є німецьке прізвище Мюллер: людина з цим прізвищем має близько 700 000 однофамільців. Найвідоміший Мюллер сьогодні – це баварський футболіст Томас Мюллер.

Прізвище пішло від професії мельника, який на млині перероблює зерно у борошно. Популярність цього прізвища сьогодні пояснюється двома причинами: у Середньовіччі було багато мельників і крім того, ця професія була в ті часи важливою для суспільства, тому мельники не брали участі у війнах. Друге місце серед найпоширеніших прізвищ посідають Шмідт - представник ковальської професії з такими варіантами написання прізвища, як Шмітт або Шмітц та Майер. Багато німецьких прізвищ є етимологічно прозорими, оскільки вони відносяться до професій [17].

Серед персонажів роману D. Noll "Die Abenteuer des Werner Holt" немає людей з такими прізвищами. Тому цікаво дослідити, з одного боку, яку інформацію про походження, історію містять імена героїв цього роману. З іншого боку, існує потреба у вивченні способів перекладу прізвищ українською мовою, оскільки переклад імен та прізвищ є для кожного перекладача відповідальним завданням, адже нерозуміння особливостей історичної епохи, культури, суспільного ладу може призвести до неадекватного перекладу в наслідок чого не відбудеться обмін знаннями, емоціями, ідеями, цінностями, передачі яких покликаний слугувати переклад.

#### **Формулювання цілей дослідження.**

Об'єктом дослідження є прізвища персонажів роману німецького письменника D. Noll "Die Abenteuer des Werner Holt". Предмет дослідження становлять прийоми передавання німецьких прізвищ українською мовою. Мета роботи полягає в описі особливостей передавання німецьких прізвищ в україномовному перекладі роману. Поставлена мета передбачає розв'язання таких завдань: здійснити типологію німецьких прізвищ, що використовуються в романі D. Noll "Die Abenteuer des Werner Holt"; з'ясувати їхню етимологію та описати основні прийоми україномовного перекладу цих прізвищ.

#### **Виклад основного матеріалу дослідження з обґрунтуванням отриманих результатів.**

"Пригоди Вернера Гольта" – роман про німецьку молодь воєнних років. Його герої, і в першу чергу Гольт, – німці-старшокласники. Приголомшуюча нацистська демагогія повернула їх розум у відповідному напрямку, внесла у життя багато негативних наслідків, але не змогла викоринити в них цю чисто німецьку схильність занурюватися у свій внутрішній світ (Innerlichkeit) і займатися самоаналізом [2]. На сторінках роману ми зустрічаємо старшокласників гімназії, які своєрідно протестують проти одноманітності шкільного життя. З цього і починається товариство Вернера Гольта (Werner Holt) та Гільберта Вольцова (Gilbert Wolzow) – головні герої роману. До головних персонажів відносимо й інших гімназистів, і друзів Гольта: Петер Візе (Peter Wiese), Зепп Гомулка (Sepp Gomułka), Фріц Цемцький (Fritz Zemtcki) та Христіан Феттер (Christian Vetter).

Наша увага спрямована на прізвища персонажів роману. Прізвище Гольт (з нім. Holt) деякі словники співвідносять із прикметником "hold" – тобто *витончений, милий* тощо [13]. Діджитальний словник німецьких прізвищ "Digitales Familiennamenwörterbuch Deutschlands (DFD)" дає таку інформацію на прізвище Holt: це найменування давалося тим, хто живе у лісі або поблизу нього [11]. Прізвище головного героя можна також співвіднести з дієсловом "holen". Словник дає такі значення: *принесити, добувати* [15]. Найменування Holt – громада в Німеччині, яка розташована на території федеративної землі Шлезвіг-Гольштайн [4], тому як висновок, прізвище можна вважати промовистим ім'ям.

Прізвище Візе (нім. Wiese) – топографічна місцева назва. Назва походить від давньонімецького слова *wisa*, що означає *луг*. Первісний носій жив на відкритій галявині або поблизу неї. Вперше прізвище Візе було знайдено в Сілезії, де це ім'я виникло в середньовіччі як одна з помітних сімей регіону. З XIII століття прізвище ототожнювалося з великою соціальною та економічною еволюцією, яка зробила цю територію знаковим фактором для розвитку нації [21].

Феттер (нім. Vetter) – можна співвіднести з прикметником "fett" що перекладається як *жирний* або *товстий* [12]. Цього героя автор і сам зображує як "...білявий хлопчина з круглим дитячим лицем і блискучими свинячими очима, - з якого завжди глузували через його надмірну повноту, - почав верещати і хрюкати", "товстий, рожевоцокий", "рожеве тіло Феттера здавалось дряблим і якимсь трохи набряклим" [1]. Але діджитальний словник вказує на інше походження – не жирний, а кузен. В романі це прізвище викликає інші асоціації, тому його можна вважати промовистим [11].

Ще одним з головних героїв є вахмістер Готтескнехт (нім. Gottesknecht). "Gottesknecht" з німецької перекладається як *Слуга Божий*, а сам автор пише так "Я - Готтескнехт, учитель німецької літератури і ваш класний керівник. Ті, хто знає мене, говорять, начебто я справді "слуга божий", а хто заважатиме на уроках, той швидко переконається, що я слуга самого чорта" [1]. В народі Ізраїлю та в християнстві термін "Gottesknecht" - для страждаючих праведників серед віруючих, особливо в книзі пророків Ісаї, потім праведного страждаючого Месії (в іудаїзмі, в християнстві Ісуса Христа) [16].

Наступний герой за своєю важністю це Вольцов (з нім. Wolzow) (але в словниках переважно пишуть "Вальцов") [9]. Вальцов – російське, болгарське, азербайджанське або єврейське чоловіче прізвище. Прізвища на -ов / -ев та ін - це переважно російський тип прізвищ [8].

Прізвище Гомулка (нім. Gomułka) – слов'янського походження і тому, на нашу думку, це польське прізвище. Його відомим носієм був польський партійний і державний діяч, ініціатор підписання договору з ФРН про визнання західних кордонів Польщі по лінії Одер-Нейсе Владислав Гомулка.

На нашу думку, перекладач використовує прийом транслітерації для перекладу промовистих та не промовистих прізвищ. Промовисте ім'я – найменування, в якому виражені риси індивідуальності персонажа (зовнішні або поведінка), важливим компонентом промовистого імені є оціночна характеристика [3, с.161].

#### **Висновки і перспективи подальших досліджень у даному напрямку.**

Отже, способом відтворення німецьких прізвищ в україномовному перекладі роману Д. Нолля "Пригоди Вернера Гольта" є транслітерація. Застосування цього прийому перекладу є теоретично можливим, проте при цьому втрачаються асоціації, що викликають німецькі прізвища у носіїв мови, фонові знання, співзвучність прізвищ із загальними іменниками. Перспективу наших подальших наукових пошуків убачаємо у розширенні матеріалу дослідження.

#### **Література**

1. Дітер Нолль "Пригоди Вернера Гольта": веб-сайт. URL: <http://testlib.meta.ua/book/155603/read/> (дата звернення: 09.05.2021).
2. Бланк Ю. Вернер Хольт и война : веб-сайт. URL: <https://md-eksperiment.org/post/20190514-verner-holt-i-vojna> (дата звернення: 13.05.2021).
3. Виноградов В. С. Введение в переводоведение (общие и лексические вопросы) / В. С. Виноградов. – М.: Издательство института общего среднего образования РАО, 2001. – 224 с.
4. Голт: веб-сайт. URL: <https://uk.wikipedia.org/wiki/%D0%93%D0%BE%D0%BB%D1%82#%D0%9D%D1%96%D0%BC%D0%B5%D1%87%D1%87%D0%B8%D0%BD%D0%B0> (дата звернення: 11.05.2021).
5. Немецкие имена и фамилии: веб-сайт. URL: <http://familii.info/geography/german.html> (дата звернення: 08.05.2021).
6. Розен Е.В. Немецкая лексика: история и современность: Учеб. пособие. М.: Высш. шк., 1991. 96 с.
7. Рылов Ю.А. Имена собственные в европейских языках. Романская и русская антропонимика. Курс лекций по межкультурной коммуникации. М.: АСТ: Восток – Запад, 2006. 311с.
8. Фамилии заканчивающиеся на ОВ и Фамилии на ЕВ: веб-сайт. URL: <https://semfamily.ru/istoriya-familij-stati/familii-na-ov-ev> (дата звернення: 12.05.2021).
9. Фамилия Вальцов: веб-сайт. URL: <https://woords.su/full-name/russian-surnames/val1czov> (дата звернення: 10.05.2021).
10. Blazhko, Mariia Personennamen im Spiegel der Transkulturalität. XXVII конференція Асоціації української германістики "Германістика в транс культурному вимірі:Теорія і практика". Матеріали наукової конференції. 25-26 вересня 2020 р. Львів, ПАІС, 2020. С.31-32.
11. Das Digitale Familiennamenwörterbuch Deutschlands (DFD) : веб-сайт. URL: <https://www.namenforschung.net/dfd/projektvorstellung/> (дата звернення: 10.05.2021).
12. Fett: веб-сайт. URL: <https://www.multitran.com/m.exe?s=fett&l1=3&l2=33> (дата звернення: 12.05.2021).
13. Hold: веб-сайт. URL: <https://www.duden.de/suchen/dudenonline/hold> (дата звернення: 07.05.2021).
14. Holt: веб-сайт. URL: [https://www.namenforschung.net/dfd/woerterbuch/liste/?tx\\_dfd\\_names%5Bname%5D=11233&tx\\_dfd\\_names%5BcurrentSelectedFacets%5D=&tx\\_dfd\\_names%5Bquery%5D=Holt&tx\\_dfd\\_names%5Boffset%5D=&tx\\_dfd\\_names%5Baction%5D=show&tx\\_dfd\\_names%5Bcontroller%5D=Names&cHash=aebef406289110d4401fce454cabd5f](https://www.namenforschung.net/dfd/woerterbuch/liste/?tx_dfd_names%5Bname%5D=11233&tx_dfd_names%5BcurrentSelectedFacets%5D=&tx_dfd_names%5Bquery%5D=Holt&tx_dfd_names%5Boffset%5D=&tx_dfd_names%5Baction%5D=show&tx_dfd_names%5Bcontroller%5D=Names&cHash=aebef406289110d4401fce454cabd5f) (дата звернення: 09.05.2021).
15. Holo: веб-сайт. URL: <https://www.multitran.com/m.exe?l1=3&l2=2&s=Holt> (дата звернення: 06.05.2021).
16. Gottesknecht: веб-сайт. URL: <https://www.wortbedeutung.info/Gottesknecht/> (дата звернення: 10.05.2021).
17. Müller, Schmidt, Nowak, Yilmaz – Nachnamen in Deutschland: веб-сайт. URL: <https://www.vitaminde.de/leseproben/landeskunde/370-leseprobe-aus-vitamin-de-nr-86.html> (дата звернення: 24.04.2021).
18. Polistschuk, Nadija Emotive Bedeutung der deutschen und der ukrainischen Familiennamen XXVII конференція Асоціації української германістики "Германістика в транс культурному вимірі:Теорія і практика". Матеріали наукової конференції. 25-26 вересня 2020 р. Львів, ПАІС, 2020. С.148-149.
19. Seibike, W. Die Personennamen im Deutschen. Berlin. New York : Walter de Gruyter, 2008. 235 S.
20. Vetter: веб-сайт. URL: [https://www.namenforschung.net/dfd/woerterbuch/liste/?tx\\_dfd\\_names%5Bname%5D=254&tx\\_dfd\\_names%5BcurrentSelectedFacets%5D=&tx\\_dfd\\_names%5Bquery%5D=Vetter&tx\\_dfd\\_names%5Boffset%5D=&tx\\_dfd\\_names%5Baction%5D=show&tx\\_dfd\\_names%5Bcontroller%5D=Names&cHash=a9cebd1009e61bd146ba1c2e1c3985e7](https://www.namenforschung.net/dfd/woerterbuch/liste/?tx_dfd_names%5Bname%5D=254&tx_dfd_names%5BcurrentSelectedFacets%5D=&tx_dfd_names%5Bquery%5D=Vetter&tx_dfd_names%5Boffset%5D=&tx_dfd_names%5Baction%5D=show&tx_dfd_names%5Bcontroller%5D=Names&cHash=a9cebd1009e61bd146ba1c2e1c3985e7) (дата звернення: 06.05.2021).
21. Wiese: веб-сайт. URL: <https://www.houseofnames.com/wiese-family-crest> (дата звернення: 07.05.2021).

## МІСЦЕ АНТРОПОНІМІВ В СУЧАСНІЙ НІМЕЦЬКІЙ МОВІ

**Скороход В. О.**, магістрантка факультету іноземних мов

Науковий керівник – канд. філол. наук, доц. **Щербак О. М.**, кафедра німецької мови

*Стаття присвячена аналізу антропонімів у сучасній німецькій мові. У дослідженні розглянуто етимологію окремих антропонімів та виявлено залежність популярності антропонімів серед німецьких громадян від історичних, суспільних та культурних подій у Німеччині та світі, а також з'ясовано причини зникнення або втрати популярності окремих власних імен у німецькій мові*

Ключові слова: антропонім, ім'я, етимологія, оніми.

**Постановка проблеми у загальному вигляді.** Антропоніми – власні іменування людей, є найважливішою ланкою, що зв'язує людину з безпосереднім оточенням і суспільством в цілому [4, 314 с.]. Дослідження антропонімів вимагає врахування всіх обставин виникнення і розвитку власних імен: історичних умов, географічних особливостей місцевості, становлення складу населення, його етнічної приналежності, конкретних ситуацій появи імен [1, с.174]. Актуальність роботи зумовлена підвищеною увагою сучасної лінгвістики до антропоцентричної парадигми, зокрема до іменування людини, що передбачає особливий інтерес до дослідження антропонімів в сучасній німецькій мові.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Лінгвістів усе більше цікавить динаміка особових імен, яка дає змогу простежити лексичний рух імен і скласти повніше уявлення про лінгвокультурну природу антропонімів. Досліджувані одиниці тривалий час привертають увагу науковців. Проблеми ономастики розглядаються в роботах О. В. Суперанської, В. А. Ніконова, В. О. Рибакіна, А. В. Чігірьової та ін.

**Формулювання цілей дослідження.** Мета роботи полягає у дослідженні факторів популяризації та ролі антропонімів у сучасній німецькій мові.

**Виклад основного матеріалу дослідження з обґрунтуванням отриманих результатів.** Антропонімічні системи європейських народів мають зовнішню схожість, що виявляється у наявності однакових елементів: імені і успадкованого компонента - прізвища.

Сучасні німецькі імена накопичилися в мові поступово, були запозичені з різних джерел. Частина їх походить від стародавніх німецьким онімів, багато імен в різний час були запозичені у інших народів. Найдавніші з імен германського походження зародилися в 7-4 ст. до н.е. [7]. Вони складені з двох частин і були покликані магічно "впливати" на долю людини, дарувати їй силу, відвагу, перемогу, заступництво богів, наприклад, ім'я *Eberhart* має значення (*stark wie ein Eber*) 'сильний як кабан', *Bärhart* (*stark wie der Bär* 'сильний як ведмідь'), *Wolfgang* 'той, що йде як вовк' [6].

У другій половині XII століття в німецьку мову проникають з Італії імена, пов'язані з християнством – *Adam* (давньоєврейське 'первородний'), *Susanne* (давньоєврейське 'лілія'), *Andreas* (грец. 'хоробрий'), *Agathe* 'добра', *Katharina* 'чиста', з латинської – *Viktor* 'переможець', *Beata* 'щаслива' [7].

У сучасній німецькій мові спостерігається перехід особистих імен в імена загальні. Такі імена як *Hans*, *Otto*, *Liese* є почасти загальними іменами. Загальне ім'я *Hans* використовується для позначення різних типів людей, наприклад: *Hans im Glück* – 'щасливчик', сходить до казки братів Грімм "Hans im Glück"; *Hans Hasenfuß* – 'боягуз'; *Ich will Hans heißen (wenn das nicht stimmt)* – розм. 'Назви мене дурнем, провалитися мені на цьому місці (якщо це не так)'; *Hans Ohnesorge* – розм. 'безтурботна людина' [3]. Ім'я *Otto* позначає 'маленька людина': *doller Otto* 'сміливець, відчайдушна людина'; *von wegen Otto* 'ні в якому разі! ні за що!' [7].

Загальне ім'я *Liese* – це поширене жіноче ім'я, характерне для простолюду. Так часто називали домашню прислугу. У фразеологізмах це ім'я має зневажливий відтінок, наприклад, *eine liederliche Liese* 'нечупара', *ein vergessliches Lieschen* 'про дівчину, яка все забуває' [3; 7, с. 154].

Є імена, які колись були абсолютно нормальними і популярними, а потім потрапили у "чорний список" внаслідок соціальних подій і, таким чином, стали майже невживаними. Так, ім'я *Adolf* було одним з найпоширеніших імен немовлят у Німеччині в 1890 році. Ім'я походить від давньоверхньонімецького "*Adalwolf*", і його можна простежити до давньоверхньонімецьких слів "благородний" та "вовк" [7, с. 50]. З початку XX століття популярність цього імені постійно знижувалася. У 1933 р. зі зрозумілих причин відбулося значне збільшення частоти Адольфа в якості імені хлопчика. Цей підйом закінчився в 1942 році. З тих пір значно меншу кількість новонароджених називали Адольфом. З 1951 р. це ім'я майже повністю відсутнє в статистиці імен.

*Alexa* – це ім'я, яке лише кілька років тому увійшло у список модних імен. З тих пір, як Amazon - американська компанія, найбільша в світі на ринках платформ електронної комерції – назвала так свого цифрового голосового помічника, дівчата з таким ім'ям почали скаржитися, що їх дратують, тому раніше популярне ім'я стає все рідше вживаним. Згідно статистики у 2020 році ім'ям *Alexa* називали своїх дітей лише двічі [5].

У сучасній німецькій мові на популярність імен впливають книги, кіно, радіо, телебачення та Інтернет, які пропонують безліч варіантів вибору оригінальних імен. Крім того, подорожі закордон та іммігранти з мусульманських країн призвели до появи та популяризації великої кількості нових та екзотичних імен, що дозволили задовольнити загальне прагнення до індивідуальності та оригінальності. Серед німецьких особових імен ми можемо часто виявити мусульманські імена: *Ali, Mohammed*; англійські: *Brian, Dylan, Tara*; французькі: *Alison, Bruce, Olivia*; слов'янські: *Boris, Nadia, Vera*; іспанські: *Dolores, Linda, Rio* [2; 5].

Простежити модні тенденції серед імен у Німеччині можна на прикладі літературних героїв. Так, у 1997 році було опубліковано перший роман Джоан Роулінг про Гаррі Поттера. Великий успіх книг та фільмів із серії Гаррі Поттера наклав відбиток на німецький світ імен. Втім, імена головних героїв – Гаррі та Герміона – не є найпопулярнішими іменами з успішної серії. До найпопулярніших належать такі імена з Гаррі Поттера як *Hannah, Lily, Tom, Vincent, Colin*.

Гарним прикладом популяризації імен з музичної сфери є ім'я *Lena*. Після того як у 2010 р. *Lena (Meyer-Landrut)* успішно виступила на Євробаченні, це ім'я посіло третю позицію у статистиці популярних імен.

Досліджуючи антропоніми, слід згадати також і про скорочені імена. Їх історія почалася ще у часи, коли тільки з'явилися антропоніми. Короткі форми часто отримували закінчення -о для чоловічих імен або -а для жіночих. Щоб утворити пестливу форму, до скороченого імені додавалися переважно суфікси - і (замість більш старого суфікса -ja, наприклад, *Rudi*). Суфікси з -z (наприклад, *Fritz, Heinz, Lutz*). Суфікси -k (наприклад, *Elke* від *Adelheid*) і суфікси l (наприклад, *Friedel* від *Friedrich*) [7]. У сучасній німецькій мові виявлено пестливі іменування, які можна також зарахувати до антропонімів. Найпопулярніші походять від назв тварин, наприклад, *Häschen, Mausl, Bärchen*, також зустрічаються такі оригінальні композиції як *Kuschelkolibri* або *Hascha* як скорочення від *Hasen-Schatz*. Крім того, до списку улюблених пестливих імен належать такі, що пов'язані із рослинним світом, а саме з трояндою: *Röschen, Rosenblüte* та *Roserle*. Аналіз текстів молодіжних сайтів дозволив виокремити такі оригінальні пестливі слова, якими німецька молодь називає свої другі половинки як *Schnuffelbuffelhase, Artischöckchen, Stern in meiner Nudelsuppe, heißer Zimtstern, Zuckerapfelsinenplätzchen*.

**Висновки і перспективи подальших досліджень у даному напрямку.** Отже, імена займають особливе місце в мові. Одним з головних джерел походження німецьких імен є запозичення з різних мов. Іноді власні імена можуть переходити в загальні, які в такому випадку мають певне лексичне значення. На популярність імен впливають історичні та суспільні події.

#### Література

1. Євтух В.Б. Етнічність : енциклопедичний довідник; Нац. пед. ун-т імені М. П. Драгоманова, Центр етноглобалістики. К. : Фенікс, 2012. 396 с.
2. Личные имена. URL:[http://www.onomastik.com/vn\\_beliebte\\_vornamen.php](http://www.onomastik.com/vn_beliebte_vornamen.php). (Дата звернення 24.12.2020)
3. Малишев В.Ф., Кібенко В.А. Новий німецько-український і українсько-німецький словник. Харків.: "ДИВ", 2005. 576 с.
4. Рылов Ю. А. Имена собственные в индоевропейских языках. Романская и русская антропонимика : [монография]. М. : Восток-Запад, 2006. 314 с.
5. Beliebte Vornamen. URL : <https://www.beliebte-vornamen.de/jahrgang/j2020>. (Дата звернення 25.12.2020)
6. Das grosse Lexikon der Vornamen. Herausg.: wissenmedia; 1., Edition, 2008. 320 S.
7. Kohlheim, Rosa und Volker. Lexikon der Vornamen: Herkunft, Bedeutung und Gebrauch von über 8 000 Vornamen. Herausg: Duden, 2020. 450 S.

## ЕТНОКУЛЬТУРНІ МОВНІ РЕАЛІЇ ТА ШЛЯХИ ЇХ ПЕРЕКЛАДУ НА МАТЕРІАЛАХ МІФІВ ТА ЛЕГЕНД АНГЛІЇ

**Сукманюк О. І.**, магістрантка факультету іноземних мов  
Науковий керівник – канд. пед. наук, доц. **Нагач М. В.**, кафедра германської філології та методики викладання іноземних мов

*У статті досліджуються етнокультурні мовні реалії, які є частиною англomовного дискурсу, що сформувався в процесі розвитку мови та культури народу Англії. Особливо цікаво розглянути їх існування, застосування, розвиток та способи перекладу в наш час на прикладі міфологічної картини світу Англії, що стала основою багатьох сучасних творів жанру фентезі. Ключові слова: мовні реалії, етнокультурні мовні реалії, безеквівалентна лексика, переклад.*

В даній статті в першу чергу ставиться питання перекладу етнокультурних мовних реалій, які своїм корінням сягають у далеку історію Англії та англійського народу.

**Актуальність вивчення мовних реалій** полягає в тому, що незважаючи на те, що етнокультурні мовні реалії вже були виокремлені раніше відомими лінгвістами в окрему групу, але їх здебільшого розглядали в площині перекладу на російську та з німецької мови на російську. Наше дослідження полягає в тому, щоб розглянути цю групу мовних реалій в площині перекладу української та англійської мови. І в даному випадку слова та вирази англійської мови будуть референтом, а слова та вирази української мови будуть сигніфікатом.

**Метою дослідження** є аналіз мовних етнореалій, які є частиною міфологічної картини світу Англії та вивчення їх перекладу на українську мову.

Зазначимо, що мовні реалії – це лише одна з груп безеквівалентної лексики. Під поняттям безеквівалентної лексики мають на увазі мовні одиниці, які не мають сталих перекладацьких відповідників в іншій мові. Г. В. Шатков був одним з перших, хто ввів цей термін, до якого він відносить імена власні, національні реалії, слова з національно-експресивним забарвленням [6, с. 23]. Згідно Л. С. Бархударову, передовому лінгвісту у вивченні даного питання безеквівалентна лексика поділяється на три групи: 1) географічні назви, імена власні, назви установ, організацій, газет тощо, 2) власне реалії, 3) "випадкові лакуни".

В нашій роботі, ми зосередилися тільки на одній з груп – мовні реалії. Їх досліджувала ціла низка лінгвістів. Серйозні дослідження даного питання почалися на початку 40х років. Перший, хто ввів поняття реалії був А. В. Федоров. У своїй книзі "Про художній переклад", виданій у 1941 році, він пише про них не як про лексему, а як про національно-специфічний об'єкт. В майбутньому він вносить корективи в своє визначення реалій і пише, що: "реалії - це не слова, а ті предмети, ситуації та інше, які словами позначаються". Він пропонує говорити не про реалії, а про "назви реалій" [5, с. 175].

Іншим дослідником, який також поглиблено займався вивченням реалій був Л. С. Бархударов. В його розумінні: "реалії – це слова, що позначають предмети, поняття і ситуації, яких не існує в практичному досвіді людей, що говорять на іншій мові" [1, с. 95]. За таке визначення, Федоров А. В. засуджував його, вважаючи що термін слова-реалії більш правильний в лінгвістиці.

Загалом, починаючи з 1941 року, коли були покладені основи вирішення проблеми перекладу безеквівалентних слів, зокрема реалій, їх вивченням почали займатися багато інших вчених. Ми згадаємо лише декілька з них. Так наприклад, С. Влахов і С. Флорін використовували термін реалії, для визначення слів, що називають елементи побуту та культури, історичної епохи та соціального ладу, державного устрою та фольклору, тобто специфічних особливостей даного народу, країни, що є чужими для інших народів та країн [2, с.168-187]. Вони ж займалися класифікацією реалій, попередньо дослідивши роботи лінгвістів, які займалися вивченням реалій до них, таких як А. Є. Супрун, А. А. Реформацький, В. Дяков. Класифікація мовних реалій за С. Влаховим та С. Флорінім [2, с.58]:

1. Предметний розподіл: географічні реалії, етнографічні реалії, суспільно-політичні реалії.
2. Місцевий розподіл (в залежності від національної та мовної приналежності): в площині однієї мови та в площині пари мов.
3. Тимчасовий розподіл (у синхронічному та діахронічному плані, за ознакою "впізнаваності": зв'язок реалій за предметом та часом, зв'язок реалій за місцем та часом, введення чужих реалій, літературні шляхи проникнення реалій.
4. Перекладацький розподіл.



Вище згадані лінгвісти розглядали реалії здебільшого в площині слов'янських мов, основною з яких була російська. Інший науковець А. Е. Супрун ділив мовні реалії за "предметним принципом на "декілька семантичних груп". Реформацький А. А. також будував свою класифікацію на предметно-мовному принципі, він досліджував які слова з інших мов увійшли в російську лексику (власні імена, монети, посади, деталі одягу та прикраси, їжа та титули).

Інтерес до мовних реалій не згасає й досі. З'являються нові напрямки розвитку даної течії. Деякі лінгвісти зосереджуються на поглибленому вивченні певного напрямку. Одним з таких сучасних науковців є Соломаха А. В., що досліджує "Етнореалії у сучасній німецькій мові (на матеріалі лексичних та фразеологічних одиниць)" [4].

Дослідивши історію розвитку реалій, вважаємо за необхідне розглянути їх більш вузьку категорію, таку як етнореалія. Як писали С. Влахов та С. Флорін, у своїй роботі "Неперекладне в перекладі": "Літературні шляхи проникнення реалій здаються нам найбільш характерними для цього класу лексики, коли реалії вводить майстер – письменник або перекладач [2, с. 78]".

Одним з таких шляхів введення етнореалій є англійський фольклор – народна творчість, легенди, міфи Англії. Вони є частиною розвитку британської культури. Англійський фольклор сягає коріннями у міфологію народів, які сформували англійську націю. Це й міфологія кельтських племен, що населяли Англію в до-римські часи (брити і інші) і міфологія германських племен, що заселяли острів під час великого переселення народів (англи, сакси, юти). Пізніше, легенди і повір'я кельтських народів, з якими історично постійно контактували англійці, в першу чергу валлійців зробили великий вплив на формування англійської фольклору. Певний вплив надав і скандинавський і французький фольклор, привнесений після нормандського завоювання Англії. Вся вищезгадана історія фольклору з часом сформувала міфологічну картину світу Англії з власними мовними етнореаліями.

У нашому дослідженні ми детально зосередимось саме на перекладі етнореалій. Оскільки реалії не мають точних відповідників в іншій мові, перекладачі використовують різні способи передачі їх змісту.

Найбільш поширені способи передачі безеквівалентної лексики при перекладі:

1. Транскрипція або транслітерація - це способи перекладу при яких відбувається відтворення графічної форми за допомогою букв мови або відтворення приблизної звукової форми іншомовного слова.

Приклад:

- Afanc/ Avank – Афанк/Аванк (в повір'ях Північного Уельсу жадливий гігантський бобер, що тягне людей і худобу в вир);

- Banshee – Банши (в кельтському (перш за все ірландському) фольклорі жінка-привид, поява або крик (стогони) якої віщує смерть);

- Aughisky – Агішки (в ірландському фольклорі – це небезпечний водяний кінь), Bargest – Баргест (в фольклорі північних графств Англії злий дух, провісник смерті, який переслідує приречених жертв у вигляді кудлатого чорного пса з величезними блискучими очима), Ben-Varrey – Бен-Варрей (в фольклорі острова Мен різновид сирен -русалок, досить доброзичливих до людей).

2. Калькування – це спосіб перекладу, який полягає в заміні складових частин безеквівалентної лексики – морфем – лексичними відповідниками.

Приклад:

- Hellhound – Пекельні гончі (збірна назва демонічних псів в міфології та фольклорі). *Hell* – дослівно перекладається як пекло, а *hound* – це мисливська собака; гонча.

- Elder Mother – Бузинна матінка (в фольклорі Скандинавії і Британії дух-хранитель бузини, нещадно мстить за псування свого дерева без дозволу). *Elder* – це бузина, а *Mother* – це матінка.

- Ginny Greenteeth - Дженні Зелені Зуби (озерна страшилка з фольклору графства Ланкашир, що хапає неслухняних дітей своїми довгими зеленими іклами і тягне у вир); Devil's Dandy Dogs - Диявольські собаки Денді (під керівництвом самого Диявола або одного з тих, хто став його людиною, ці собаки полюють за душами людей).

3. Описовий переклад – в основі цього методу є передача значення лексичної одиниці за допомогою заміни її складових розгорнутими словосполученнями, які розкривають суттєві ознаки цієї лексичної одиниці. Це найбільш громіздкий та іноді неощадливий спосіб перекладу.

Приклади:

- Will O'The Wisp - Блукаючі вогники - таємничі природні явища або міфологічні істоти, які спостерігаються по ночах на болотах, полях і цвинтарях. Блукаючі вогники – це саме описовий переклад, тому що *Wisp* дослівно це – димок, пучок або навіть оманлива надія, а *will* – це той, що зблукав.

4. Наближений переклад – це переклад методом підбору наближених за значенням відповідників в мові оригіналу для лексичної одиниці мови перекладу.

Приклад:

• Brownie – Брауні (в фольклорі британських островів домовик з розпатланою шевелюрою і темно-коричневою шкірою)

В українській мові є свій аналог домовик, і брауні іноді замінюють цим аналогом (що і є наближеним перекладом), але все ж вони трохи відрізняються. Брауні це духи, що допомагають з хатніми справами, а домовики – це дух, покровитель та захисник дому.

• Jack-in-Iron - Джек-в-ланцюгах (в фольклорі Йоркшира гігантський привид в ланцюгах, що вистрибує з темряви на подорожніх). Цей переклад можна вважати наближеним, через те, що *Iron* перекладається не як ланцюги, а як залізо.

5. Елімінація – це спосіб описового або наближеного перекладу, під час якого національна, культурна специфіка оригіналу випускається.

Приклад:

• Little Old Man of The Barn – Амбарний старий-домовик (прізвисько шотландського Брауні Ботукана Совіла; амбарний Брауні з Гірської Шотландії, який, шкодуючи німецьких старих, молотив для них зерно).

В даному випадку чітко видно, що переклад *домовик* був виконаний ближче до нашої культурної специфіки, тоді як в англійській міфології, до цього поняття ближче слово *брауні* (*Brownie*).

• Bean-nighe - Бенни-прачка. Тут ми бачимо дуже наближений переклад, так як *Bean-nighe* має шотландське коріння, в якому *Bean* перекладається як жінка, а *nighe* як прачка.

Всі реалії, взяті для прикладу були обрані методом вибірки з Енциклопедії "Міфологія Британських островів". Проаналізувавши терміни, що там були надані, ми прийшли до висновку, що більшість з них представляють реалії Англії, основою яких є міфи та легенди. Також варто звернути увагу на те, що значна частина представлених там слів передаються методом транслітерації або транскрибування, вказуючи на неперекладність цих слів, а отже приналежність до реалій.

Підсумовуючи дослідження, виконане для статті, вважаємо за необхідне зацентувати увагу на тому, що в ході аналізу книжок, рукописів та статей видатних лінгвістів, ми прийшли до висновку, що реалії загалом є частиною набагато ширшого поняття такого, як безеквівалентна лексика. В той же час поняття реалія можна розкласти на ще вужчі категорії – такі як географічні, етнографічні, політичні, соціальні, побутові реалії та безліч інших, і кожна з них буде наповнена своїми неповторними словами та виразами, що не мають дослівного перекладу, здебільшого, в інших мовах, через відсутність необхідних для цього предметів, історичних або культурних особливостей розвитку, або навіть географічного положення. В даному дослідженні етнореалій значну роль відіграли саме фольклор та міфологія англійського народу, що є відображенням її неповторного колориту, який відрізняє цю націю від інших.

Ми вбачаємо значні перспективи в подальших дослідженнях у даному напрямку, так як міфологія Британських островів дуже багата на різні персонажі, чудовиська, створіння та легенди. Також, їх аналогів в українській міфології майже не існує. Особливо це актуально в наш час, коли все більше сучасних авторів заново оживлять фольклорні образи у своїх художніх творах, часом надаючи їм нові риси, часом залишаючи все як є. Це як нова історія зі старим корінням, мовні реалії якої залишаються незмінними. І подальші дослідження допоможуть майбутнім перекладачам правильно перекладати/передавати зміст таких слів та виразів.

#### Література

1. Бархударов Л. С. Язык и перевод (Вопросы общей и частной теории перевода). Москва, 1975. 240 с.
2. Влахов С., Флорин С. Непереваемое в переводе. / Под ред. Вл. Россельса. Москва, 1980. 352 с.
3. Мифология Британских островов. Энциклопедия. Москва, 2007. 395с.
4. Соломаха А. В. Етнореалії у сучасній німецькій мові (на матеріалі лексичних та фразеологічних одиниць). : дис... канд. філол. наук: 10.02.04. Київ, 2008. 17 с.
5. Федоров А.В. Основы общей теории перевода. Москва, 1983. 303 с.
6. Шатков, Г. В. Перевод русской безэквивалентной лексики на норвежский язык (на материале норвежских переводов русской общественно-политической литературы): дис... канд. филол. наук.: 10.02.16. Москва, 1952. 280 с.

## ПІДХОДИ ДО ПЕРЕКЛАДУ РЕАЛІЙ В СУЧАСНОМУ ПЕРЕКЛАДОЗНАВСТВІ

**Терещенко А. Г.**, магістрантка факультету іноземних мов.

Науковий керівник – канд. філол. наук, доц. **Ролік А. В.**, кафедра німецької мови.

*У даному дослідженні подана інформацію про класифікацію слів-реалій та особливості відтворення при перекладі німецькою мовою. Робота присвячена аналізу поняття "реалія", їх класифікація від різних дослідників та шляхам перекладу на німецьку мову. Розглянуто проблеми передачі слів-реалій іноземною мовою, надано методи перекладу, які залежать від різних факторів. Об'єктом статті являється казки Ганса Крістіана Андерсена. Використано порівняльний метод.*

*Ключові слова: реалії, переклад, безеквівалентна лексика, калькування, дослівний переклад.*

Протягом багатьох років розвитку формуються традиції та звичаї, які передаються нащадкам. Кожен народ унікальний та відрізняється своєю специфічністю. Томі і не дивно, що з'явилися спеціальні слова, дослівний переклад яких не можливо знайти в культурі іншого народу. Слова, аналоги яких не можна знайти у іншій культурі, називають – реаліями. Реалії показують колорит та самобутність кожного народу.

Труднощі з якими зустрічається перекладач при перекладі реалій полягають у відсутності еквіваленту у мові-сприймача, через відсутності референту для позначення об'єкту-реалії. При перекладі потрібно передати не лише семантичне значення реалії, але й конотативне значення, тобто національний і історичний колорит.

**Об'єкт дослідження** – безеквівалентна лексика.

**Предмет дослідження** – способи перекладу реалій.

**Мета дослідження** – визначення поняття "реалії", методів та засобів їх перекладу.

Перекладачам часто доводиться зустрічатись з проблемою перекладу реалій, адже реалії відносяться до безеквівалентної лексики та позначають поняття, які є незрозумілими для інших культур. Реалії – це слова та словосполучення, які можуть передати колорит іншої країни. Переклад цих слів та перенесення значення в іншу культуру зі збереженням колориту країни, особливо цікавлять перекладачів.

Термін "реалія" вперше з'явився у праці "О художественном переводе" відомого вченого А. Федорова у 40-х роках ХХ століття. Варто згадати, що перекладом слів-реалій займалися безліч вітчизняних та зарубіжних дослідників. Але термін "реалії" пояснюються у кожного по-різному.

Згідно з визначенням О. С. Ахманової, реалії – це "в класичній граматиці різноманітні фактори, що визначаються зовнішньою лінгвістикою, такі як державний устрій країни, історія та культура даного народу, мовні контакти носіїв даної мови і т.п. з точки зору їх відображення в даній мові" [1, с. 381].

Але найбільш зрозумілим та точним залишається С. І. Влахов і С. П. Флорін, вважають, що реалії – це "слова (і словосполучення), які називають об'єкти, характерні для життя (побуту, культури, соціального і історичного розвитку) одного народу і чужі іншому; будучи носіями національного і / або історичного колориту, вони, як правило, не мають точних відповідників (еквівалентів) в інших мовах, а, отже, не піддаються перекладу на загальних засадах, вимагаючи особливого підходу" [2, 19].

Мета перекладу реалій – передати особливий колорит певної країни та включає в себе їх унікальність та своєрідність.

Існує багато класифікацій реалій, але я вважаю найбільш ґрунтовною класифікацію, яку запропонували С. Влахов та С. Флорін. Класифікація має на їх погляд:

1. Поділ за предметною ознакою:

1. Географічні реалії:

а) назви об'єктів фізичної географії, включаючи метеорологію (напр., "мусон", "савана");

б) назви географічних об'єктів, пов'язаних з людською діяльністю (Dresden);

в) назви видів тварин, рослин, комах і т.д. (напр., "колібри").

2. Етнографічні реалії:

а) побут (назви страв, напоїв, одягу, взуття, головних уборів; предметів меблів, посуду та іншого домашнього вжитку; назви транспортних засобів; назви громадських місць) (Hackerpeter, Mettwurst);

б) праця, вид і рід діяльності (назви професій, знарядь праці, організацій праці);

в) мистецтво і культура (назви танців, музичних інструментів; обряди, свята, імена божеств, назви, які прийшли з міфології і т.д.) (der Troll, der Kobalt, die Schulltüte);

г) Етнічні реалії (клички; назви осіб за відповідним місцем проживання).

3. Суспільно-політичні реалії:

а) адміністративно-територіальний устрій (назви населених пунктів, вулиць, окремих одиниць) (Berlin);

б) органи влади (назви титулів, органів влади, посад) (der Herzog, der Kaiser);

в) суспільно-політичне життя (назви політичних діячів, груп, партій і рухів; назви навчальних і культурних закладів; назви станів, державних знаків і символів);

г) військові реалії (назви зброї, військових титулів, чинів і т.д.) [2, с. 223].

Р. Зорівчак з погляду перекладознавства поділила реалії за історико-семантичною та структурною класифікацією. До історико-семантичного плану належать:

– власне реалії при існуючих референтах: укр. "коломийка", "стриха", англ. "baby-sitter", "Halloween", "gifted child".

– історичні реалії: укр. "медведиця" (група жінок, які переодягались та ходили по селі під час косовиці), "тарниця" (дерев'яне сідло), англ. "the Black and Tans" (англійські каральні закони в Ірландії), англ. "priest's hole" (пристаїще священника під час переслідування католиків).

До структурної класифікації реалій Р. Зорівчак відносить:

– реалії-одночлени: укр. "вечорниці", "кобзарювати", англ. "sheriff", "threepence".

– реалії-полічлени номінативного характеру: укр. "курна хата", "братська могила", "троїстна музика", "разовий хліб", англ. "banana split", "Sussex pudding", "ticket day", "toffee apple", "soap opera".

– реалії-фразеологізми: укр. "дбати про скриню", "стати під вінок", "на панщині бути", англ. "to enter at the Stationers' hall", "to reach the woolsack" [3, 71].

Р. Зорівчак на основі зіставленого перекладу прози виділила наступні методи перекладу реалій: транскрипцію (транслітерацію), гіперонімічне перейменування, дескриптивну перифразу, комбіновану реномацію, калькування, міжмовну транспозицію на конотативному рівні, метод уподібнення, віднайдення ситуативного відповідника, контекстуальне розтлумачення реалій [3, 93].

В. С. Виноградов виділив п'ять найголовніших методів перекладу реалій:

– транскрипція;

– гіпо-гіперонімічний переклад, який полягає у встановленні відношень між еквівалентом мови-сприймача та словом оригіналу.

– уподібнення;

– описовий, дескриптивний, експлікативний переклад;

– калькування.

Один із найбільш підходящих методів передачі реалій при якому зберігається зміст та колорит самої реалії – шляхом створення нового слова. Такими новими словами можуть бути кальки та напівкалька. Калька – це спосіб запозичення при якому створюється новий фразеологізм або словосполучення шляхом буквального перекладу іншомовного елемента. При цьому реалія зберігає семантичне значення, але інколи з втратою колориту. Наприклад, англ. "skyscraper", нім. "Wolkenkratzer", укр. "хмарочос", рос. "небоскреб" замість "висока будівля", щоб зберегти західний колорит.

Приблизний переклад реалій найчастіше використовується незважаючи на недоліки. Цей спосіб допомагає передати предметне значення реалій, але при цьому втрачається весь національний та історичний колорит реалії. Тому що замість конотативного еквіваленту, перекладач використовує слово нейтральне за своїм стилем з нульовою конотацією. Одним із способів приблизного перекладу – це генералізація. Рід заміняють видом, поодинокі заміняють загальним. Наприклад, хата, котедж, сакля можна перекласти "будинок"; черевики, лапті, чувяки – "взуття"; церква, мечеть, синагога – "храм".

Також метод перекладу залежить від жанрових особливостей літератури: в науковому стилі переважно використовуються терміни, тому реалії будуть перекладатися термінами. В публіцистичному стилі переважно транскрипції та в художній літературі вибір залежить від характеру тексту. Наприклад, при перекладі прози реалію можна транскрибувати, а пояснення слова дати у виносках. Але такий вибір не можливий при перекладі драматичного твору. При перекладі дитячої повісті краще не використовувати транскрипцію, а реалію краще одразу пояснювати. В пригодницьких романах транскрипція найкращий варіант для підсилення відчуття екзотизму.

Потрібно також проаналізувати поширеність реалії. Найбільш знайомі та поширені реалії для перекладеної мови – інтернаціональні та регіональні. Головною ознакою поширеності реалії являється те, що їх можна знайти у словниках (словникові реалії). Словникові реалії в більшості випадках передаються шляхом транскрибування. Тому, можна сказати, що реалії, які мають високу семантичну активність та стилістичне забарвлення – транскрибуються та виділяються автором.

Отже, переклад робиться для свого читача, тому якщо транскрибована реалія в тексті не була сприйнята читачем, можна сказати, що комунікативна функція перекладу не досягнута. Навіть якщо реалія перекладена іншим шляхом, але при цьому втрачено її національний або історичний колорит. Тому, при перекладі потрібно орієнтуватися на той фактор, наскільки реалія уже знайома для читача: якщо ні, то потрібно проаналізувати чи не підказує значення реалії сам контекст тексту. Перекладач завжди має пам'ятати, що термін перекладається терміном, адже він не має експресивного значення. Але реалія ніколи не передається реалією.

#### Література

1. Ахманова О. С. Словарь омонимов русского языка / О. С. Ахманова. – М. : Русский язык, 1976. – 448 с;
2. Влахов С., Флорин С. Непереваемое в переводе. М. : Международные отношения, 2009. 360 с.
3. Зорівчак Р. П. Реалія і переклад. Л., 1989. 216 с.

УДК 811.111'322.6

### ДІЯЛЬНИЙ ПІДХІД ЯК ОДИН З НАЙЕФЕКТИВНІШИХ ЗАСОБІВ РОЗВИТКУ ДІАЛОГІЧНОГО МОВЛЕННЯ СТУДЕНТІВ МОВНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ

**Ткаченко Б. М.**, магістрант факультету іноземних мов

Науковий керівник – канд. пед. наук, доц. **Плотніков Є. О.**, кафедра германської філології та методики викладання іноземних мов.

*Статтю присвячено розгляду особливостей застосування діяльнісного підходу як ефективного засобу формування діалогічного мовлення студентів. Було зазначено, що наразі діалогічна компетентність є запорукою майбутнього професійного успіху, чим і зумовлена необхідність підвищення навичок діалогічного мовлення студентів.*

*Ключові слова: діалогічне мовлення, діяльнісний підхід, діалогічна компетентність.*

Сучасне суспільство зацікавлене в людях високого професійного рівня і ділових якостей, здатних приймати нестандартні рішення, які вміють творчо мислити. Динамічний розвиток оточуючого світу вимагає, щоб випускники вищих навчальних закладів були конкурентоздатними на ринку праці. Для цього, ВНЗ необхідно не просто надати студентові набір знань, але й сформувати такі якості особистості, як ініціативність, здатність творчо мислити і знаходити нестандартні рішення. В таких умовах, постає питання про розроблення інноваційних методик формування діалогічної компетентності студентів мовних факультетів ВНЗ.

Теоретичним підґрунтям роботи стали дослідження таких науковців, як: І. П. Антропова, О. П. Желтова, Т. Л. Кучерява та ін. В роботах зазначених науковців започатковано розв'язування проблеми формування діалогічної компетентності студентів, що і зумовлює вибір цих матеріалів в якості теоретичної основи статті.

Недостатнього освітлення у вітчизняній науці отримали такі аспекти, як формування діалогічного мовлення засобами діяльнісного підходу, в рамках якого пропонується впровадження інноваційних технологій.

Мета дослідження – обґрунтування необхідності формування діалогічної компетентності студентів засобами діяльнісного підходу.

Одним з найнеобхідніших вмінь студента як майбутнього професіонала, є вміння ведення діалогу іноземною мовою. Діалогічна мова – це процес мовної взаємодії двох або більше учасників комунікації. Тому діалогічне спілкування можна розглядати як процес спільної мовотворчості, в якій мовна поведінка кожного з учасників значною мірою визначається мовною поведінкою іншого (інших) партнера (партнерів). Саме тому діалогічну мову, на відміну від монологічно висловлювання, яке створює одна людина, неможливо заздалегідь спланувати [9, с. 2]. Це – основна форма будь-якого виду спілкування, що характеризується почерговим обміном репліками, які виникають з ініціативи одного з учасників, і за допомогою яких відбувається поступове залучення комунікантів в мовну діяльність.

Роль діалогічного мовлення в процесі вивчення іноземної мови важко переоцінити. В процесі діалогічного спілкування його учасники користуються одночасно двома видами мовленнєвої діяльності – говорінням і аудіюванням, якими вони повинні володіти на комунікативно-достатньому рівні, тобто розуміти один одного. Звідси випливає, що комуніканти повинні володіти діалогічними мовними вміннями [9, с. 3].

Комунікативна готовність до діалогічного мовлення є частиною загальної професійної готовності фахівця і являє собою складну професійно значущу властивість особистості, що включає спрямованість на професійну міжкультурну комунікацію, мовні знання і комунікативні уміння.

Розглядаючи сутність, зміст компонентів і функції комунікативної готовності до діалогічного мовлення, можна виділити основні принципи розвитку даної якості у студентів в процесі оволодіння іноземною мовою. Принцип – основне вихідне положення будь-якої теорії, науки в цілому, це основна вимога, що пред'являється до чого-небудь [8]. Як відзначають дослідники, принцип виконує двобічну роль.

З одного боку, він виступає як центральне поняття, що представляє узагальнення і поширення будь-якого положення на всі явища, процеси тієї області, з якої даний принцип абстрагований.

З іншого боку, він виступає в значенні принципу дії – нормативу [11]. Педагогічний принцип – це одна з педагогічних категорій, що представляє собою основне положення, яке базується на педагогічній закономірності і характеризує найбільш загальну стратегію вирішення певного класу педагогічних завдань (проблем), служить одночасно системоутворюючим фактором для розвитку педагогічної теорії і критерієм безперервного вдосконалення педагогічної практики в цілях підвищення ефективності [4].

Аналіз наукових праць Н. А. Алексєєвої [1], Є. П. Желтової [7] та інших дослідників, положення теоретико-методологічних підходів дозволяє виділити ряд принципів формування комунікативної готовності до оволодіння іноземною діалогічною мовою у студентів мовних спеціальностей, кожен з яких орієнтований на розвиток компонентів досліджуваного явища.

Принцип міжкультурної спрямованості, що сприяє формуванню особистісного компонента комунікативної готовності до діалогічного мовлення, дозволяє побудувати процес навчання таким чином, що його центральною фігурою стає студент як потенційний партнер реальної міжкультурної комунікації. Даний принцип реалізує завдання набуття студентами міжкультурного досвіду і залучення до традицій, звичаїв, особливостей інших культур, знання яких забезпечує нормативність мовного спілкування в комунікативних ситуаціях [1].

Принцип діалогу культур, що впливає на розвиток емоційно-ціннісного компонента комунікативної готовності, передбачає аналіз інкультурних явищ і явищ у своїй культурі; розвиток критичного мислення, розширення меж "картини світу", зміна ставлення до міжкультурних розбіжностей, вміння уникати конфліктів, виходити за рамки стереотипів, приймати рішення і досягати консенсусу в умовах розходження думок [1].

Принцип творчої мовномисленнєвої активності передбачає постійне залучення студентів до творчого комунікаційного процесу, змістовною основою якого служить проблемність, відбір типових проблемних ситуацій у міжкультурній взаємодії з урахуванням вікових і психологічних особливостей, що сприяють активізації розумової діяльності студентів і потреби в їх обговоренні [10]. Даний принцип розвиває діяльнісний і когнітивний компоненти комунікативної готовності до діалогічного мовлення.

Принцип міждисциплінарних зв'язків, розвиваючий когнітивний компонент комунікативної готовності, дає можливість розвивати комунікативну готовність до діалогічного мовлення студентів шляхом інтеграції актуальних для дослідження змістовних аспектів декількох дисциплін гуманітарного циклу (іноземна мова, культурологія, психологія, педагогіка, філософія) [6].

Принцип моделювання ситуацій новизни та невизначеності полягає в створенні на занятті нових ситуацій, що дозволяє студентам отримати безпосередній досвід відкриття в собі нових уявлень і застосування набутого досвіду в нових умовах, а також сприяє розвитку у них здатності до імпровізації, самоконтролю та управління емоційними реакціями [12]. Цей принцип сприяє формуванню емоційно-ціннісного компонента комунікативної готовності до оволодіння іноземною мовою.

Принцип співтворчості, творчого саморозвитку та самореалізації, який впливає на формування мотиваційного та діяльнісного компонентів комунікативної готовності, дозволяє затвердити у спілкуванні викладача і студентів ВНЗ таку оптимальну форму їх взаємодії, як діалог, суть якого полягає у взаємному збагаченні і особистісному розвитку його учасників. Даний процес являє собою суб'єкт-суб'єктну взаємодію викладача і студента як партнерів. Студент стає співавтором навчальної діяльності, яку творчо організовує викладач. Співтворчість дає студенту право на свій темп, свій рівень комунікативної креативності і свій шлях її реалізації [5].

Одним із способів навчання діалогічному мовленню є діяльнісний принцип навчання, згідно з яким у студентів мають бути сформовані компоненти навчальної діяльності (навчально-пізнавальний інтерес, цілепокладання, самоконтроль, самооцінка). Технологія діяльнісного навчання використовується як засіб розвитку цих компонентів, оскільки забезпечує високий рівень засвоєння знань, ефективний розвиток інтелекту, творчих здібностей студентів, виховання активної особистості [2, с. 1].

Особливістю діяльнiсного типу навчання є його пов'язанiсть (як за своєю сутнiстю, так i за своїм призначенням), перш за все, з окремими видами мовленнєвої дiяльностi. Тому зустрiчається його широке використання, коли мова йде про навчання перекладу, аудiювання, читання, тощо. До принципiв iнтеграцiї дiяльнiсного пiдходу в систему навчання iноземним мовам в нашiй краiнi вiдносимо наступнi:

- принцип повноти попередньої iнформацiї, який означає, що студентам необхідно дати роз'яснення i провести лiнгвiстичну пiдготовку в залежностi вiд майбутнього виду дiяльностi;
- принцип поетапного введення комунiкативних видiв дiяльностi, що передбачає поступову адаптацiю студентiв до нових видiв дiяльностi;
- принцип вiдповiдностi мовним потребам студентiв, який передбачає, що робота повинна бути органiзована таким чином, щоб всi дiї вiдповiдали iнтересам студентiв i сприяли їх залученню до виконання дiї;
- принцип культуровiдповiдностi, який враховує цiннiснi орієнтацiї соцiуму i основнi характеристики ментальностi, а також особливостi освiтньої системи тiєї краiни, в якiй буде здiйснюватися педагогiчний процес [13, с. 20].

Дiяльнiсний пiдхiд до навчання дiалогiчного мовлення переслiдує двi мети:

1. Сформуванi у студентiв необхідну систему знань, умiнь, навичок;
2. Досягти високого рiвня розумового розвитку студентiв.

Обидва цi завдання можуть бути реалiзованi зi значним успiхом саме в процесi дiяльнiсного пiдходу, оскiльки засвоєння навчального матерiалу вiдбувається у ходi активної пошукової дiяльностi студентiв, у процесi вирiшення ними системи пiзнавальних завдань.

Навчальна дiяльнiсть студентiв у процесi виконання все нових i нових завдань, супроводжувана iнтелектуальним задоволенням вiд подолання труднощiв i iлюзiєю повної самостiйностi у "вiдкриттях", все це сприятливо впливає на становлення особистостi: формуються стiйкi пiзнавальнi iнтереси i мотиви навчальної дiяльностi, виробляється творче ставлення до навчального матерiалу.

В рамках дiяльнiсного пiдходу, на кожному етапi розвитку навичок дiалогiчного мовлення може використовуватися система вправ, в основi якої закладено здiйснення тiєї чи iншої дiї. При виконаннi цих вправ величезну роль вiдiграє зорова i слухова наочнiсть, яка дозволяє урiзноманiтнити варіанти вправ в рамках дiяльнiсного пiдходу. Так, в рамках дiяльнiсного пiдходу можна використовувати вправи, побудованi за "моделлю комунiкативної ситуацiї" [2, с. 2].

Технологiї впровадження дiяльнiсного пiдходу в процес навчання дiалогiчному мовленню включають в себе широкий перелiк прикладiв. Ефективним засобом розвитку дiалогiчного мовлення в рамках дiяльнiсного пiдходу, є рольова гра. Студентам пропонується проблемна ситуацiя, яку необхідно продемонструвати в парi з iншим студентом. Так, студенти навчаються спонтанному граматично та лексично коректному дiалогiчному мовленню.

Для кожного з учасникiв гри розробляється рольова картка, змiст якої включає:

- пояснення проблемної ситуацiї;
- позначення ролi студента в грі;
- змiстовна характеристика рольової поведiнки;
- штрихи до соцiального i психологiчного портрета;
- штрихи до iнтриги;
- вказiвки на особливi вiдносини мiж учасниками;
- вказiвка на особистий iнтерес учасника;
- мета, яку учасник хоче досягти, що визначає мотивацiю його мовної i немовної поведiнки.

Етап пiдготовки до рольової гри розпочинається з оголошення групi студентiв про майбутню гру. Етап проведення гри включає в себе сам процес гри. На цьому етапi, студенти розiгрують запропоновану їм проблемну ситуацiю, виконуючи певнi ролi. Вiдповiдно до кiлькостi студентiв вся група може грати в одну гру або дiлитися на двi пiдгрупи з 3-4 чоловiк. Успiшне виконання ролей забезпечує врахування трьох моментiв:

1. ситуативно-обумовлений вибiр мовних конструкцiй з урахуванням соцiокультурної специфіки спiлкування (мовнi формули привiтань, звернень, подяки, тощо);
2. володiння iнтонацiйними моделями, що виражають емоцiї (гнiв, радiсть, печаль, тощо);
3. розумiння мети гри i змiсту, яку необхідно в нiй висловити.

Етап контролю i аналізу гри може слiдувати вiдразу пiсля її завершення або проводитися на наступних заняттях, що залежить вiд складностi гри. Викладач разом зi студентами проводить узагальнення, тобто студенти обмiнюються думками, що на їх погляд вийшло добре, а над чим ще варто попрацювати. Психологiчно, найбільш ефективним завданням пiсля гри є обмiн думками про її успiшнiсть, про труднощi i найбільш вдалi моменти.

Також, до ефективних технологій розвитку діалогічного мовлення в рамках діяльнісного підходу можна віднести:

1) Інтерв'ю. Спільною ознакою цієї групи прийомів є завдання опитати якомога більше членів групи з тим, щоб з'ясувати їх думку, судження, відповіді на поставлені питання. Для цього студенти, працюючи одночасно, вільно переміщуються по аудиторії, вибираючи студента (в рамках групи), якому адресують свої запитання, фіксуючи відповіді на аркуші, а потім вибирають іншого студента. Загальні підсумки опитування обговорюються усіма. Даний прийом не має вікових або тематичних обмежень. Цей прийом є засобом інтенсивного діалогічного тренування, так як, якщо в групі – п'ять студентів, кожен з них чотири рази формулює своє питання і дає чотири відповіді на звернені до нього питання.

2) Банк інформації. Однією з форм такої роботи є обмін інформацією про актуальні події. Кожен студент отримує на картці коротку інформацію про ті чи інші події в країні або за кордоном. Його завдання: за обмежену кількість часу розпитати про ці події як можна більше студентів, а також повідомити кожному свою інформацію. Після цього слово надається студентові, який зумів зібрати найбільшу кількість повідомлень.

3) Великий інтерес студентів викликають граматичні ігри, які дозволяють розвивати не тільки діалогічне мовлення, але і їх творчу активність, створюють природну ситуацію для вживання нових мовних зразків, що містять певні граматичні труднощі.

4) Дискусійна піраміда: прийом навчання, при якому в міру виконання завдання, студенти об'єднуються в більші групи, проте перед утворенням нової групи, студентам необхідно досягти згоди щодо поставленої проблеми [13, с. 21].

5) Мозковий штурм: один з оперативних методів рішень тієї чи іншої проблеми а також, методи активізації діалогічного мовлення викладача та студента, що ґрунтується на стимулюванні творчої активності останніх [3, с. 745].

Мозковий штурм включає в себе наступні етапи:

1. створення безлічі ідей для рішень певної проблеми, які будуть прийматися і фіксуватися на дошці;

2. обговорення ідей і пропозицій в колективі;

3. вибір найбільш перспективних ідей [3, с. 746].

6) Техніка акваріума: особливий варіант організації діалогічного мовлення, застосовуваний в роботі з матеріалом, що містять суперечливі підходи і розбіжності [15]. Акваріум включає в себе наступні етапи:

1. постановка проблеми, поділ групи студентів на підгрупи, вибір представника від групи;

2. обговорення проблеми в групі і визначення загальної точки зору;

3. збір представників від груп, аргументація думки;

4. тайм-аут для обговорення;

5. акваріумне обговорення проблеми, вибір найбільш аргументованого варіанту вирішення проблеми;

6. розбір проблеми всією групою та підведення підсумків дискусії [14].

7) Організація дискусійних конференцій, круглого столу з актуальних для молоді питань, де кожен матиме змогу прийняти участь.

Таким чином, в рамках діяльнісного підходу, існує велика кількість завдань, спрямованих на розвиток навичок діалогічного мовлення.

Отже, підсумовуючи вище проаналізований матеріал, можна прийти до висновку що, навички діалогічного мовлення є одними з найнеобхідніших умінь, якими мають володіти сучасні студенти – майбутні професіонали. Діяльнісний підхід дозволяє впроваджувати у навчальний процес ефективну систему вправ, спрямованих на формування та розвиток навичок діалогічного мовлення. Перспективи досліджень полягають у формуванні нових методик та технологій підвищення діалогічної компетентності, які б відповідали запитам сучасної реальності.

### Література

1. Алексеева Н. А. Формирование коммуникативной креативности будущего специалиста в процессе обучения иностранным языкам: дис. канд. психол. наук. Нижний Новгород, 2008. 189 с.
2. Антропова И. П. Технология проблемного диалога на уроках английского языка. *Центр научного сотрудничества "Интерактив плюс"*, 2015. 3 (2). С. 1–5.
3. Волконская С. А., Погребнякова Е. Ю. Мозговой штурм и его разновидности как эффективная технология на уроках иностранного языка. *Молодой ученый*, 2015. №3. С. 745 – 746.
4. Дахин А. Н. Моделирование образовательной компетентности: монография. Новосибирск: Новосибирский государственный педагогический университет, 2008. 246 с.
5. Дурай-Новакова К. М. Формирование профессиональной готовности студентов к педагогической деятельности: автореф. дисс. докт. пед. наук: 13.00.01 – общая педагогика. М., 1983. 32 с.



6. Дьяченко М. И., Кандыбович В. А., Пономаренко В. А. Готовность к деятельности в напряженных ситуациях. Психологический аспект. Минск, 1985. 129 с.
7. Желтова Е. П. Развитие межкультурной компетенции студентов технического университета в процессе изучения иностранного языка: дис. канд. пед. наук: 13.00.08. Магнитогорск, 2005. 228 с.
8. Крутецкий В. А. Основы педагогической психологии. М.: Просвещение, 1972. 255 с.
9. Кучерявая Т. Л. Роль диалогической речи в обучении иностранным языкам. *Педагогические науки. Современные методы преподавания*, 2013. С. 1–18.
10. Мудрик А. В. Социальная педагогика: Учеб. для студ. пед. вузов/ Под ред. В. А. Сластенина. 3-е изд., испр. и доп. М.: Издательский центр "Академия", 2000. 200 с.
11. Новиков А. М. Д. А. Новиков Методология научного исследования. М.: Либроком, 2010. 280 с.
12. Образцов П. И., Иванова О. Ю. Профессионально-ориентированное обучение иностранному языку на неязыковых факультетах вузов. Орел: ОГУ, 2005. 114 с.
13. Соболева Е. А. Методика интеграции универсальных и культурно-специфических аспектов коммуникативно-деятельностного подхода в обучение языку как специальности: автореф. дис. канд. пед. наук. Ставрополь, 2009. 25 с.
14. Шевчук Н. Використання проектної роботи на уроках англійської мови. *Іноземні мови в навчальних закладах*, 2009. № 1. С. 57–62.
15. 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>

УДК 811.112.2'367:821.112.2'06-3=161.2]09(092)

## СИНТАКСИЧНІ СТИЛІСТИЧНІ ЗАСОБИ МАЛОЇ ПРОЗИ П. ЗЮСКІНДА В УКРАЇНСЬКОМУ ПЕРЕКЛАДІ

**Федорченко О. С.**, магістрантка факультету іноземних мов.

Науковий керівник – канд. філол. наук, доц. **Блажко М. І.**, кафедра німецької мови.

*У статті досліджуються стилістичні засоби малої прози П. Зюскінда, також проаналізовано особливість його стилю.*

*Ключові слова: номіналізація, Патрік Зюскінд, переклад, стилістичний повтор, синтаксична тавтологія.*

### **Постановка проблеми у загальному вигляді.**

Переклад художніх текстів є складною діяльністю перекладача, пов'язаною з виявленням смислу тексту. Смысл тексту, як результат взаємодії двох процесів – процесу формулювання думки та формування стилю, є, як правило, прихованим від перекладача. Щоб зрозуміти та правильно інтерпретувати текст, потрібні знання стилістичних структур і форм. Тому стилістика перетворюється на ту область, в якій поєднуються процеси конструювання смислу та його реконструювання. Перекладач, який знає ці процеси, може розкрити структуру тексту, що перекладається, а також адекватно зрозуміти значення слів та речень.

Важливими властивостями стилю художнього тексту є експресивність та емоційність, оскільки у художньому мовленні найбільш яскраво виявляються емотивна та експресивна функції мови. Визначення експресивно-емоційних засобів сприяє кращому розумінню, інтерпретації, а також перекладу художнього твору. Саме цим пояснюється наша увага до особливостей перекладу стилістичних засобів малої прози німецького письменника Патріка Зюскінда.

### **Аналіз останніх досліджень і публікацій, у яких започатковано розв'язування проблеми і на які спирається автор:**

Російським науковцем В. І. Шаховським запропоновано лінгвістичний підхід до вивчення емоцій, що дозволяє розглядати емоції як посередник між навколишнім середовищем і його відображенням у мові людини [13, с. 46]. Досліджується емотивність як функціонально-семантична категорія, що актуалізується в сучасних медійних текстах [4].

В останні десятиліття перекладознавці приділяють увагу вивченню різних аспектів відтворення в перекладі емоційного мовлення. На матеріалі англійської мови проаналізовано специфіку та інвентар емотивних конструкцій на позначення невдоволення [11]. На матеріалі емотивної лексики історій Каті Петровської "Vielleicht Esther" теоретично узагальнено особливості її українського перекладу. Зокрема, визначено два різновиди прийомів перекладу німецької емотивної лексики українською мовою, що пояснюється культурними відмінностями цих мов: теоретично можливі прийоми й прийоми, що виходять за межі теоретично можливих [10].

Творчість Патріка Зюскінда вже привертала увагу дослідників: з'явився цілий ряд літературознавчих статей і досліджень, які по-новому оцінюють творчість письменника. Літературознавці звертаються до проблеми самотності людини, що є результатом глибинного відчуження від інших, світу в цілому. Зазначається, що своєрідність сюжетності новел письменника полягає в тому, що він, ніби обмежуючись зображенням героя в побутових умовах, водночас описує ситуацію незвичності й не типовості переживань героїв [7, с. 179]. Лінгвістами описано емотиви на позначення десяти базових вроджених емоцій у новелі "Die Taube", здійснено їхню лексико-семантичну класифікацію та проведено кількісний аналіз цих одиниць у творі [2].

Особливості стилю прозаїка та їхнього україномовного перекладу недостатньо вивчена, тому вважаємо за необхідне звернути увагу на емотивні аспекти аналізу його багатогранного творчості.

#### **Виокремлення недосліджених раніше частин загальної проблеми, якій присвячена стаття.**

На рівні синтаксису емотивні лексеми та інтонація взаємодіють зособливим оформленням структури речень, що дозволяє стверджувати просинтаксичні емотиви. Синтаксична структура речень в німецькій мові відіграє особливу роль в оформленні емотивної тональності тексту, тому що саме речення є тією основною синтаксичною одиницею, в якій реалізуються емотивні значення окремих лексем.

Відмінними характеристиками емотивних синтаксичних структур в німецькій мові є відхилення від звичайної побудови речення, порушення встановлених закономірностей, що сприяє виразності, експресивності мови. Найпоширенішим прикладом такого відхилення є винесення членів речення за синтаксичну межу присудка, а також постановка на перше місце в реченні фінітного дієслова або іменної частини присудка.

#### **Формулювання цілей дослідження:**

Ми ставимо за **мету** дослідження провести аналіз особливостей перекладу стилістичних засобів малої прози П. Зюскінда. Для реалізації мети дослідження визначені наступні **завдання**:

- визначити синтаксичні стилістичні засоби малої прози П. Зюскінда;
- встановити прийоми перекладу синтактико-стилістичних засобів малої прози П. Зюскінда;
- встановити особливості стилю П. Зюскінда.

#### **Виклад основного матеріалу дослідження з обґрунтуванням отриманих результатів.**

Мала проза П. Зюскінда включає в себе новели і короткі історії. Позначаючи свої твори новелою або історією, П. Зюскінд виявляється далекий від "чистоти жанру". У деяких текстах можна говорити про "гібридизацію" новели та короткої історії. П. Зюскінд, придумавши свої позначення для творів, все ж, виявляється залежний від впливу "сусіднього" жанру [1, с. 49].

Для аналізу мови творів й стилю автора необхідним є певний набір категорій, які дозволяють подати складність композиційно-мовленнєвої організації його новел. Тут на перший план висуваються такі категорії, як повтор, речення з однорідними членами та вживання умовного способу як найчастотніші вияви індивідуальної манери П. Зюскінда, що конструюють смислову замкнутість структури і які самі у свою чергу виявляються структурами, які співвідносяться між собою.

Одна з головних характеристик, яка відрізняє художню літературу від будь-яких інших літературних напрямів, – наявність емоційного змісту. Основна мета вираження емоційного стану в тексті полягає в тому, щоб викликати у читача певну психологічну реакцію для яскравішої і виразнішої передачі задуму автора художнього твору [2, с. 7]. Саме тому велика робота і відповідальність покладається на перекладача. Він повинен одночасно виконати два нелегкі завдання: максимально точно і ясно передати всі особливості й реалії культури німецької мови та при цьому зберегти милозвучність і унікальність рідної. Особливо складно для перекладача передати емоційний стан героїв художніх творів.

Під час розгляду питання особливостей перекладу стилістичних засобів вираження емотивності в оповіданні "Die Taube" ми враховували тезу про те, що емотивність як категорія художнього тексту, що реалізується в передачі позитивного чи негативного емоційного стану персонажів, потребує ретельного вивчення на кожному з рівнів мови. Ми поділяємо ідею М. П. Брандес про те, що стиль можна інтерпретувати як схему форми, тобто дотримуємося широкого розуміння синтаксису, оскільки форма і є зв'язок, тому мовний синтаксис та його мовленнєві маніфестації пов'язані зі стилем [3, с.298-299].

Взаємодія засобів синтаксичного рівня – синтаксичних виражальних засобів та стилістичних прийомів – дозволяє виразити різноманітні варіанти емоційних відтінків значення. Їм притаманна здатність передавати не стільки основний зміст повідомлення, скільки ставлення мовця до предмета думки, яке є суб'єктивно-оцінним та емоційно забарвленим. Стилістичні прийоми, під якими у нашому дослідженні розуміємо "незвичні комбінації слів і розташування частин структури як в

рамках одного речення, так і в межах текстового фрагменту" [3, с. 299], збільшують емоційність висловлювання.

До таких стилістичних прийомів відносимо повтори, під якими розуміємо багаторазове найменування слова або словосполучення [3, с. 308]. Повтори властиві повсякденному мовленню, тому широко використовуються у розмовному мовленні та у творах П. Зюскінда. Наприклад, у реченні *Und jetzt erst durchzuckte Jonathan der Schreck, jetzt sträubten sich seine Haare vor blankem Entsetzen* [15, С.12] – *І тільки тепер Йонатан раптом усвідомив страх, тепер його волосся стало сторчма від справжнього жаху* (переклад з німецької українською наш, Федорченко О. С.) повторюється прислівник з темпоральним значенням *jetzt* "тепер". Еквівалентом цього прислівника в українській мові є прислівник зі значенням часу *тепер*. Цей прислівник посідає у реченні контактну позицію – стоїть на початку речення та може бути зарахований до простих контактних повторів [3, с. 308].

У наведеному прикладі використано ще і різновид лексичного повтору – синонімічний повтор: іменник на позначення страху *der Schreck*, що виникає раптом під впливом певної небезпеки, повторюється у другій частині речення та замінюється автором на його синонім *das Entsetzen*, який підсилює значення раптовості, вказує на відчуття жаху [9, с. 36]. Ця синонімічна заміна дозволяє урізноманітнити мовлення автора, підсилити переживання персонажа та передати емоційно-оцінні відтінки значень слів. При перекладі використано додавання прислівника *раптом* як перекладацьку трансформацію.

Різновидом контактного повтору можна вважати повтор різних форм слова *leiden* "страждати": *Er wollte jetzt leiden. Je mehr er litt, desto besser. Das Leiden war ihm gerade recht, es rechtfertigte und schürte seinen Haß und seine Wut, und die Wut und der Haß schürten ihrerseits wieder das Leiden, denn sie brachten sein Blut in immer hitzigere Wallung und preßten immer neue Schweißwellen aus den Poren seiner Haut* [15, С. 54]. – *Тепер йому хотілося страждати. Чим більше він страждав, тим краще. Саме страждання влаштувало його, воно виправдовувало та розпалювало його почуття ненависті й люті, а лютя разом з ненавистю зі свого боку знов розпалювали страждання, бо вони все більше хвилювали кров та вичавлювали кожного разу все нові та нові приливи поту з його потових заліз.* Початкова форма дієслова *leiden* повторюється в кінці першої частини другого речення, а в третьому реченні можемо спостерігати на початку субстантивованій інфінітив *das Leiden*. Такий спосіб називають **номіналізацією**, яка в сучасній німецькій мові вважається прийомом ускладнення, подовження синтаксичної структури речення, оскільки часто поширюється за рахунок атрибутивних або адвербіальних груп [3, с. 311].

Емоційність, виразність речення підсилюють пари слів з синонімічними відношеннями: *sein Haß und seine Wut, die Wut und der Haß*. Такі пари слів є різновидом плеоназму – **синтаксичною тавтологією**: повтор тотожних за змістом та за граматичним зв'язком синонімічних елементів у структурі речення [3, С. 310]. Використання низки синтаксичних прийомів у цьому фрагменті дозволяє авторові більш точно передати страждання Йонатана.

У ролі перекладацьких трансформацій застосовано опущення, лексичну заміну, компенсацію.

#### **Висновки і перспективи подальших досліджень у даному напрямку.**

Проведене дослідження підтвердило тезу про те, що експресивність, емоційність та емотивність мовних засобів у художніх текстах є поширеним лінгвістичним явищем. У кожній мові існує набір системних засобів різних рівнів мови, що дозволяє розглядати експресивність, емоційність та емотивність як загальномовні категорії. П. Зюскінд використовує для розширення синтаксичної структури низку прийомів: повтори, синтаксична тавтологія, номіналізацію. Для відтворення німецького експресивного синтаксису використано традиційні перекладацькі трансформації.

Поширеним зображувально-виражальним засобом синтаксису в аналізованому творі П. Зюскінда є обсяг речення. Письменник використовує такі типи речень: короткі речення, речення середньої довжини та довгі речення. Дослідження типів речень та їхньої ролі в оповіданні може стати темою наших подальших наукових розвідок.

#### **Література**

1. Березовська-Савчук Н. А. Лексика мовної репрезентації емоції смутку (на матеріалі поетичних творів Ліни Костенко) / Н. А. Березовська-Савчук // Філологічні студії. Науковий вісник Криворізького державного педагогічного університету. – 2018. – Вип. 17. – С. 99-110.
2. Блажко М. І. Емотиви у відображенні картини світу (на матеріалі короткого оповідання П. Зюскінда "Die Taube") // Literature and Culture of Polissya № 96. Series "Philology Research" № 13, 2019. С. 236-245.
3. Брандес М. П. Стилистика текста // Недецкий язык. Теоретический курс. М.: КДУ, 2011. 428 с.
4. Коростова С. В. Эмотикон языковой личности в текстах современных масс-медиа URL: <file:///C:/Users/user/AppData/Local/Temp/780->

%D0%A2%D0%B5%D0%BA%D1%81%D1%82%20%D1%81%D1%82

%D0%B0%D1%82%D1%8C%D0%B8-1601-1-10-20150411.pdf (Дата звернення 03.05.2021).

5. Крисанова Т. А. Емоційний концепт, лінгвістичні підходи до вивчення/ Наукові записки. Серія "Філологічна". – 6 с.

6. Новый тлумачний словник української мови : У трьох томах / [уклад. В. Яременко, О. Сліпушко]. – К. : АКОНІТ, 2003. – Т. 1 : А–К. – 928

7. Мжельская А. С. Мотивы свободы, страха и одиночества в новелле П. Зюскинда "Die Taube" // Литературоведение. 2008. – С. 179-182.

8. Павлючко И. П. Эмотивная компетенция автора художественного текста (на материале произведений Г.Гессе): Дис. ... канд. филол. наук. спец. 10.02.19 "Общее языкознание, психолингвистика, социоллингвистика" / Ирина Петровна Павлючко; Волгоград., 1999. – 205 с. Филимонова О. Е. Эмоциология текста. Анализ репрезентации эмоций в научном тексте: [Учебное пособие] / Ольга Евгеньевна Филимонова. – СПб.: Престо, 2007. – 225 с.

9. Рахманов И.В., Минина Н.М., Мальцева Д.Г., Рахманова Л.И. Немецко-русский синонимический словарь. Москва: Рус.яз. 1983. 704 с.

10. Романова Н.В. Емотивна лексика історій Каті Петровської "Vielleicht Esther" в українському перекладі // Вісник ХНУ ім. В. Н. Каразіна. Іноземна філологія. 2017. Вип. 85. С. 29-36.

11. Тараненко Л.І., Горбачук О.І. Специфіка перекладу емотивних конструкцій на позначення невдоволення Національний технічний університет України "Київський політехнічний інститут імені Ігоря Сікорського". "Young Scientist". No 7 (47). July, 2017. С.239-242.

12. Филимонова О. Е. Эмоциология текста. Анализ репрезентации эмоций в научном тексте: [Учебное пособие] / – СПб.: Престо, 2007. – 225 с.

13. Шаховский В. И. Категоризация эмоций в лексико-семантической системе языка [Текст] / В. И. Шаховский. – М. : ЛКИ, 2008. – 208 с.

14. Шидловська В. О. Поняття емоції, емоційності та емотивності у сучасній лінгвістиці. / VI Всеукраїнська науково-практична конференція студентів, аспірантів та молодих науковців за міжнародної участі, "Сучасні філологічні дослідження та навчання іноземної мови в контексті міжкультурної комунікації". – Режим доступу: <http://eprints.zu.edu.ua/id/eprint/16477>.

15. Süskind P. Die Taube. – Zürich: Diogenes Verlag, 1990. – 100 s.

# ПСИХОЛОГІЯ, ПЕДАГОГІКА, СОЦІАЛЬНА РОБОТА

УДК 37.091

## ДИФЕРЕНЦІАЦІЯ – УМОВА УСПІШНОГО НАВЧАННЯ

**Андрієць Ю. О.**, студентка III курсу ННІ філології, перекладу та журналістики.

Науковий керівник – канд. пед. наук, доц. **Новгородська Ю. Г.**, кафедра педагогіки, початкової освіти та освітнього менеджменту.

*У статті представлено основні теоретичні засади з проблеми використання диференціації у навчанні. Загально висвітлене поняття "диференціація", розглянуто її сутність, ціль, функції, види та доцільність педагогічних вимог, розглянуто основні способи використання диференційованих завдань. Також у роботі розкрито сучасний стан проблеми в освіті та використання диференціації в практиці закладів освіти.*

**Ключові слова:** диференціація, диференційований підхід, індивідуалізація.

**Актуальність теми дослідження.** На сьогоднішній день проблема диференціації в освіті не є новою, але є найбільш актуальною та важливою, адже діти – наше майбутнє, і вони повинні мати можливість отримати найкращу освіту. Насамперед, ефективне навчання можна забезпечити шляхом диференціації, яка є однією з головних умов подолання неуспішності в навчанні.

Проблемі диференціації навчання у вітчизняній психолого-педагогічній науці кінця ХХ – початку ХХІ ст. присвячена значна кількість наукових праць, в яких досліджуються її різні аспекти (О. Барановська, Л. Березівська, Л. Бондар, С. Гончаренко, С. Логачевська, П. Сікорський, С. Трубачева, Н. Шиян та ін.) У близькому зарубіжжі наукові дослідження в цій галузі також привертають увагу багатьох науковців, а саме Ю. Бабанського, І. Бутузова, Г. Дорофєєва, Г. Селевка, І. Сотовой, Н. Шамаєва, Г. Щукіної, Г. Бунтовської та ін [7].

Одним із шляхів подолання неуспішності в навчанні є застосування в роботі педагога диференціації, що передбачає врахування індивідуальних особливостей та реальних навчальних можливостей кожної дитини.

**Метою** статті є розкриття сутності диференціації як умови успішного навчання, визначення її мети та основних завдань.

**Виклад основного матеріалу.** З кожним новим століттям бачення освіти змінюється і універсалізація поступає місцем диференціації, тому що темпи сучасного життя потребують більш раннього визначення сфери подальшої педагогічної підготовки. Таку можливість надає школярам диференціація освіти.

Диференціація в освіті – це процес та результат створення відмінностей між частинами освітньої системи (підсистем). П. І. Сікорський визначає диференціацію навчання як поділ, в одних випадках, суб'єктів учіння на різні типологічні групи за певними психологічними критеріями й адаптацію до них решти компонентів навчання (зміст, методи, форми тощо) з метою досягнення їх оптимального розвитку, а в інших – поділ учнів на групи залежно від змісту навчання (профіль) з метою підготовки учнів до продовження навчання у професійних навчальних закладах та здобуття відповідної професії [9].

Диференціація може здійснюватися між школами в межах шкільної системи; класами в межах школи, групами учнів та окремими учнями в межах класу з урахуванням одного чи кількох критеріїв – мети, методів, змісту освіти тощо. Підставами для створення відмінностей в освітньому процесі можуть бути стать, вік, соціальна належність, розумові здібності, успіхи в навчанні, пізнавальні інтереси тощо.

Існує кілька видів диференціації:

1) **за здібностями:** учнів розподіляють на навчальні групи за загальними чи окремими здібностями. У першому випадку за результатами успішності їх розподіляють по класах А, В, С і навчають за відповідними програмами, маючи можливість переведення з одного класу в інший. У другому випадку учнів групують за здібностями до вивчення певної групи предметів (гуманітарних, природничих, фізико-математичних);

2) **за недостатністю здібностей:** учнів, які не встигають із певних предметів, групують у класи, в яких ці предмети вивчають за заниженим рівнем і в меншому обсязі;

3) **за майбутньою професією:** навчання у школах, які формують і розвивають навички майбутньої професії (музичних, художніх, з поглибленим вивченням іноземних мов тощо);

4) *за інтересами учнів*: навчання в класах чи школах з поглибленим вивченням певних галузей знань (фізики, математики, хімії, інших предметів);

5) *за талантами дітей*: пошук талановитих дітей (проведення різноманітних олімпіад, конкурсів) і створення умов для їх всебічного розвитку [2]. Кожен з цих видів диференціювання має свій зміст та методику навчання.

Диференціація в освітньому процесі повинна бути детально продуманою педагогом з чітко поставленою метою роботи для забезпечення в учасників максимального розвитку їхніх здібностей, нахилів, задоволення пізнавальних інтересів. Використання диференціації в навчанні забезпечує краще сприйняття дитиною необхідного матеріалу шкільної програми. У дітей проявляється цікавість, допитливість, формуються всі важливі якості, на яких ґрунтуються найголовніші риси та особливості особистості – розумові та фізичні здібності, основи світогляду, переконань, моральних почуттів, риси характеру тощо.

Проблема диференціації навчання стала предметом дослідження багатьох науковців та практиків. Зокрема С. П. Логачевська зосереджує свою увагу на методиці диференціації навчальної діяльності молодших школярів. Вона стверджувала, що ефективність уроку – це не кращі відповіді окремих учнів, а добрі знання всіх. Саме це і є основним завданням диференціації в межах одного класу [5].

С. П. Логачевська перед застосуванням диференційованих завдань визначає шляхи, якими кожен з учнів має пройти для розв'язання поставленої перед ним задачі. І, відповідно, визначає роботу кожного. Кінцевим результатом зусиль усіх учасників навчального процесу має бути засвоєння програмного матеріалу всіма школярами, без винятку.

Система навчання, за якої кожен учень опановує мінімумом загальноосвітньої підготовки, забезпечує можливість адаптації в постійно мінливих життєвих умовах, дає право й гарантовану можливість учням приділяти увагу тим напрямам, які найбільшою мірою відповідають їх уподобанням (Г. Ф. Дорофєєв, С. Б. Суворова, В. В. Фірсов, П. В. Кузнєцов) [4].

Диференціація як ефективна умова освітнього процесу має свій зміст, а також виконує важливі функції: служить розкриттю індивідуальності учнів, підвищує якість освіти і таким чином забезпечує подальший розвиток суспільства.

Відповідно до різних аспектів диференціації основними її проявами є різні способи і прийоми, які можна звести до таких: диференціація за ступенем самостійності учнів, диференціація за ступенем складності завдань та диференціація за обсягом.

*Диференціація за ступенем складності* за Логачевською С. П. – це добір різноманітних завдань, які можна упорядкувати таким чином: завдання, що вимагають різної глибини узагальнення і висновків; завдання, розраховані на різний рівень теоретичного обґрунтування роботи, що виконується; завдання репродуктивного і творчого характеру.

*Диференціація за ступенем самостійності* – це застосування однакових завдань, але з різною мірою допомоги кожній групі школярів. Учням можна пропонувати репродуктивні та творчі завдання – це насамперед: завдання, що супроводжуються інструкціями, завдання з елементами допомоги і завдання з елементами осмисленого застосування знань. У класі, де вчитель пропонує усім дітям завдання однакової складності, але враховує можливості кожного учня, консультація може надаватися повністю, частково чи не надаватися зовсім.

*Диференціація за обсягом* передбачає завдання однакового змісту, але диференціюється або його обсяг, або час на його виконання [8].

Визначаючи шлях і прийоми диференціації навчальної діяльності школярів, бажано дотримуватись певних умов, що сприяють ефективності використання індивідуальних, групових і колективних форм роботи на уроці.

Диференціація у сучасній освіті є багатовимірною та поліфункціональною: залежно від виду вона буває рівнева та профільна; залежно від форми – гнучка (елективна) та жорстка (селективна); може здійснюватися на різних рівнях (мікрорівень (рівень одного класу), мезорівень (рівень школи), макрорівень (рівень державних навчальних програм); завжди відбувається за одним або кількома напрямками (диференціація за цілями навчання; за змістом навчання; за методами і технологіями; за рівнем навчання; за темпом (часом) навчання; за характерними індивідуально-психологічними особливостями дітей, що становлять основу для формування гомогенних груп) [3].

Диференційоване навчання передбачає трансформацію класних форм у типолого-групові форми навчання і забезпечує перехід від мікрогрупових форм – до індивідуальних. Диференціація навчання вимагає формування класів, груп за наперед визначеними критеріями, тобто організацію навчання з відносно гомогенним складом навчальної групи [9, с. 119]. У контексті нашого дослідження заслуговують на увагу праці П. І. Сікорського, який виділив основні та похідні принципи диференційованого навчання. До них належать принцип науковості та принцип природовідповідності. "Принцип науковості передбачає суб'єктне адаптування наукових знань без втрати їх істинності, правдивості й об'єктивності, рухаючись від істинно-найпростіших форм до строго наукових.

Принцип природовідповідності – це і адаптація до акселераційно-вікових, індивідуальних особливостей школярів під час закладання психолого-педагогічних умов навчання, і не менш глибоке повсякденне вивчення вчителем своїх учнів у процесі самого навчання; це врахування на стадії проектування навчання і в процесі його практичної реалізації загальних природних закономірностей, вікових та індивідуальних особливостей учнів" [9, с. 122].

Перш ніж застосовувати на уроці диференціацію, важливо, щоб вчитель враховував загальну готовність дітей до навчальної діяльності та готовність до засвоєння конкретного матеріалу; його завданням є передбачати труднощі, які можуть виникнути в дітей під час засвоєння матеріалу; здійснювати перспективний аналіз: для чого плануються певні завдання, чому їх необхідно використовувати саме на даному етапі уроку, як не припиняти ефективну роботу на наступних уроках; а найголовніше в системі уроків використовувати диференційовані завдання індивідуального характеру.

Диференціація як нестандартна та ефективна форма роботи в класно-урочній системі забезпечує певною мірою подолання перешкод та розкриває потенційні навчальні можливості всіх учнів.

**Висновок.** Отже, стосовно прийнятої програми Нової української школи диференціація є шляхом гуманізації освіти. Вона базується на врахуванні освітніх потреб, можливостей і пізнавальних інтересів усіх школярів, забезпечує роботу з обдарованими дітьми, допомагає попередити неуспішність й відставання учнів.

У центрі уваги школи мають стояти інтереси дитини та її здібності. Однак свобода, на думку Марії Монтессорі, не означає робити, що сам хочеш. Свобода – це перш за все надана можливість зробити вибір із запропонованих варіантів [6].

І сьогодні багато вчених спрямовують свою увагу на детальне вивчення диференціації і способу її застосування. Оскільки індивідуальні відмінності характеру, розумової діяльності та інших властивостей особистості учнів ведуть до індивідуальних відмінностей у навчанні, які можуть бути реалізовані, насамперед, шляхом його диференціації.

#### Література

1. Вишневецький О. Теоретичні основи сучасної української педагогіки : [навч. посіб.]. 3-тє вид., доопрац. і доп. Київ : Знання, 2008. 566 с.
2. Волкова Н. П. Педагогіка: [навч. посіб.]. 2-ге вид. перероб. і доп. Київ : Академвидав, 2007. 605 с.
3. Диференціація у шкільній освіті: історичний досвід і сучасні технології: *Збірник матеріалів Всеукраїнської науково-практичної конференції*, 16 травня 2018 р., м. Київ. Київ : Інститут педагогіки, 2018. 224 с.
4. Дифференциация в обучении математике / Г. В. Дорофеев, Л. В. Кузнецова, С. Б. Суворова, В. В. Фирсов. *Математика в школе*. 1990. № 5. С. 15-21.
5. Інновації у сучасній початковій школі / упоряд. З. М. Онишків. Тернопіль : Тернопільський національний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка, 2010. 254 с.
6. Малафік І. В. Дидактика : [навч. посіб.]. Київ : Кондор, 2009. 406 с.
7. Шпарик О. М. Проблема диференціації навчання в дослідженнях українських учених та науковців близького зарубіжжя. *Український педагогічний журнал*. 2015. № 4. С. 152-164.
8. Седеревичене А. О. Дидактичні можливості диференціації змісту початкової освіти. *Народна освіта*. 2007. Вип. 3. С. 22-26. Режим доступу: [https://www.narodnaosvita.kiev.ua/Narodna\\_osvita/vupysku/3/statti/3sederevichene/sederevichene.htm](https://www.narodnaosvita.kiev.ua/Narodna_osvita/vupysku/3/statti/3sederevichene/sederevichene.htm)
9. Сікорський П. І. Теоретико-методологічні основи диференційованого навчання. Львів : Каменяр, 1998. 196 с.

УДК 374:37.09-053.5

### ПОЗАШКІЛЬНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ ПРОЦЕС ЯК ЦІЛІСНА СИСТЕМА ВИХОВАННЯ ОСОБИСТОСТІ МОЛОДШОГО ШКОЛЯРА

**Бабич Ю. І.**, студентка IV курсу факультету психології та соціальної роботи.

Науковий керівник – канд. пед. наук., доц. **Філоненко О. С.**, кафедра педагогіки, початкової освіти та освітнього менеджменту.

*У статті розглядається позашкільний педагогічний процес як цілісна система виховання особистості молодшого школяра, проаналізовано основні підходи у конструюванні змісту позашкільної освіти та виховання на всіх етапах реалізації.*

**Ключові слова:** позашкільний педагогічний процес, позашкільний заклад, молодші школярі.

**Постановка проблеми.** Проблема виховання молодого покоління завжди була в центрі уваги суспільства, а сьогодні набуває особливої актуальності у зв'язку із загостренням соціальних негараздів в сім'ї, оточенні та житті держави. Розв'язання цієї проблеми можливе за умов, які б не лише підвищили ефективність виховного впливу в освітньому процесі на підростаюче покоління, а й сприяли творчому, інтелектуальному зростанню та духовному й естетичному вдосконаленню школярів. Саме тому слід звернутися до позашкільного середовища де діти мають більше можливостей для самовираження, розвитку та виховання почуття громадянина.

Зважаючи на те, що саме у молодшому шкільному віці закладаються всі основи світосприйняття, формується власна думка та судження, важливим моментом в освітньому середовищі є педагогічний процес у позашкільних навчальних закладах як система формування особистості молодшого школяра.

**Мета статті.** Обґрунтувати організацію позашкільного педагогічного процесу як цілісну систему виховання особистості молодшого школяра

**Аналіз останніх досліджень та публікацій.** Науково-теоретичною основою навчально-розвивальної та виховної діяльності сучасних позашкільних навчальних закладів є праці І. Бега, В. Вербицького Г. Пустовіта, А. Сиротенка, О. Сухомлинської з проблем виховання та розвитку особистості в шкільному та позашкільному навчальному процесі, Ю. Жука, В. Бикова щодо дослідження процесів формування та розвитку освітнього середовища та освітнього соціуму як його невід'ємної складової.

**Виклад основного матеріалу.** Позашкільна освіта та виховання – процес безперервний та багатосторонній. Він не має фіксованих термінів завершення і послідовно переходить із однієї стадії в іншу. Особливість позашкільного освітнього процесу полягає у проектуванні таких педагогічних методик та технологій, що могли б допомогти дітям зорієнтуватися та зробити правильний вибір у складній життєвій ситуації.

Позашкільній освітній процес будується на взаємній співтворчості педагогів і дітей, на їхній дружбі і духовній спільності, визнанні самостійності особистості дитини на взаємоповазі і взаємній зацікавленості у суспільному успіхові у результаті діяльності, то ж він ще й залежить від складу його вихованців і характеру взаємин між ними. Його ще називають "творчим процесом", оскільки будується на пізнанні внутрішнього світу дитини в умовах максимальної емоційної зручності, значних і систематичних творчих зусиль [6, с. 8].

Визначені ЮНЕСКО завдання освіти XXI століття зумовлюють необхідність подальшого вдосконалення системи освітньої роботи позашкільних навчальних закладів. Навчити вчитись, навчити жити (культура побуту, здоровий спосіб життя), навчити жити разом (культура людських взаєностосунків), практична направленість навчання були і є актуальними завданнями діяльності педагогічних колективів. Саме тому сучасні системи освітньо-розвивальної роботи позашкільних навчальних закладах спрямовані на постійне розширення поля креативності вихованців, формування в них стійкої внутрішньої мотивації до навчально-пізнавальної та творчої діяльності, розширення соціального досвіду, формування позитивної "Я концепції". Це не лише забезпечує самореалізацію вихованців у обраних видах навчально-творчої діяльності, а й сприяє їх професійному самовизначенню та соціальній адаптації [3, с. 23].

Основоположними для розуміння сучасного змісту позашкільної освіти є визначені Г. П. Пустовітом на основі аналізу філософської, психолого-педагогічної та спеціальної літератури, власного багаторічного досвіду роботи в позашкільних навчальних закладах п'ять засад у конструюванні змісту позашкільної освіти та виховання на всіх етапах реалізації, зокрема:

1) інтегрування навчального матеріалу, у якому найбільш адекватно відображено ідею цілісності виховного середовища, що сприяє побудові у свідомості учнів картини світу та формуванню ставлення до людини, суспільства та природи як морально доцільного;

2) структурування змісту позашкільної освіти та виховання з позицій диференціації, яку слід розглядати як перспективний підхід до поглибленого вивчення учнями навчального матеріалу чи самостійного здобуття ними знань, удосконалення інтелектуальних умінь і практичних навичок відповідно до їхніх вікових можливостей;

3) кінцевою метою позашкільної освіти, окрім набуття учнями знань, умінь і практичних навичок, є формування та розвиток ціннісних орієнтацій, здатності прийняття обґрунтованих рішень із побудови власної поведінки та діяльності в соціумі й формування почуття відповідальності за їх наслідки;

4) концептуальним положенням у конструюванні змісту позашкільної освіти і виховання є індивідуалізація навчальної та практичної діяльності особистості [4, с. 29-30].

У контексті проблеми актуальними є ідеї, що найбільшою мірою відображають специфіку позашкільної діяльності:

- ідея використання потенціалу середовища, "педагогізації середовища" з метою виховання гармонійної особистості (С. Т. Шацький);



- ідея виховання особистості в колективі, гармонізації особистісних і колективних ліній розвитку (А. С. Макаренко);

- ідея розуміння людських взаємин як "середовища, котре дає наочні уроки моральності, розкриває сенс моральних понять та істин" (В. О. Сухомлинський).

Теоретичному осмисленню позашкільного виховного середовища присвячено праці І. Д. Бежа, який розглядає позашкільне середовище як "значущий сегмент соціального буття підростаючої особистості, в якому вона вдосконалює набуті навчально-виховні здобутки і засвоює ряд додаткових здібностей та цінностей, необхідних для дорослого життя" .

За умови, якщо практичне позашкільне середовище зазнає певної трансформації з огляду успішного досягнення конкретних виховних цілей, його доцільно кваліфікувати позашкільним виховним простором. Під останнім І. Д. Бех розуміє психолого-педагогічний проєкт, метою якого є духовно-моральне вдосконалення підростаючої особистості; визначає такі його структурні компоненти:

- 1) демократизація соціобуття вихованців;
- 2) гуманізація соціобуття вихованців;
- 3) індивідуалізація соціобуття вихованців;
- 4) культивування творчих можливостей вихованців;
- 5) формування особистісно конструктивних відносин;
- 6) продуктивна життєдіяльність вихованців [1, с. 11-12]

На відміну від загальноосвітньої школи, процес індивідуалізації навчальної та практичної діяльності особистості в освітньому процесі позашкільного навчального закладу має набагато складнішу структуру побудови та способи здійснення, оскільки ґрунтується на інших теоретико-методичних і психолого-педагогічних засадах. Такими засадами є особистісні замовлення, інтереси та нахили дітей та їх батьків, що постійно розвиваються і варіюються, у чому й простежується безперервна динамічність цієї ланки освіти, її нестандартність і варіативність; і п'ятим концептуальним положенням у конструюванні змісту позашкільної освіти та виховання є діяльнісний підхід, що дає змогу реалізувати на практиці набуті учнями знання, інтелектуальні вміння та практичні навички в конкретній суспільно корисній, масовій чи природоохоронній роботі [2, с. 53-55].

Система позашкільної освіти базується на історично обумовлених традиціях виховання особистості, створених представниками різних національних спільнот України: суспільних та родинних цінностях: ідеях, поглядах, переконаннях, ідеалах і реалізується позашкільними закладами освіти, іншими закладами освіти у позаурочний час, дитячими, молодіжними організаціями, творчими дитячими та молодіжними об'єднаннями та місцем проживання, на підприємствах, у різних організаціях і установах.

Позашкільна освіта та виховання здійснюється в закладах, які покликані сприяти соціальній адаптації особистості у реальному житті і розглядається як найбільш демократичний та ефективний засіб залучення сім'ї до співпраці у вихованні і розвитку дітей. Важливими чинниками успішної позашкільної роботи є, по перше, кваліфікований персонал, від якого залежить організація пізнавальної та творчої діяльності своїх вихованців і, по друге, міцна матеріально-технічна база позашкільного навчального закладу, яка повинна включати все необхідне обладнання, устаткування та інвентар для різних форм організації дозвілля дітей (гурткової, клубної, секційної та ін. ), також це спеціально обладнані кабінети і майстерні для занять з декоративно-ужиткового та образотворчого мистецтва, тренувальні зали для занять із різних видів спорту, краєзнавства та туризму, музики та хореографії [9, с. 54].

У позашкільному закладі дитина повинна відчувати себе затишно та комфортно. Цьому сприяє не лише морально-психологічний клімат, доброзичливе ставлення педагогів, а й естетичний вигляд навчальних кабінетів і залів (меблі, озеленення, декоративні та виставкові елементи)

Без уваги не повинно залишатись питання запровадження в позашкільному закладі системи духовно-морального виховання, необхідно розвивати у вихованців здатність до співчуття, співпереживання, виховувати любов до культурної спадщини українського народу через розкриття змісту мистецтва: музики, іконопису, архітектури, літературних джерел тощо [8, с. 56].

Освітній процес відбувається в середовищі, яке в комплексі подано сукупністю природних, предметних, соціальних умов, простором власного "Я" вихованця. Розвивальний характер середовища забезпечується педагогічно виправданим використанням його особливостей з метою вирішення соціально-педагогічних завдань. Людина в освітньому просторі відкриває для себе власну індивідуальність, неповторність. Освітній процес у цьому просторі надає школяреві певний набір орієнтирів як у навколишньому середовищі, так і власній життєдіяльності [7, с. 17].

Тобто освітній процес повинен здійснюватись в таких напрямках роботи, які будуть складатись в гармонійну систему для формування особистості молодшого школяра:

- збагачення змісту профільних навчально-виховних програм, що дає змогу розширювати знання та уявлення вихованців про здоров'я, культуру здоров'я, здоровий спосіб життя; підвищувати їх мотиваційну спрямованість на збереження й зміцнення власного здоров'я;

- створення організаційно-педагогічних умов для роботи профільних творчих об'єднань, що забезпечують розширення сфери навчально-творчої взаємодії вихованців з природним середовищем, сприяють формуванню в них елементарних навичок загартування, фізичного розвитку, здорового способу життя;

- упровадження сучасних форм і методів навчально-виховної роботи як складових особистісно орієнтованих профільних педагогічних технологій позашкільної освіти;

- зорієнтованість навчально-виховного процесу на реалізацію освітньої соціально-педагогічної концепції "Сім'я – дошкільна установа – школа – позашкільний і вищий навчальні заклади" [5, с. 22-23].

Цим забезпечуватиметься можливість реалізації основної ідеї та виховних завдань позашкільного закладу, що визначатиме стиль його діяльності і охоплюватиме всіх учасників освітнього процесу.

**Висновки.** Педагогічний процес у позашкільних закладах полягає в тому, що він базується на основі тісного співробітництва вихователів і вихованців, демократичного та творчого спілкування, максимального використання індивідуального досвіду кожної дитини, ініціативи, самодіяльності. Важливим компонентом цього процесу повинен бути зв'язок шкільної освіти з позашкільною та об'єднання дітей за інтересами, віковими та індивідуальними особливостями, що буде сприяти кращому самовихованню, саморозвитку та самовдосконаленню.

### Література

1. Бех І. Д. Позашкільне середовище як виховна система. Сутність виховного потенціалу позашкільних навчальних закладів. Київ. 2012. С.11 – 15.

2. Грабко, В.П. Проектуємо заняття разом. Методичні рекомендації з удосконалення педагогічної майстерності працівників позашкільних закладів. Обдарована дитина. 2011. №7. С. 51 – 54.

3. Жебровський О.Г. Позашкільна освіта у вимірі XXI століття. Рідна школа. 2011. № 12. С. 21 – 24.

4. Пустовіт Г. П. Позашкільна освіта і виховання : теоретико-дидактичний аспект. Монографія. Книга 1. М: видавництво МДУ ім. В. О. Сухомлинського. 2010. 379 с.

5. Пустовіт Г. П. Компетентнісний підхід у змісті позашкільної освіти і виховання. Рідна школа. 2014. № 11. С. 20-25.

6. Терещенко Л. Б. Моніторинг позашкільля: освіта, культура і спорт. Педагогічна газета. 2016. № 40. С. 8 – 9.

7. Трещов О.Д, Поленов О.К, Пешкова Л.П. Ефективність функціонування позашкільних навчальних закладів. Управління освітою : Часопис для керівників освітньої галузі. 2010. № 18. С. 12 – 24.

8. Якименко С.І., Тарасюк А.М., Драган А.О. Педагогічні умови формування творчого освітньо-виховного середовища в позашкільних навчальних закладах : навчально-методичний посібник. К. : СЛОВО, 2016. 184 с.

9. Яременко Л. А. Позашкільна освіта як навчальна, виховна і дозвіллєва діяльність. Вища освіта України : теоретичний. та науково-методичний часопис. 2012. № 4. С. 52 – 58.

УДК 159.922.6

### СТИГМАЦІЯ ЧОЛОВІКІВ У ПРОФЕСІЯХ, ЯКІ ВВАЖАЮТЬСЯ ТРАДИЦІЙНО ЖІНОЧИМИ

**Барило В. В.**, магістрантка факультету психології та соціальної роботи.

Науковий керівник – канд. психол. наук, доц. **Щотка О. П.**, кафедра психології.

*У статті розкрито сутність поняття "стигмація" та "гендерні стереотипи", а також висвітлено питання "чоловічих" та "жіночих" професій, що є найбільш поширеними в сучасному суспільстві: стереотипи фемінності-маскулінності та розбіжності між представниками різної статі в зайнятості спеціальними формами діяльності.*

*Розкрито вплив гендерних стереотипів на професійну діяльність. Розглянуто теоретичний поділ професійних та родинних ролей.*

*З цього випливає висновок, що гендерні стереотипи неабияк впливають на життя кожної людини, незалежно від статі. Відзначено, що чоловікам легше вдається побороти стереотипність "жіночих" професій аніж жінкам. Підсумовано, що згода та небажання боротися із застарілими стереотипами, позбавляє права вибору та свободи думки, втрачається власна індивідуальність та часто нехтується здібностями, відповідно до чого втрачається можливість реалізуватись у житті та бути по справжньому щасливим.*

*Ключові слова:* гендер, стереотип, стигма, маскулінність, професійна діяльність, гендерний дисбаланс.

Сьогодні прояви ґендерної нерівності прослідковуються у багатьох сферах суспільного життя. Не є винятком й ринок праці. У трудових відносинах особливо виразно прослідковується нерівність у можливостях як чоловіків, так і жінок. Ґендерні стереотипи стосовно професій зайняли чільне місце в думках людей. [1, с. 44]. Дискримінаційні практики проявляється у наданні переваги одній статі над іншою, тож доцільним є розгляд цієї теми у всіх її проявах.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Питання ґендерної асиметрії на ринку праці досліджували Іващенко О. В., Лободинська О. М., Самолюк Н. М., Юрчик Г. М., Хоткіна З. А., Мальцева І. О., Роцин С. Ю.

Ознайомлення з теоретичними джерелами засвідчило, що ґендерні проблеми розглядалися в численній кількості наукових праць українських учених [1–4], які створили чітку концептуальну базу для подальших розробок у названій царині. На сьогодні ми маємо загальноприйняті визначення термінів ґендер, ґендерний стереотип. Проте є ще питання, які не отримали належного висвітлення, окремі твердження залишаються без переконливого обґрунтування. До них належить і питання стигмації чоловіків у професіях, які вважаються традиційно жіночими.

**Виклад основного матеріалу.** Психологічне уявлення про стигму окреслив Ірвінг Гофман. Стигма – властивість, на підставі якої формується негативний стереотип. Тому практично всі стигми є за своєю суттю відношення між "ганебною" якістю та стереотипом – певним ставленням до цієї якості. Стигматизація розділяє соціальний світ індивідів на тих, хто не має негативних відхилень від очікувань (так званих "нормальних"), і тих, хто ці відхилення несе (це і є стигматизовані). Стигматизуються ті, хто не відповідає нормативним очікуванням суспільства, хто має неузгодженість особистої і соціальної ідентичності. Стигма виражає суспільне ставлення, яке обмежує життя людини у суспільстві і не дає їй право на визнання. Проявлятися стигматизація може по відношенню до різноманітних груп населення за станом здоров'я, професією або соціальним становищем, конфесією, віком, статтю, національністю і т. ін. [4].

Через зазначені асоціативні уявлення, стигма пов'язана з поняттями влади і домінування в суспільстві в цілому, формуючи і посилюючи нерівність, через що одні групи населення починають відчувати почуття переваги, а інші вважають себе неповноцінними.

Стигматизація в зв'язку з вибором зайнятості полягає у дискредитації людей, які обирають нетрадиційну для своєї статі зайнятість. Так, чоловіки, які обирають низькооплачувані діяльності, низькостатусні, традиційні для жінок сфери, пов'язані з доглядом за дітьми, прибиранням, можуть зіткнутися зі зневагою в оточенні. Це зачіпає почуття власної гідності людини, викликає почуття сорому, почуття власної неповноцінності, самотності. Небезпека стигматизації в тім, вона може відбуватися і на особистісному рівні, оскільки люди внутрішньо примиряються з негативним ставленням і реакцією оточуючих. Це призводить до "внутрішньої стигми" або самостигматизації.

У сучасному світі, можна сказати, відмінностей між "чоловічою" і "жіночою" працею формально практично не існує. Така ситуація – результат спільних процесів індустріалізації і технічного прогресу. Однак оцінка даного положення справ чоловіками і жінками суттєво різниться.

Відповідно до "Словника ґендерних термінів" ґендерна асиметрія визначається як непропорційна представленість (репрезентація) соціальних і культурних ролей чоловіків та жінок, (а також уявлень про них) у різних сферах життя [2, 51].

Жінки в основному оцінюють цей процес як природний і позитивний, а чоловіки ставляться скоріше негативно до проникнення жінок у суто чоловічі сфери діяльності.

Якщо підійти до цього питання з точки зору здорового глузду, то відразу ж можна визначити групу професій, пов'язаних з важкою фізичною роботою. Тому міркування на тему "чоловічих" і "жіночих" професій логічно почати з визначення чоловічого набору – тобто, всього того, що чисто фізично не може робити жінка. За цим критерієм можна легко назвати ряд професій зі сфери некваліфікованої або малокваліфікованої праці: вантажник, гірник, чорнороб та інші. Все це чисто чоловічі професії, жінок тут побачити практично неможливо.

До чисто жіночих професій можна сьогодні віднести також ряд некваліфікованих робіт, які найчастіше пов'язані з традиційною сферою: прибиральниця, нянечка. Тут вже чоловіки зустрічаються вкрай рідко.

У цілому, професійна сегрегація в даних сферах сприймається не як дискримінація, а як природний порядок речей, заснований на біологічних відмінностях статей. Такий поділ у професійній сфері постає як "природна" відмінність, а не як соціальна проблема.

Стереотип про "чоловічі" і "жіночі" професії лежить в основі того, що жінки займають близько 80 % робочих місць в освіті, охороні здоров'я і соціальній сфері, приблизно стільки ж місць у готельному та ресторанному бізнесі, більше половини місць в оптовій та роздрібній торгівлі, у сфері фінансових послуг. Чоловіки переважають у промисловості, сільському господарстві, у державному управлінні і бізнесі.

Як вказує національний тренер-експерт із ґендерних питань Лариса Магдюк, новим проявом ґендерної нерівності на ринку праці є підвищення інтересу чоловіків до традиційно "жіночих" сфер,

наприклад, громадське харчування, дизайн одягу тощо. При цьому спостерігаємо, що кар'єрне зростання чоловіків у цих професіях відбувається швидше, ніж у жінок, а ось процеси щодо професійної реалізації жінок у "чоловічих" сферах натомість відбуваються значно повільніше [5].

Незважаючи на те, що останнім часом Україна знаходиться на шляху зростання боротьби з проявами ґендерної дискримінації у всіх сферах життя, уявлення про суто чоловічі та суто жіночі професії рухається в напрямку до змін доволі повільно.

Перейдемо до їхнього розгляду, розпочавши із чоловічих особистісних якостей, згідно з чоловіки є рішучими, стресостійкими, розсудливими, безстрашними лідерами, мають розвинуте логічне мислення та інтуїцію, діють за чітко вибудованими тактикою та стратегією дій. Доводячи своє право розпоряджатися владою і грошима, чоловіки так високо підняли "планку" переваг своєї статі перед жінками, що самі стали заручниками ґендерних стереотипів мускулітності [5, с. 59].

Отже, в нашому суспільстві, чоловічі види діяльності пов'язані з:

1. Спритним володінням робочими інструментами, вмінням використовувати техніку за її призначенням – шахтар, рятувальник, пожежник, поліцейський, інженер, механік;

2. Маневреним керуванням транспортними засобами – водій транспортних засобів різних видів; 3. Важкою фізичною роботою – м'ясник, будівельник;

4. Вмінням керувати персоналом та активно розумово працювати – будь-яка вищепоставлена посадова особа, юрист, політик, бізнесмен, науковець.

Саме такі уявлення про представників певних видів професій і є усталеними у суспільних поглядах. Безумовно, є певні види діяльності, які є легшими у виконанні чоловікам, особливо, якщо це пов'язано із важкою фізичною діяльністю. Якщо раніше неприпустимими для чоловіка вважались професія кухара, флориста, дизайнера та ін., то зараз вони сприймаються як звичні для них.

ґендерні стереотипи призводять до дисбалансу ринку праці, тобто концентрації осіб однієї статі в рамках певного фаху. Так, наприклад, типово "жіночою" професією в нашому суспільстві є професія вчителя, де жінки складають більш ніж 80%. Щоб досягнути ґендерної рівності у сфері зайнятості, необхідно подолати ґендерні стереотипи.

У нашій державі зроблено багато кроків для досягнення ґендерної рівності у сфері зайнятості. Прийнято спеціальні постанови і закони, які надають жінкам рівні з чоловіками права й можливості для самореалізації.

В Україні ґендерну рівність охороняє Конституція за законом "Про засади запобігання та протидії дискримінації в Україні" та законом "Про забезпечення рівних прав та можливостей жінок і чоловіків". Більше того, підписана Україною угода про асоціацію з ЄС також містить в собі пункт про "забезпечення ґендерної рівності та рівних можливостей для чоловіків та жінок у сфері зайнятості, освіти та навчання, економічної та суспільної діяльності, а також у процесі ухвалення рішень"

За звітом Світового банку, в Україні досі не досягнуто рівності між чоловіками та жінками. Серед лідерів – Бельгія, Данія та Латвія. Україна ж опинилась на одному рівні із Білоруссю, Азербайджаном та Замбією, набравши трохи більше 78 балів зі ста.

Проте варто зазначити, що нині активно розвивається торгівля, управління й інформаційне обслуговування. У цих сферах немає чіткого розмежування на "чоловічі" й "жіночі" професії: комерційні агенти, агенти з нерухомості, туризму, банківські працівники.

Приналежність тієї чи іншої професії до "чоловічої" або "жіночої" визначається сьогодні, в першу чергу, суб'єктивною думкою роботодавця. І якщо на типово жіночій посаді бухгалтера він захоче бачити чоловіка, а на типово чоловічій – начальника відділу збуту – жінку, то так воно і буде.

**Висновки.** Отже, стигматизація чоловіків та жінок у професіях, протилежних по статевому можна віднести до суттєвих перешкод як для жінок, так і для чоловіків у їхній професійній реалізації.

Прадавня історія вплинула на розподіл праці за ознакою статі. ґендерні стереотипи продовжують стійко відтворюватися у свідомості та поведінці різних поколінь українців, що має ряд негативних наслідків як для держави, так і для її громадян. Через існування цих стереотипів Україна не може забезпечити ґендерну рівність своїх громадян, а значить втрачає значний потенціал для власного розвитку.

На сьогоднішній день ми вже можемо спостерігати зміни – все більше чоловіків, незважаючи на ґендерні стереотипи, мають можливість виконувати свої професійні обов'язки незалежно від "стереотипності професії", працюють вихователями, поварами, мед-братами, та ін. демонструючи емоційний інтелект та проявляючи високі комунікативні, інтелектуальні, управлінські й організаторські здібності, незважаючи на стать. Однак, ґендерні стереотипи сьогодні є латентними, видозміненими, їх не декларують, але ним слідує. Незмінною складовою стереотипу про справжнього чоловіка є його здатність досягати статусу, успіху, матеріальної забезпечувати родину. Тому часто можна почути від чоловіків: "Я би працював учителем, мені подобається працювати з дітьми, аби там більше платили". Отже, наразі чоловіки вкрай рідко як сферу професійної самореалізації

обирають дошкільну та початкову освіту, частіше середню, а ще більше вищу. Чим вищий щабель і статус освіти, тим більше там чоловіків. Чим вищий управлінський статус, тим частіше чоловіки на нього претендують. Таким чином, гендерний стереотип підштовхує включатися у гонитву за зовнішніми атрибутами маскуліності, обмежує їх у можливості самореалізації та психологічного здоров'я.

### Література

1. Іващенко О. В. Гендерна сегрегація чи гендерна асиметрія на ринку праці: теоретичні засади та емпіричне проявлення при працевлаштуванні в Україні / О. В. Іващенко, О. М. Лободина // Український соціум - 2013. - №1. - С. 43-62.
2. Шевченко З. В. Словник гендерних термінів / уклад. З. В. Шевченко. Черкаси, 2016. - 336 с.
3. Самолюк Н. М. Проблема "гендерної асиметрії" на ринку праці України. Соціально-трудова відносина: теорія та практика / Н. М. Самолюк, Г. М. Юрчик - 2013. - №1. - С. 46-52.
4. Стигматизація // Юридична енциклопедія : [у 6 т.] / ред. кол. Ю. С. Шемшученко (відп. ред.) [та ін.]. – К. : Українська енциклопедія ім. М. П. Бажана, 2003. - Т. 5. - С. 647.
5. Мальцева И. О. Гендерная сегрегация и трудовая мобильность на российском рынке труда / И. О. Мальцева, С. Ю. Рошин. - Москва, 2006. - 295 с.
6. Магдюк Л. Б. Гендерні стереотипи. Вплив гендерних стереотипів на представлення жінок і чоловіків на ринку праці / Л. Б. Магдюк // Журнал "Маркетинг в Україні". - 2011. - № 5-6. – С. 25-28.
7. Стереотипы и дискриминация на рынке труда / ред. Римашевской Н. М. - Москва, 2007. - С. 49-61.
8. Виборчий кодекс України: Закон України 19 грудня 2019 р. № 396-IX. Відомості Верховної Ради України. 2020. - № 7, № 8, № 9. – С. 48.
9. Проект Закону про внесення змін до деяких законодавчих актів щодо забезпечення рівних можливостей матері та батька на догляд за дитиною 3695 від 19 червня 2020 р.
10. Кодекс законів про працю: Закон України 10 грудня 1971р. № 322-VIII. Відомості Верховної Ради УРСР. - 1971. - Додаток до № 50. – С. 375

УДК 37.026

## ФІЛОСОФСЬКІ ОСНОВИ ПЕДАГОГІЧНИХ ІДЕЙ Г. СКОВОРОДИ

**Березка В. Р.**, студентка III курсу історико-юридичного факультету.

Науковий керівник – канд. пед. наук, доц. **Самойленко О. В.**, кафедра педагогіки, початкової освіти та освітнього менеджменту.

*Стаття розкриває актуальність педагогічної спадщини Григорія Сковороди, роль і місце її в системі педагогіки, розглядаються методологічні засади філософського вчення Г. Сковороди у визначенні основ педагогічної рефлексії.*

**Ключові слова:** педагогіка, пізнання, особистість, духовна культура, виховання.

**Актуальність.** Розвиток теорії і практики навчання і виховання особистості неможливий без переосмислення надбань минулих століть. Особливо цікавою є постать педагога й гуманіста XVIII ст. – Г. Сковороди. Багато хто з вчителів використовує в своїй педагогічній роботі методи, форми роботи за Сковородою. Він вважав освіту засобом моральної перебудови справедливого світу, створення суспільства. Його ідеалом була "істина", справжня людина, що знаходить своє покликання і щастя у "сродній" праці. Висунуті ним ідеї навчання і виховання людини не втрачають своєї актуальності і в теперішній час, а дослідження спадщини має безперечне теоретичне значення для сучасної теорії навчання та виховання. Недаремно спадщину Г. Сковороди вивчали та втілювали у практику протягом багатьох століть.

Дослідники творчості Г. Сковороди пов'язували його ідейно-теоретичну спадщину з найрізноманітнішими філософськими традиціями, проте, на думку В. Горького та К. Кислюка, філософія Григорія Сковороди зосереджується на людинознавчій, етико-гуманістичній проблематиці. Він підносив істинно людське, духовне начало в людині [1]. До того ж, деякі дослідники, зокрема Д. Чижевський, виділяють як окрему складову багатоаспектної спадщини Г. Сковороди – його педагогічні погляди. Саме тому методологічні засади філософського вчення "українського Сократа" будуть доречними для осмислення світоглядно-антропологічних аспектів сучасної педагогічної теорії і практики [12].

Мета: на основі аналізу особливостей філософії Г. Сковороди визначити основи педагогіки та особливості впровадження у педагогічну практику ідей українського педагога-мислителя.

Ідеями й засобами української народної педагогіки пройняті педагогічна діяльність, літературно-педагогічна й епістолярна творчість Г. Сковороди. Чимало його пісень та висловів стали крилатими, поповнили виховний арсенал української етнопедагогіки.

Сковорода майже в кожному творі посилається на народну педагогіку, що є свідченням того, що своє педагогічне вчення він прагне обґрунтувати з урахуванням здорового глузду народу, його величезного духовно-практичного досвіду [9, С. 127].

Центральне місце у творчій спадщині Г. Сковороди посідає проблема людини. Філософ неодноразово підкреслював, що кожна людина – це ніби маленький світ, і її так важко пізнати, як відшукати "у всесвітній машині начало" [4, С. 40].

Філософська концепція Сковороди включає в себе дві тенденції: ідеалістичну та матеріалістичну. Боротьба між ними знайшла своє виявлення у всіх філософських і соціологічних питаннях його системи – в онтології, гносеології, етиці, естетиці, логіці та педагогіці [10].

Ідея спорідненості виховання з природою людини пронизує твори Г.С. Сковороди: байки, притчі, філософські трактати, афоризми тощо. У багатьох із них змальовано найвищі якості людини, якими вона наділена природою: людяність, сердечність, великодушність, добродієність, справедливість, скромність, працьовитість, гідність тощо. Ними обдаровані всі люди від народження. Але щастя не приходиться саме собою, воно пролягає через самопізнання та досягається шляхом неймовірної праці над собою, у пошуках істини. Думки Г.С. Сковороди про роль природи в розвитку людини та спорідненість виховання дітей з їхньою природою мали позитивний педагогічний та соціальний зміст і значно вплинули на подальший розвиток педагогічної думки в Україні та інших слов'янських державах [3, С. 95-98].

Г.С. Сковорода глибоко переконаний у тому, що суспільство, позбавлене насильства над людиною, звільнене від її духовної неволі може виникнути шляхом поширення освіти. З її допомогою життя народу можна зробити пристойними, морально удосконалити людей: "Серце тоді насичується, коли освідчується". Для цього треба усіх дітей, незалежно від соціального стану батьків, вчити і виховувати з них Людину. Педагог велику надію у здійсненні своїх ідеалів покладає на школу: "Одне мені тільки близько ... о школа, о книги!" Він обстоює право усіх дітей вчитися у школі, яка має відкривати їм шлях до щастя: "Пізнаєш істину – вийде тоді у кров твою сонце" [2, С. 18-25].

Варто відзначити, що козацька педагогіка, на яку широко спирався Г. Сковорода в своїй творчості, належить до унікальних явищ не лише східнослов'янської, а й світової педагогічної культури. Це феномен українського народного виховного духу. Завдяки йому традиційна українська родина виступає першою школою патріотизму, національного єднання, місцем прищеплення дітям і молоді здорових норм та навичок поведінки, кузницею пошанівку рідної мови, народних звичаїв, традицій, свят, обрядів, символів, плекальницею історичної пам'яті поколінь, людської і національної гідності, головним фактором етнізації особистості [7].

Д. Чижевський зазначає, що педагогічна діяльність Г. Сковороди була основною в його житті, а тогочасні педагогічні проблеми він широко висвітлює у власних творах, вказуючи також і шляхи їх вирішення: "З гумором оповідає Сковорода про виховання того часу, про "багатомовних папуг", про предмети навчання – мова, танці, гра на лютні, підготовка до практичної діяльності... Сковорода радить не "пишне" виховання. Завдання виховання – "вчити добра", виконати це завдання неважко, можемо гадати, знаючи етичні погляди Сковороди, – треба лише сприяти розвиткові покладених у дитині задатків" [11, С. 199-200].

Не залишились поза увагою Г. Сковороди і такі питання, як виховання патріотизму, любові до свободи, оптимістичного світовідчуття. На відміну від інших живих істот особистість володіє свободою волі у визначенні лінії своєї поведінки під час вибору того чи того рішення.

За Сковородою, свобода дій людини залежить від ступеня пізнання нею своєї природи і законів зовнішнього світу. Лише пізнавши свою природу, вона може вільно спрямовувати власні зусилля на досягнення гуманних цілей, зробити життя змістовним і високоморальним. У моральному вихованні важливо "навчити вдячності". Причому поняття "вдячність" тлумачив Г. Сковорода дуже широко. Невдячність вважав джерелом багатьох моральних вад суспільства. [4, С. 41]

Народна педагогіка, народна мудрість найбільше вплинули на педагогічні погляди Г.Сковороди – виховання за принципом "сродності", на базі трудового виховання. Виховання людини праці, чесної особистості, що трудиться згідно з своїми природними нахилами наскрізь пронизує педагогічну систему Сковороди. Народна мудрість оспівує, славить труд, хвалить працьовитих людей, засуджує нероб і ледарів. Ті місця творів Г.Сковороди, де говориться про працьовиту, чесну, виховану, сповнену власної гідності людину, пересипані народними прислів'ями, образними порівняннями. [6]

Принципи народного виховання Г.Сковорода глибоко розробив у притчі "Вдячний Еродій". Він не визнавав великосвітського виховання, коли доступ до науки мають тільки бататі. За його

твердим переконанням "воспитание и убогим нужно есть" [5, С. 102]. Вчити людину треба тому, до чого у неї природний нахил, що для неї передбачила "блаженная натура": "Сокола вскорі научиш летать, но не черепаху. Орла во мгновение навчиш взирать на солнце и забавляться, но не сову" [8, с. 104]. Якщо хтось хоче вчити не по природі, хай пам'ятає прислів'я: "Волка в плуг, а он в луг" [8, с. 104].

Отже, педагогічні погляди Г. Сковороди тісно пов'язані з його етичними і соціальними поглядами. Він захоплювався гуманізмом античного світу, завжди високо ставив людину. Мета виховання, на думку Сковороди, заключається у формуванні мислячої, освіченої, чуйної людини шляхом самопізнання. Він цінує силу духу і силу думки людини. Силу духу дає їй наука, яка повинна проникати в народ. Філософія серця Г. Сковороди як осереддя духовності й моральності є тим поштовхом до мотивації, на яку слід спиратися в будь-якій справі, а для системи педагогічної теорії і практики вона є саме таким обґрунтуванням, яке уможливить зрушення особистості як складно організованої системи в новому напрямку – рух самопізнання та рефлексії. Цінність педагогічної спадщини Г. Сковороди переоцінити неможливо, вона завжди займала і буде займати гідне місце в триєдиній системі педагогічного процесу, слугуватиме направляючими постулатами освітнього процесу, до яких постійно звертаються фахівці педагогіки, вихователі, всі, кого цікавлять проблеми формування Людини.

### Література

1. Горський В.С., Кислюк К.В. Історія української філософії. – К.: Либідь, 2004. – 488с
2. Іванько І. Про стиль філософських творів Г. С. Сковороди / І. Іванько // Григорій Сковорода–250. Матеріали про відзначення 250-річчя з дня народження. – К.: Наукова думка, 1975. – 126 с., Іванько І. Про стиль філософських творів Г. С. Сковороди / І. Іванько // Григорій Сковорода–250. Матеріали про відзначення 250-річчя з дня народження. – К.: Наукова думка, 1975. – 126 с.
3. Ісаєвич Я. З історії викладання філософії на Україні (XVI-XVIII ст.). Від Вишньовського до Сковороди / Я. Ісаєвич. – К.: Наукова думка, 1972. – 524 с
4. Козубовська І. В. Формування особистості в педагогічній спадщині Г. Сковороди // Початкова школа. – №5. – 1996. – С. 40-42.,
5. Кулик І.С. Русова про педагогічні погляди Г.Сковороди / І. Кулик // Наук. вісн. Чернів. унту. – Чернівці, 2003. – Вип.177 : Педагогіка та психологія. – С. 91-95.,
6. Мельник В. В. Педагогічні погляди Г. Сковороди [Електронний ресурс] / В. В. Мельник, В. Н. Мельник – Режим доступу до ресурсу: <http://eprints.cdu.edu.ua/1595/1/157-100-103.pdf>
7. Михайлишин Р. Народна педагогіка як джерело педагогічних ідей Григорія Сковороди [Електронний ресурс] / Р. Михайлишин – Режим доступу до ресурсу: <https://pedcollege.lnu.edu.ua/wpcontent/uploads/2015/09/%D0%9D%D0%B0%D1%80%D0%BE%D0%B4%D0%BD%D0%B0%D0%BF%D0%B5%D0%B4%D0%B0%D0%B3%D0%BE%D0%B3%D1%96%D0%BA%D0%B0.pdf>
8. Сковорода Г.. Твори у 2-х томах, в-во Українського наукового інституту Гарвардського уту, 1994, Т 2- 450с
9. Ткаченко Л. І. Ідеї педагогічної спадщини Г.С.Сковороди: до проблеми формування національної еліти [Електронний ресурс]. – 2010. – Режим доступу до ресурсу: <https://www.kpi.kharkov.ua/archive/%D0%9D%D0%B0%D1%83%D0%BA%D0%BE%D0%B2%D0%B0%D0%BF%D0%B5%D1%80%D1%96%D0%BE%D0%B4%D0%B8%D0%BA%D0%B0/elits/2010/27/%D0%86%D0%B4%D0%B5%D1%97%20%D0%BF%D0%B5%D0%B4%D0%B0%D0%B3%D0%BE%D0%B3%D1%96%D1%87%D0%BD%D0%BE%D1%97%20%D1%81%D0%BF%D0%B0%D0%B4%D1%89%D0%B8%D0%BD%D0%B8%20%D0%93.%D0%A1.%D0%A1%D0%BA%D0%BE%D0%B2%D0%BE%D1%80%D0%BE%D0%B4%D0%B8%20%D0%B4%D0%BE%20%D0%BF%D1%80%D0%BE%D0%B1%D0%BB%D0%B5%D0%BC%D0%B8%20%D1%84%D0%BE%D1%80%D0%BC%D1%83%D0%B2%D0%B0%D0%BD%D0%BD%D1%8F%20%D0%BD%D0%B0%D1%86%D1%96%D0%BE%D0%BD%D0%B0%D0%BB%D1%8C%D0%BD%D0%BE%D1%97%20%D0%B5%D0%BB%D1%96%D1%82%D0%B8.pdf>
10. Чернега Т. М. Рациональное та містичне у філософії Григорія Сковороди. – Одеса: Астропринт, 2007. – 400 с.
11. Чижевський Д. І. Філософія Г. С. Сковороди / Підготовка тексту й переднє слово проф. Леоніда Ушкалова / Дмитро Чижевський. – Харків : Прапор, 2004. – 272 с.,
12. Чижевський Д.І. Філософія Г. Сковороди. – Харків: Прапор, 2004. – 272 с

## ОСВІТА В СПОЛУЧЕНИХ ШТАТАХ АМЕРИКИ

**Бихно К. В.**, студентка III курсу факультету іноземних мов.

Науковий керівник – канд. пед. наук, доц. **Самойленко О. В.**, кафедра педагогіки, початкової освіти та освітнього менеджменту.

*Якщо раніше освіта вважалася розкішшю, то зараз це невід'ємна складова сучасного життя кожної людини. Усі люди незалежно від статі та матеріального статусу мають бути освіченими. У даній статті схарактеризовано особливості системи освіти в США – країни, що є економічно стабільною та постійно розвивається. Її система освіти є децентралізованою, багатоманітною, гнучкою, багаторівневою та складною за своєю структурою, особливою за типом оцінювання, але наразі вважається однією з кращих у світі. Крім того, у статті згадано ряд закладів освіти, які відомі в усьому світі.*

*Ключові слова: система освіти США, дошкільна необов'язкова освіта США, обов'язкова освіта США, середня освіта США, старша школа США, профільна освіта, загально профільна освіта, вища освіта, бакалаврат, магістратура, докторантура, система оцінювання, "Ліга Плюща".*

**Актуальність проблеми:** У двадцять першому столітті існує багато підходів та концепцій до системи освіти. Це пояснюється різними нормативно-правовими засадами країн та їх традиціями. Дуже часто успішні моделі освітніх закладів не мають широкого упровадження, адже не достатньо досліджена їх ефективність, вони потребують детального вивчення. Доведено, що освітня система США є кращою, адже тут випускається багато хороших спеціалістів та навіть іноземці приїжджають сюди заради навчання. Саме тут знаходиться значна частина кращих університетів світу. Рівень освіченості людини в США впливає на її життєвий добробут, тому освіта така важлива і їй приділяють багато уваги. Система США варта детального дослідження, щоб, можливо бути прикладом для інших країн.

**Аналіз останніх досліджень та публікацій:** Питання освіти в Сполучених Штатах Америки цікавить як вітчизняних, так і зарубіжних дослідників. Крім того, на просторах інтернету розміщено чимало статей, які висвітлюють складну структуру та особливість системи освіти Сполучених Штатів Америки, є форуми, де студенти-іноземці та навіть їх батьки діляться своїми враженнями про освіту в США.

**Мета статті:** схарактеризувати систему освіти в США, з'ясувати її особливості та чому вона вважається такою успішною.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** США – країна зі стабільним економічним зростом. Тут високий рівень життя і низький - безробіття. Освіта є надзвичайно важливою у цій країні. Вважають, що США є найбільш освіченою країною. Згідно з даними Організації Об'єднаних Націй, система освіти в США у 2021 році має індекс рівня освіти 0,903 при максимальному значенні 1.[4] Статистика свідчить, що 99% населення – це грамотні люди, тобто, які вміють читати та писати.[10] Багато в чому це заслуга системи освіти в США, що сформувалась під впливом цілої низки факторів – історичних, економічних та соціальних, тому суттєво відрізняється від того, як навчають дітей в західноєвропейських державах. Аналітики, які вивчають освітні системи різних країн, можуть надати десятки сторінок інформації щодо існуючої системи освіти Сполучених Штатів Америки, де будуть описані її кращі риси та певні нюанси. Однією з найбільших переваг цієї системи США є її дивовижна гнучкість, яка дає можливість поєднувати коло інтересів з отриманням глибоких знань і наданням вузької, часом унікальної спеціалізації. У США немає єдиного державного стандарту освіти чи єдиної навчальної програми, усе це встановлюється на рівні штату [3].

Американська система освіти складається з трьох рівнів – дошкільного, середнього та вищого. Необов'язкова освіта починається з 3-4 років. Її отримує 53% дітей [8]. Програма передбачає вивчення алфавіту і цифр. Батьки вирішують чи віддавати дитину в дитячий сад в залежності від сімейного бюджету і обставин. Існують різні типи дошкільних закладів: некомерційні, церковні, приватні, школи Монтесорі. Некомерційні є найменш дорогими, у якості викладачів чи помічників вчителів тут працюють батьки. Церковні школи відносяться до релігійних центрів, а процес навчання включає в себе релігійну освіту. Найдорожчими є приватні школи. Багато приватних дитячих садків використовують метод викладання Монтесорі, який є більше філософією життя, ніж методом навчання. Його основою є переконання, що кожна дитина індивідуальна і володіє унікальними потребами, інтересами, здібностями. Існують два рівні школи Монтесорі: для дітей у віці від 2,5 до 6 років і від 6 до 12 років. Також існують приватні заняття для дітей у віці від



шести місяців до трьох років, що поєднують у собі теорію та практику участі в ігрових групах. У школах, які приймають дітей у віці від двох до чотирьох років уроки, зазвичай, включають декоративно-прикладне мистецтво, музику, розвиваючі ігри, заняття для розвитку моторики та вміння слухати. Крім того, коледжі пропонують курси для маленьких дітей один або кілька разів на тиждень, наприклад, живопис, танець, кулінарія. Діти можуть відвідувати приватні дошкільні установи з 2 до 5 років, сума за навчання може складати від \$ 5000 до \$ 15000 на рік, все залежить від школи і району. Діти мають заняття протягом декількох годин вранці з 9 до 11:30 і вдень з 12:45 до 15:15, або 2 рази на день. У деяких школах можливо вибрати тільки ранкові або вечірні уроки, таким чином, вартість навчання буде дешевшою. Дитячі садки призначені для залучення дітей до соціального середовища школи. Дослідження доводять, що діти, які відвідують дошкільні установи, як правило, розвиваються швидше, ніж ті, хто цього не робить. Проте у деяких американських містах дитячі садки знаходяться в дефіциті, тому потрібно вставати в чергу якомога раніше, можливо навіть до зачаття. Для вступу до деяких престижних дитячих садків потрібно навіть пройти попереднє тестування та співбесіду з членами сім'ї. Вважається, що вибір дитячого садка може вплинути на вступ до вищого навчального закладу у майбутньому. Дошкільний навчальний заклад рекомендується дітям, чиї батьки не є носіями англійської мови, адже діти у цьому випадку будуть краще підготовані для початкової школи [2].

У п'ятирічному віці діти починають відвідувати підготовчий клас, який є частиною вже обов'язкової освіти. В більшості, вони існують при школах. Підготовчі групи безкоштовні. Діти вчаться читати, писати, рахувати та просто адаптуються до колективу. Крім того, є і приватні підготовчі центри. У багатьох штатах видають навіть сертифікати про отримання дошкільної освіти, де вказується назва навчального закладу, період навчання, характеристика поведінки та здібностей дитини. У деяких школах цей сертифікат вважається необхідною умовою для вступу до школи [4].

У Сполучених Штатах Америки нараховується 132 656 шкіл. 71,5% шкіл – державні і навчання тут безкоштовне. На одного вчителя припадає 16 учнів, 24,15% – приватні (80% із них – релігійні) з вартістю навчання – від \$6000 до \$60 000 у рік (в середньому \$17 500). На одного вчителя припадає 11 учнів. 4,35% шкіл – чартерні, вони фінансуються державою, можуть залучати і приватних інвесторів і навчання тут безкоштовне, але щоб стати учнем, необхідно перемогти в лотереї, яку для всіх проводять безкоштовно один раз у рік, або скласти іспити. На одного вчителя припадає 13 учнів. 3% американських дітей здобувають освіту вдома. 66,3% батьків таких дітей мають щонайменше ступені бакалаврів і вище. 38,4% цих дітей вчаться вдома через релігійні погляди, 8,9% – дітей з інвалідністю [8].

Школи початкової освіти можуть фінансуватися державою або батьками, але існує і ще одна категорія шкіл – церковно-приходські, де освіту отримують 15% дітей [3]. Початкова освіта в США складається з п'яти класів. Майже всі предмети ведуться одним вчителем, окрім образотворчого мистецтва, фізкультури і музики. Діти вивчають арифметику, письмо, читання, природничі і суспільні науки [6]. Учні Elementary School часто дозволено обирати самим, як їм краще навчатись: за партою, або у кріслі-мішку, вони можуть лежати на животі посеред класу. Гадають, що так вони краще сприймають інформацію [5]. У церковно-приходських школах увага приділяється і релігії. На цьому етапі уже всіх дітей поділяють за їх здібностями. Це одна з особливостей американських шкіл. Спочатку діти здають IQ тест. Потім дітей поділяють на групи. З третього класу учнів тестують кожного року. Це популярний формат перевірки успішності учнів у всіх штатах. В залежності від результатів тестів школярів можуть перевести до класу для обдарованих, де предмети вивчаються детальніше і задають більше домашніх завдань, або ж навпаки, клас для відстаючих, де домашніх завдань менше та легший курс. Наприкінці 5-го класу учні пишуть контрольний внутрішній зріз і переходять до середньої школи [10].

Американські школярі займаються за 100 бальною шкалою, крім того, є літерні позначення. Шкала оцінювання виглядає наступним чином: (А це 100-90 балів, відмінно, В – це 90-80 балів, добре, С – це 80-70 балів, середньо, D – це 70-60 балів, нижче середнього, F – 60, незадовільно) [6].

Початкова, середня та старша школи – це не просто різні корпуси, а абсолютно різні школи, що знаходяться в різних районах, з різними директорами та вчителями. Нерідко якість освіти може принципово відрізнятись, в окрузі з хорошою початковою школою може знаходитися значно гірша середня освіта, тому американцям доводиться переїжджати або возити дітей у школи, які знаходяться далі [7].

У середній школі школярі навчаються із шостого по восьмий клас; це учні віком 11-13 років. Викладання ведеться вчителями-предметниками. Висока увага приділяється вивченню англійської мови, історії та природних дисциплін. На цьому етапі середньої шкільної освіти формуються класи із поглибленим вивченням різних предметів, до яких учні мають здібності. Крім того, учні можуть обирати 2-3 додаткових предмети для вивчення. У школі, у загальному, не навчають

фактичних знань, а практикують написання есе, підготовку проектів, влаштовують дискусії. Це все для того, щоб учень вчився здобувати інформацію та мислити самостійно. Саме від дитини залежить те, в якому навчальному закладі вона буде здобувати знання у майбутньому [4].

Якщо учень проходить тест на інтелектуальний розвиток і набирає менше 70 балів із 100 можливих, то йому рекомендують на наступному етапі здобуття середньої освіти освоїти професію. Типи старшої школи є різні, але всі вони сфокусовані на подальшу кар'єру дитини: академічні, професійні та багатопрофільні [8].

Сполучені Штати Америки є однією з перших країн, що прийшла до концепції профільної школи. Тут профільне навчання відбувається протягом 2-3 останніх навчання в старшій (повній) середній школі. У США старша школа є обов'язковою та складається з 4 освітніх рівнів, які відповідають чотирьом класам навчання, з 9-го по 12-й. Перед цим учні поділяються на три профілі: академічний, загальний та професійний, на якому вже надається перед-професійна підготовка. Проте останнім часом багато шкіл відмовляються від надання професійного профілю віддаючи перевагу професійним школам чи коледжам. У багатьох школах залишається два профілі: академічний і загальний. Академічний надає можливість вступу до вищих навчальних закладів, а загальний – дає неакадемічну освіту. При отриманні неакадемічної освіти випускники мають змогу влаштуватися на роботу або продовжити навчання за дворічними програмами, в коледжах [9].

Учні вибирають дисципліни та рівень їх глибини вивчення. Як правило, предмети діляться на такі групи: математика, науки (природничі), англійська мова, соціальні науки, іноземні мови, мистецтво. Щоб отримати диплом про середню освіту учень має виконати ряд вимог. Він має вивчати 3 роки математику, пройти 4-річний курс літератури, від 2 до 4 років прослухати курс суспільних наук, у тому числі історії та державного устрою США, виконати 1-2 річну програму з фізичного виховання. До профільних дисциплін, представленим на вибір учня належать: інформатика, комп'ютерна графіка та веб-дизайн, статистика, редакторська справа та журналістика, театральне мистецтво, танці, іноземні мови, образотворче мистецтво, трудове навчання [4]. Учні можуть сформувати свій індивідуальний план. Це важливо, адже коли учні завершують шкільне навчання, університети звертають увагу на те, які дисципліни учень прослуховував і глибину їх вивчення. Цікавим у профілюванні шкіл є те, що при школах і не тільки існують консультативні центри, де працюють психологи, педагоги, соціальні працівники, які допомагають дитині комплексно проаналізувати здібності та вподобання. У кінці старшої школи учень здає SAT (Scholastic Aptitude Test – тест для визначення схоластичних здібностей) і отримує диплом. SAT може бути двох рівнів – SAT I і SAT II. Перший рівень існує для вступу до коледжів і деяких університетів; SAT II вимагають престижні виші, цей рівень серйозніший, ніж перший, передбачає перевірку знань із профільних для цього університету предметів. Результати SAT розсилають у виші штату автоматично, а вступних іспитів у ВНЗ нема. Талановиті студенти мають можливість отримати запрошення від різних закладів вищої освіти з гарантованою стипендією. Учні, які покидають школу до 12-го класу, можуть написати спеціальний тест та отримати GED – General Educational Development. У деяких штатах є навіть 13-й клас, де учні можуть вивчати глибше ті дисципліни, які будуть профільними у вузі. Склавши іспит після 13-го класу хоча б на 3 бали із 5 учні можуть вступити одразу на 2 курс університету. Учні, які закінчили спеціальний клас з відзнакою, мають право на зарахування в Принстонський, Єльський, Гарвардський університети [4]. 15 штатів дозволяють припинити навчання у школі в 16 років за власним бажанням (в інших – у 17–18). До 16 років – тільки за наявності дозволу від батьків і вагомої причини (наприклад, народження дитини). З 14 років у Сполучених Штатах Америки офіційно дозволяють працювати, але стати військовослужбовцем армії США без диплома про закінчення школи неможливо [11].

Перший ступінь післяшкільного навчання – це дворічний громадський коледж (community college) або професійно-технічна школа (technical school). Студент здобуває фах і ступінь Associate. Якщо студент продовжить навчання в університеті, курси дворічного коледжу будуть зараховані.

В системі американської вищої освіти виділяють три ступені:

- undergraduate (бакалаврат)
- graduate (магістратура, MBA)
- postgraduate (докторантура)

Після закінчення старшої школи учні можуть вступити до університету на бакалаврат, де навчання триває 3-4 роки. У системі американської вищої освіти єдиного навчального плану також немає. Семінари та лекції є обов'язкові та за вибором. Спочатку студенти вивчають загальноосвітні предмети, потім вибирають цікаві для них дисципліни. На аудиторних лекціях можуть бути присутніми кілька сотень студентів, лабораторних або дискусійних заняттях - від двох до тридцяти, де студенти мають брати активну участь в обговореннях та відстоювати свою точку зору. Чим активніший студент – тим вища підсумкова оцінка. У деяких університетах студенти навіть не повинні

обирали спеціальність з самого початку - перші 1 або 2 роки всі студенти вивчають однакові предмети. Немає строгого поділу на групи чи потоки, як в Україні. По закінченню бакалаврату студенти захищають випускні проекти і отримують диплом та ступінь.

Після бакалаврату студент має право вступити до магістратури, що може тривати 1-2 роки. Навчатися тут набагато складніше, ніж на попередньому етапі. Великий обсяг матеріалу необхідно вивчати самостійно і паралельно розробляти індивідуальні проекти. Існує два типи магістерських програм: професійна і академічна. Студенти професійної магістратури отримують, крім загальної теоретичної бази, практичну підготовку в обраній області. Вони проходять більше стажувань, та виконують більше практичних завдань. "Академічні" магістри більше беруть участь в наукових дослідженнях. Ті, хто обирає академічну магістратуру, як правило, планують продовження освіти в докторантурі і подальшу наукову діяльність. На докторантуру вступають після магістратури (у деяких випадках після бакалаврату) і триває вона 4-6 років. Третій ступінь вищої освіти в США для тих, хто планує займатися наукою. На розвиток цієї галузі (особливо якщо це стосується медицини і біології) в Америці щорічно витрачається близько 28% ВВП - більше, ніж в будь-якій іншій країні світу. Велика кількість досліджень проводяться на базі вузів і студенти можуть вільно користуватися всіма можливостями університетських лабораторій, наукових центрів для роботи над власною дисертацією. Після закінчення докторантури присвоюється ступінь доктора філософії (Ph.D) або доктора наук (Sc.D) [1].

Розрізняють приватні університети та університети штатів. Найбільш авторитетними вважаються університети, що входять в об'єднання "Ліга плюща". Це 8 університетів:

1. Браунівського ( м.Провіденс, штат Род-Айленд)
2. Гарвардський (м.Кембридж, штат Массачусетс)
3. Дармутський(м.Ганновер, штат Нью-Гемпшир)
4. Єльський(м. Нью-Хейвен, штат Коннектикут)
5. Колумбійський(м. Нью-Йорк, штат Нью-Йорк)
6. Корнеллський(м. Итака, штат Нью-Йорк)
7. Пенсільванський (м.Філадельфія, штат Пенсільванія)
8. Принстонський(м.Прінстон, штат Нью-Джерсі)[4]

**Висновок.** Отже, освіта – це важливо для кожної людини у сучасному світі. У кожній країні є свої підходи до цієї системи. Освіта США досить справедливо вважається однією з кращих. Вона гнучка, багаторівнева, складна за структурою і в той же час ефективна. Освіта в США спрямована на здібності і свободу учня чи студента, кожен може навчати те, що він захоче і що йому подобається, зважаючи на свої інтереси та фінансові можливості. Загалом, система освіти Сполучених Штатів Америки може стати хорошим прикладом для інших країн.

**Перспективність дослідження:** Перспективним може бути вивчення проблеми історичних аспектів формування та поширення саме такої системи освіти, яка наразі існує в США.

#### Література

1. Вища освіта в Америці <https://www.ukr.iqconsultancy.com.ua/articles/vishcha-osvita-v-ameritsi/>
2. Дошкільна освіта в США <https://moyaosvita.com.ua/rizne/doshkilna-osvita-v-ssha/#:~:text=Дошкільна%20освіта%20в%20Америці%20не%20є%20обов%20використовує%20метод%20викладання%20Монтессорі.>
3. Освіта у США. Переваги нестандартних підходів <https://dec-edu.com/ua/articles/obrazovanie-v-ssha-preimushchestva-nestandardnyh-podhodov>
4. Особливості системи освіти в США <https://migrant.biz.ua/ssha/navchannya-ssha/osoblyvosti-systemy-osvity-v-ssha.html>
5. Початкова школа в Америці: погляд зсередини <https://iporada.com/pochatkova-shkola-usa/>
6. Середня освіта в США: початкова, середня і старша школа <https://clout.com.ua/serednya-osvita-v-ssha-pochatkova-serednya-i-starsha-shkola.html>
7. Система освіти в США [https://www.eduget.com/news/sistema\\_osviti\\_v\\_ssha-239](https://www.eduget.com/news/sistema_osviti_v_ssha-239)
8. Система освіти США в цифрах <https://studway.com.ua/sistema-osviti-ssha/>
9. Старша школа: приклади США, Великої Британії, Італії та Бельгії <https://life.pravda.com.ua/columns/2020/11/16/243023/>
10. Шкільна освіта в США – система та особливості <https://kidsvisitor.com/uk/news/310-shkilna-osvita-v-ssha-sistema-ta-osoblivosti/>
11. Що потрібно знати про американські школи <https://dec-edu.com/ua/articles/chto-nuzhno-znat-ob-amerikanskih-shkolah>

## СУЧАСНА ОСВІТА В НАЙРОЗВИНЕНИШИХ КРАЇНАХ СВІТУ. КАНАДА

**Богдан І. С** студент III курсу факультету іноземних мов.

Науковий керівник – канд. пед. наук, доц. **Самойленко О. В.**, кафедра педагогіки, початкової освіти та освітнього менеджменту.

*Публікація актуалізує питання освіти в країнах світу, в особливості в Канаді. Робота містить огляд основних положень та аналізує такі основні питання як: структура канадської системи освіти, базова освіта в Канаді, час проведення та навчальний час, ефективність освіти.*

Ключові слова: виховання, освіта, школа, навчання.

**Актуальність і ступінь дослідження проблеми.** Історія педагогіки посідає важливе місце в системі підготовки майбутніх працівників галузі освіти. Її вивчення сприяє формуванню професійно-педагогічного світогляду, цілісної системи знань про історико-педагогічні процеси, явища, факти, дає уявлення про найважливіші педагогічні концепції минулого. У цій статті описується підхід до освіти та виховання у Канаді.

**Мета дослідження:** вивчення систем виховання в Канаді, встановлення між ними зв'язків.

Цілі:

- схарактеризувати базову систему освіти Канади.
- порівняти освіту в Канаді з іншими країнами.
- визначити основні недоліки освіти в Канаді.

Освітня система Канади дуже неоднорідна, оскільки 10 провінцій, що складають державу, мають широку автономію. Відповідно формують 10 систем освіти. Приміром, освіта є обов'язковою з 6 до 16 років, але в Онтаріо і Нью-Брансвік – до 18 років. При цьому в інших провінціях можна залишити школу і в 14 років.

Талановитих людей з усього світу тягне до Канади різноманітністю, престижною системою освіти та космополітичними містами. Пропонуючи широкий спектр дипломних програм у багатьох галузях та дисциплінах, Канада є одним з найпопулярніших напрямків навчання за кордоном. Плюс, майже кожна програма викладається англійською мовою, що надає широкий вибір для носіїв мови та можливість практикуватись для не-носіїв мови, які хочуть вдосконалити свої навички.

Канадська система освіти пропонує три ступені: ступінь бакалавра, магістра та доктора наук. Окрім цього, MBA в Канаді вдосконалить ваші ділові навички та запропонує вам квиток на вихід у діловий світ з усіма необхідними знаннями. Як іноземний студент, ви можете закінчити повний або частковий курс освіти в Канаді. Як і в інших країнах, існують як державні, так і приватні університети. Плата за навчання в державних університетах складає в середньому від 7500 до 22500 канадських доларів на рік, тоді як вартість навчання в приватних університетах, як правило, значно вища. За невеликими винятками, ступені, здобуті в Канаді, є міжнародно визнаними.

Переважна більшість дипломних програм у Канаді викладається англійською мовою. Отже, студенти з країн, де англійська мова не є рідною, повинні будуть підтвердити своє володіння англійською мовою або TOEFL®, або IELTS™. Тим не менш, навчання за кордоном у Канаді - це також чудовий спосіб покращити свої знання англійської мови. Потренуйтеся спілкуватися з місцевими жителями, щоб вдосконалити свої навички, а також завести нових міжнародних друзів. Плюс, якщо ви плануєте залишитися в Канаді після навчання, знання англійської мови обов'язково стане обов'язковою вимогою.

Структура канадської системи освіти

- Доелементарна

Дошкільний або "дитячий садок" - це перший ступінь навчання в Канаді, який пропонується дітям у віці від чотирьох до п'яти років до того, як вони почнуть початкову школу. У Нью-Брансвіку та Новій Шотландії це є обов'язковим, тоді як скрізь - необов'язковим.

Їх пропонують державні, приватні чи федеральні школи, залежно від того, куди ви вирішили відправити дитину. У більшості районів перший рік дошкільної школи є загальнодоступним та безкоштовним, тоді як певні провінції пропонують додаткові роки безкоштовно, наприклад, Квебек, який пропонує безкоштовний дитячий садок для тих, хто з малозабезпечених сімей, або для дітей-інвалідів.

Навчальна програма викладання в Канаді до початкових класів розслаблена і дає можливість молодим студентам вивчити алфавіт, такі базові навички, як підрахунок, попередне

читання, музика, мистецтво та те, як грати з іншими. Ці програми спеціально розроблені для підготовки дітей до їх наступного кроку: початкової школи!

- Первинна

Початкова освіта або початкова школа в Канаді є обов'язковою для дітей, починаючи з 1 класу, як правило, у віці 6 або 7 років і до 6 класу у віці від 11 до 12 років.

У Канаді студенти на цьому етапі навчання, як правило, мають лише одного вчителя, який викладає всі предмети в одному класі з тими самими учнями. Також доступні уроки спеціальної освіти.

Навчальна програма до початкових класів охоплює такі предмети, як читання, математика, англійська мова (французька в Квебеку), історія, наука, музика, соціальні науки, фізичне виховання та мистецтво. Складність курсів зростає по мірі просування студентами оцінок.

- Вторинні

Середня освіта в Канаді має два рівні: середню школу та середню школу. Навчання середньої школи або середньої освіти відбувається відразу після закінчення початкової школи. Це дворічний етап навчання, який включає 7 та 8 класи.

Ці два роки дають студентам можливість пристосуватися до змін, що змінюються між класами та викладачами протягом дня. Мета цього етапу - допомогти студентам якнайкраще підготуватися до наступного етапу навчання, при цьому складність курсів, як очікується, значно зростає.

Старша школа – це остання частина середньої освіти, яка настає, коли учні досягають 8 класу, і вони залишаються на цьому етапі 4 роки, до 11 або 12 класу (віком 16-18, залежно від обставин та провінції учня).

За законом учні зобов'язані залишатися в школі до 16 років, незалежно від того, в якому класі вони перебувають, коли досягнуть цього віку.

В Онтаріо та Нью-Брансвіку закон передбачає, що учні повинні залишатися в школі до 18 років або до успішного отримання диплома середньої школи. У Квебеку середня освіта закінчується в 11 класі, за яким, як правило, йде дворічна доуніверситетська програма, відома як Цегеп.

Канадські середні школи ретельно і вдумливо розробляють свою навчальну програму, щоб найкраще підготувати студентів до вищої освіти. Деякі провінції пропонують навіть професійну підготовку на рівні середньої школи.

- Після середньої освіти

Після закінчення середньої школи канадські студенти отримують можливість подавати документи в коледжі та університети. Коледж у Канаді, як правило, відноситься до меншого коледжу громади або конкретної торгової школи. Багато студентів у Канаді навчатимуться в коледжі, щоб далі готуватися до університету та отримувати кредити, які можна передати.

Університет у Канаді - це місце для вищої освіти, де наукові ступені можна отримати з найрізноманітніших предметів за структурою, подібною до структури Сполучених Штатів, починаючи зі ступеня бакалавра, потім ступеня магістра і, нарешті, доктора наук як найвищого рівень освіти.

Для державних університетів та коледжів вони в основному фінансуються урядами провінцій, а решта сплачується за мінімальну плату за навчання, а також за гранти на дослідження та частково від федерального уряду.

Недоліки освіти в Канаді. Основними недоліками освіти та життя в Канаді є такі соціальні послуги, як медичне страхування та медичні послуги. Він пропонує кращі послуги порівняно з такими країнами, як США та Австралія, але пропонує менше послуг для іноземних студентів, ніж передові європейські країни, такі як Німеччина, Австрія, Швеція та інші. Ці умови звужують сферу освіти та життя для деяких студентів.

Наступними проблемами, які існують, є переповненість іммігрантів у таких містах і суєта, дорожній рух, відсутність належних робочих місць тощо. Тож основною причиною наших проблем для іноземців, які навчаються за кордоном, є відсутність належного мислення та недостатня обізнаність про переваги та недоліки імміграції.

Наприклад, багато людей не розуміють значення мінімальних витрат! Коли кажуть, що мінімальна вартість навчання в Канаді становить 1000 доларів, це означає, що як студент ви можете дозволити собі лише базову освіту і прожити за цю ціну.

Порівняння освіти з іншими країнами. Канада залишається найбільш освіченою країною у світі: 56,7% дорослих канадців отримали ступінь після закінчення середньої школи. Це на 10,3 процентного пункту вище, ніж у США, і на 19,8 процентного пункту вище, ніж в середньому по Організації економічного співробітництва та розвитку (ОЕСР). Замикає трійку лідерів Японія - 51,4% та Ізраїль - 50,9%.

Рейтинги базуються на рівні освіти дорослих, який ОЕСР вимірює як відсоток у віці від 25 до 64 років, який закінчив якусь вищу освіту у формі дворічної, чотирирічної ступеня або професійної програми.

Отже, як можна побачити зі статті, Канада залишається першою в світі за рівнем освіти. Протягом всього учнівського процесу, учнів намагаються стимулювати до дорослого життя, не шкодучи коштів, щоб досягти успіху.

#### Література

1. <https://www.investontario.ca/spotlights/canada-ranked-oecd-most-educated-country>
2. <https://getorwhat.com/12145/advantages-and-disadvantages-of-studying-in-canada/#:~:text=One%20of%20the%20disadvantages%20of,a%20job%20after%20graduation%2C%20etc.>
3. <https://www.uopeople.edu/blog/understanding-the-canadian-education-system/>
4. <https://www.educations.com/study-guides/north-america/study-in-canada/education-system-6171>

УДК 371.2

### СУЧАСНА ОСВІТА В НАЙРОЗВИНЕНИШИХ КРАЇНАХ СВІТУ: ОСВІТА У ВЕЛИКОБРИТАНІЇ

**Бондаренко І. Р.**, студентка III курсу ННІ філології, перекладу та журналістики.

Науковий керівник – канд. пед. наук, доц. **Самойленко О. В.**, кафедра педагогіки, початкової освіти та освітнього менеджменту.

*У статті проаналізовано систему освіти у Великобританії, подано власний погляд на це питання та здійснено порівняння системи освіти в Україні та Великобританії.*

*Ключові слова: освіта, система освіти, найрозвиненіші країни світу, дошкільне виховання, школа для малюків, початкова школа, граматична школа, об'єднана школа, технологічна середня школа, середня сучасна школа, паблік скулз, тьюторські заняття, тьютор, літні мовні школи, Великобританія, Україна.*

**Актуальність дослідження:** актуальність дослідження зумовлена доволі високим рівнем якості освіти у Великобританії, а стаття покликана розглянути її переваги й недоліки та виокремити шляхи покращення рівня якості освіти в Україні.

**Мета:** метою статті є аналіз системи освіти у Великобританії, порівняння її з системою освіти в Україні та пошук шляхів удосконалення вітчизняної системи освіти, надихаючись прикладом найрозвиненіших країн світу, зокрема Великобританії.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** Однією з рушійних сил прогресу в будь-якій галузі людської діяльності і знань є синтез накопиченого світового досвіду. Тож для того, щоб удосконалювати систему освіти в Україні, слід розглянути досвід інших країн. Однією з найбільш розвинених країн є Великобританія. Ця країна має стабільну економіку, доволі високий рівень життя населення та одну з найбільш ефективних систем освіти. Тож розглянемо її специфіку.

Сучасний розвиток англійської освітньої системи визначається Законом про реформу освіти 1988 року. На відміну від континентальної Європи, він визначається філософією есенціалізму, згідно з якою метою освіти є передача основних знань та навичок. Отже, школи повинні зосередитись на найважливішому, не відволікаючись на другорядне.

Управління системою освіти в масштабах країни здійснює Міністерство освіти та науки, але традиційно місцеві органи та керівництво шкіл продовжують визначати суттєві сторони шкільного життя: навчальні плани, програми, підручники, режим роботи тощо.

Початковою ланкою освітньої системи є дошкільне виховання. Ним охоплено майже 100% дітей. Установами дошкільного виховання є муніципальні (державні) та приватні денні ясла, ясельні школи та класи, ігрові групи, де здійснюється догляд за дітьми та їх виховання переважно від 3 до 5 років. Останнім часом у різних типах дошкільних закладів практикується перехід до різновікових "сімейних" груп, куди можуть входити діти від кількох місяців до 5 років. Певна частина дітей дошкільного віку відвідує початкові школи, що пояснюється недостатньою кількістю дошкільних установ.

Шкільне навчання починається з 5 років у школі для малюків (Junior's school), де навчання є максимально наближеним до домашніх ігрових умов. Від 7 до 11 років діти навчаються у початковій школі. З першого дня шкільного життя дітей розподіляють на групи за рівнем інтелектуальних здібностей та навчальних умінь. У початковій школі це три потоки: група "А" – здібні, підготовлені діти, "В" – з посередніми здібностями, "С" – з низьким рівнем здібностей, недостатніми навичками читання, письма, лічби.

Середня школа є обов'язковою до 15 років. Існує кілька типів середніх шкіл: граматична, об'єднана, сучасна, технологічна. Крім того, існують елітні приватні "public school" – школи інтернатного типу з роздільною системою навчання.

Середня граматична школа дає повну середню освіту і право на вступ до вищого навчального закладу на будь-який факультет. До таких шкіл вступають до 15% кращих випускників початкових шкіл – вихідців із середнього стану. У процесі навчання учнів часто перегруповують за здібностями. Традиційно освіта в таких школах завжди мала класичний характер. У сучасних умовах в таких школах діють гуманітарні, природничо-математичні та інші відділення. Старшокласники мають можливість вивчати дисципліни за індивідуальними планами.

Середня сучасна школа є найбільш масовою в країні. Після закінчення якої випускник отримує довідку, а не атестат (як в граматичній), що не дає права на вступ до вузу. Її головною метою є підготовка учнів до оволодіння масовими професіями, тому велика увага приділяється професійному навчанню, в той час як загальноосвітня підготовка зведена до мінімуму.

Середня об'єднана школа є кроком на шляху до демократизації системи середньої освіти. Вона повинна об'єднувати всі типи середніх шкіл. Формально навчальні плани школи є єдиними, але на практиці навчання здійснюється у потоках та групах на різних рівнях складності.

Міська технологічна середня школа (коледж) – новий тип навчального закладу, який дозволяє здобути широку загальну освіту з акцентом на природничі науки та виробничу технологію. Її мета – підготовка для промисловості спеціалістів високого рівня.

Паблік скулз готують своїх випускників до вступу в університет та до зайняття керівних посад у політиці, економіці, армії, церкві. На сучасному етапі існує близько 120 чоловічих шкіл такого типу, де навчається більше 50 тисяч учнів. Відбувається активне реформування змісту освіти у відповідності до вимог НТП: введені, крім гуманітарної, природничо-математична та практична спеціалізації [4].

Природно, що англійці, як і батьки всіх країн світу, цікавляться успіхами і проблемами своїх дітей і спілкуються щодо цього з викладачами. Проте батьківських зборів, в нашому розумінні цього заходу, тут немає. Просто батькам кожної дитини відводиться 5-10 хвилин для індивідуального спілкування з учителем. Є в англійських школах і батьківські комітети. У їх обов'язки входить і "добування" грошей на шкільні потреби. Однак вони не збираються з батьків, а повинні бути зароблені. Наприклад, організовують в учбовому закладі показ кінофільму з продажем попкорну і солодощів у буфеті. Частина отриманих грошей платять тим, хто забезпечив сеанс, за послуги, а решта засобів йде до фонду школи. Для таких цілей влаштовують і дискотеки й навіть барбекю для дітей, батьків та всіх місцевих жителів. Крім того, школи мають свій уряд, обраний з нинішніх батьків та тих, хто був ними раніше. Велика увага в учбових закладах приділяється благочинності. Змалку дітей вчать допомагати тим, хто потребує цього. Для збору коштів на добродійні цілі в учбовому закладі організовують, наприклад, "день без шкільної форми", коли кожна дитина має право прийти в чому захоче й принесе з собою невеличку символічну суму – 1 фунт стерлінгів (близько 30 гривень). Зібрані гроші школа передає, наприклад, до дитячої лікарні або до фонду бездомних. Але в цілому ставлення до грошей у англійців дуже тверезе і практичне. Підлітки з 16 років використовують будь-яку можливість, щоб самим заробити гроші. "Смітити грошима" в Англії не прийнято [3].

У країні нараховується понад 850 вищих навчальних закладів (43 університети, 159 педагогічних коледжів, 30 політехнічних інститутів тощо). Усі вони державні. Найпрестижнішими серед університетів є Оксфорд (1168) та Кембридж (1269), які разом іноді називають Оксбридж. 65% їх студентів є випускниками паблік скулз [4].

Оксфордський університет – найстаріший англословний університет у світі, а також перший університет у Великій Британії. Розташований у місті Оксфорд, графство Оксфордшир.

Університет складається з факультетів і 39 коледжів, а також 7 так званих гуртожитків – закритих навчальних закладів, які не мають статусу коледжу і належать, як правило, релігійним орденам. Усі іспити, як і більшість лекцій і лабораторних занять організовані централізовано, у той час як коледжі проводять індивідуальні заняття із студентами і семінари.

Зараз в Оксфорді навчається понад 20 тисяч студентів, близько чверті з них - іноземні. Їх кількість різко збільшується влітку, коли відкриваються літні мовні школи. Ректор Оксфорда – сер Кріс Паттен. Жінок в Оксфорд почали приймати тільки в 1920-х роках, проте вже в 1970-х роках було скасовано роздільне навчання.

Штат викладачів Оксфорда величезний – майже 4 тисячі осіб, з них 70 – члени Королівського товариства, понад 100 – члени Британської академії. Оксфорд використовує в навчанні унікальну систему тьюторства – над кожним студентом засновується персональна опіка фахівцем з обраної спеціальності.

Основні напрямки підготовки студентів – гуманітарні, математичні, фізичні, соціальні науки, медицина, наука про життя і навколишнє середовище [5].

Кембриджський університет – один з найстаріших та найвідоміших університетів у світі. Університет у Кембриджі – це незалежна самоврядна корпорація, що складається з низки установ, не одержує від уряду ніякої допомоги і не підлягає жодному нагляду; вона посилає до парламенту двох депутатів.

Разом з Оксфордським університетом він є найпрестижнішим університетом Великої Британії. Кембриджський університет входить у п'ятірку найрейтинговіших навчальних закладів у світі. Станом на 2009 рік випускниками Кембриджа були 83 нобелівські лауреати – за цим показником він лідирує серед університетів світу. Ректор Кембриджа – Принц Філіп, герцог Единбурзький, віцекоректор – професор Елісон Річард.

Університет засновано у 1209 році у місті Кембридж, графство Кембриджшир студентами та викладачами Оксфордського університету, які вимушені були залишити Оксфорд через збройні сутички з місцевим населенням.

Кембриджський університет виник за зразком Паризького університету і, мабуть, розвинувся з тієї системи викладання, яку вже в XII ст. ввело тут духівництво єпархії Елі (Ely). Перший коледж у Кембриджі відкрився в 1284 році.

Університет складається з центральної адміністрації та 31 коледжу. Серед них три приймають лише жінок (Нью-Хол, Ньюнам, Люсі Кавендіш). Крім того, шість коледжів (Клер-Хол, Дарвін, Х'юз-Хол, Люсі Кавендіш, Св. Едмунда, Вулфсон) приймають лише студентів, що, хоча і здобувають свій перший ступінь (бакалавр), але є старшими за 21 рік, або тих, які здобувають другий ступінь (магістр) або здійснюють дослідження.

У Кембриджі є кілька теологічних коледжів, наприклад, Вестмінстерський коледж і Рідлі-Хол, пов'язані з університетом через Кембриджську теологічну федерацію.

Університет має власну конституцію і є самокерованим утворенням зі своїм законодавчим органом (Regent House), в який входять 3 тисячі викладачів і адміністративних працівників. Адміністративним органом Кембриджа є Рада, а Генеральне правління факультетів координує навчальну політику університету, в який входить понад 100 відділень, факультетів і шкіл. У Кембриджі навчається понад 18000 студентів, близько 17 % з яких – іноземці. Більша частина студентів віддає перевагу гуманітарним наукам.

Академічні напрями:

Наукові: хімічної інженерії; комп'ютерних наук; інженерії; промислової інженерії; математики; медицини; природних наук; ветеринарної медицини.

Гуманітарні: англо-саксонської, скандинавської і кельтської культури; археології і антропології; архітектури; античної класики; економіки; освіти; англійської мови; географії; історії; історії мистецтв; земельного господарства; права; лінгвістики; менеджменту; сучасних і середньовічних мов; музики; східної культури; філософії; соціальних і політичних наук; релігії і теології.

З 2006 року Кембридж вводить зміни в свій курс слов'янських мов. Раніше на кафедрі викладали тільки російську і польську мови і літературу, а зараз до цього списку також увійшла українська мова [2].

Цікавим є той факт, що Оксфордський та Кембриджський університети є запеклими конкурентами і при вступі абітурієнт не має права подати документи в обидва заклади одночасно: треба обрати один з них, за цим ведеться суворий контроль.

Курс університетського навчання продовжується у Великобританії, як правило, 3 роки. Навчальний рік поділяється на 3 триместри. Основними формами організації навчання є лекції, семінари, дискусії, тьюторські заняття; заняття невеликої групи студентів з одним наставником протягом усього вузівського періоду. Тьютор (наставник) тримає в полі зору успішність студентів, формування кожного як спеціаліста [4].

#### **Відмінності у навчанні у Великобританії та Україні**

Найголовніша відмінність полягає в тому, що тривалість навчання в українських школах складає 11 років. У Великобританії діти навчаються у школі 13 років. Тому наш атестат не є еквівалентним англійському. Також існує обов'язкова умова для вступників – повноліття на момент зарахування. До ВНЗ Великобританії практично не зараховують студентів, яким не виповнилось 18 років.

Існують суттєві відмінності і в самому процесі навчання:

- Більша частина навчального процесу (70%) спрямована на самопідготовку студентів. Перед лекцією студенти повинні ознайомитися з усіма необхідними матеріалами і відвідувати їх не як слухачі, а як активні учасники – обговорювати тему з викладачем, ставити питання та пропонувати власні ідеї. Цей метод вважається набагато ефективнішим.

- Кожен студент повинен самостійно працювати над собою під час навчального процесу. Молода людина повинна сама формувати свою особистість як професіонала, працювати над розкриттям потенціалу, слідкувати за дисципліною та показати високий рівень самоконтролю.



▪ Якщо студент не може зрозуміти тему, йому допомагають як викладачі, так і однокурсники. Тут не бояться попросити про допомогу і на усі прохання швидко реагують та не відмовляють. Кожен навчальний заклад прагне навчити, насамперед, спеціаліста [1].

**Висновки.** Отже, розглянувши систему освіти у Великобританії та порівнявши її з українською, можна дійти висновку: Великобританія є однією з найрозвиненіших країн світу, що безпосередньо позначилося і на рівні освіти. Величезна увага приділяється індивідуальним особливостям кожної дитини. Відбувається розподіл на групи, що дає змогу дітям комфортно почуватися та здобувати знання, не хвилюючись про те, що вони гірші за інших чи встигли засвоїти менше знань та умінь і навичок виробити. Водночас те, що учні погруповані за рівнем знань та здібностей, сприяє здоровій конкуренції та допомагає сформувати лідерські якості. Доволі ефективною є система навчання, за якої учні є не пасивними слухачами, а активними учасниками дискусій, які можуть ставити питання, висловлювати свої думки та погляди, пропонувати власні варіанти вирішення проблемних ситуацій. Це сприяє самостійності та формуванню самодисципліни і самоконтролю школярів та студентів. Теж не можна залишити поза увагою участь батьків у шкільному житті своїх дітей: вони спілкуються з учителем безпосередньо, батьківські збори, до яких ми звикли, у Великобританії не проводяться. Вважаю, що це позитивний момент, адже успіхи чи невдачі учня не повинні розглядатися перед усіма батьками, адже це може образити чи принизити як батьків, так і дітей. У подальшому це може стати причиною насмішок та булінгу з боку однокласників, що негативно вплине на бажання дитини вчитися та дізнаватися щось нове. Ще одним позитивним моментом є те, що якщо учень не зрозумів певну тему чи у нього виникли якісь труднощі, то пояснювати та допомагати може не лише вчитель, але й інші учні. У Великобританії це є нормальною практикою. На мою думку, це сприяє згуртуванню колективу та формуванню навичок командної роботи та взаємопідтримки.

Отже, Україні слід брати до уваги приклад високорозвинених країн, зокрема Великобританії, та намагатися удосконалити систему освіти, щоб у майбутньому отримати кваліфікованих спеціалістів, які зможуть гідно працювати на благо своєї держави та будуть сприяти тому, щоб вивести Україну на вищий рівень не лише освіти, але й економіки та життя населення.

#### Література

1. Вся правда про вищу освіту у Великобританії URL: <https://kudapostupat.ua/vsia-pravda-pro-vyshchu-osvitu-u-velykobrytanii/>
2. Кембриджський університет URL: [https://uk.wikipedia.org/wiki/Кембриджський\\_університет](https://uk.wikipedia.org/wiki/Кембриджський_університет)
3. Освіта у Великобританії URL: <https://www.slideshare.net/myprof/ss-9286604> Освітня система у Великобританії; URL: <https://studfile.net/preview/7302089/page:36/> Оксфордський університет; URL: [https://uk.wikipedia.org/wiki/Оксфордський\\_університет](https://uk.wikipedia.org/wiki/Оксфордський_університет)

УДК 37.013

### ПЕДАГОГІКА ІНТЕРЕСУ Й. ГЕРБАРТА. ЗНАЧЕННЯ ДЛЯ СУЧАСНОСТІ

**Ващенко М. В.**, студентка III курсу факультету іноземних мов.

Науковий керівник – канд. пед. наук, доц. **Самойленко О. В.**, кафедра педагогіки, початкової освіти та освітнього менеджменту.

*Стаття присвячена аналізу сучасних підходів зарубіжних учених-педагогів до визначення ролі теорії виховання й інтересу Йоганна Фрідріха Гербарта, представника німецького освітнього руху кінця XVIII – першої половини XIX століття, у світовій педагогічній науці.*

*Ключові слова: освітня система, моральне виховання, виховуюче навчання, гербартианство, багатосторонній інтерес, сучасне відношення.*

На думку багатьох науковців, які сьогодні роблять спроби зрозуміти зміст і завдання системи освіти в контексті культури, характер освіти є історично та культурно залежним (В. І. Гараджа, О. Ф. Зотов, В. К. Кантор, В. О. Лекторський, Ф. Т. Михайлов, В. М. Межуєв, В. Рабінович та ін.). І якщо розглянути історію освіти з цієї точки зору, то можна зробити низку цікавих та повчальних висновків.

Безумовно, сучасна педагогіка не повинна зрікатися здобутків ранньої європейської педагогічної думки, які, звісно ж, потребують глибокого та критичного осмислення. Кожен, хто вивчає педагогіку, повинен самостійно перевірити наукові узагальнення інших історичних епох щодо їх дієвості у контексті сучасної проблематики.

Історіографічний аналіз проблеми вивчення наукової спадщини Й. Ф. Гербарта свідчить про те, що з другої половини ХІХ ст. й донині психолого-педагогічні ідеї німецького вченого оцінюються по-різному, й досі зарубіжні та вітчизняні науковці мають протилежні погляди на педагогічну теорію Й. Ф. Гербарта та її вплив на розвиток світового освітнього простору. На жаль, в українській педагогічній науці ще не було спеціального наукового дослідження, присвяченого аналізу наукової теорії та практичної діяльності Й. Ф. Гербарта. Аналіз його педагогічної теорії знаходимо здебільшого в навчально-методичній літературі, в якій німецький педагог традиційно вважається представником так званої "авторитарної педагогіки", прихильником "придушення самостійності дітей", стеження та суворого нагляду за учнями [10, с. 590]. До того ж, зауважується, що система керування дітьми базувалася на "насильстві й муштрі" [9, с. 115]; що Й. Ф. Гербарт, як засновник "формального" напрямку в освіті, виступав за "жорстку регламентацію навчання", "найменше значення приділяв предметам природничого циклу, скептично ставився до отримання спеціальних знань, велику роль відводив релігії".

**Мета статті** - аналіз сучасних підходів зарубіжних учених педагогів у визначенні ролі теорії виховання німецького вченого в історії розвитку світової педагогічної науки.

Досить часто дослідники, піддаючи критиці педагогічні погляди Й. Ф. Гербарта та висловлюючи оцінні судження щодо "консервативного характеру відірваної від життя педагогіки", роблять це без ретельного вивчення першоджерел, не спираючись на оригінальні праці вченого. У своєму першому листі-звіті (від 4 листопада 1797 р.), які Й. Ф. Гербарт відсилав губернатору Штейгеру, він висловив думку, яка стала головним положенням його майбутньої виховної теорії: "Виховання перетвориться у тиранію, якщо не сприятиме свободі". Й. Ф. Гербарт постійно акцентував, що виховання морального характеру можливе лише в тому випадку, коли вихованець не є об'єктом "прикладання чиеїсь волі", тому "відчуття свободи в душі вихованця виступає важливою умовою досягнення необхідної мети виховання". Сьогодні як у російських, так і в зарубіжних історико-педагогічних дослідженнях спадщини Й. Ф. Гербарта, мета виховання визнається системотворним фактором його педагогічної теорії.

У дослідженнях російських науковців підкреслюється роль педагогічної спадщини Й. Ф. Гербарта у змістовному визначенні принципу культуровідповідності на етапі його становлення, вказується на значний внесок Й. Ф. Гербарта в розроблення моделі освітнього процесу, німецького педагога вважають "видатним дидактом", який увів у науковий обіг поняття "виховуюче навчання", тим самим спрямував навчання на формування "правильного сприймання світу і людей, багатостороннього інтересу, прагнення до насиченої розумової діяльності на підставі розвитку моральної інтуїції, зміцнення характеру і сили волі".

Досліджуючи теоретичні засади концепції "виховуючого навчання" через призму історії питання, О. Б. Плотнікова стверджує, що Й. Ф. Гербарт обґрунтував необхідність "звести в культ" інтелектуальну працю людини, спираючись у вихованні та навчанні на філософію, етику і психологію. Російська дослідниця наголошує на потребі актуалізувати в сучасному освітньому процесі ідею "виховуючого навчання", яке, на її думку, сприяє формуванню "інтелектуальної культури особистості, оскільки навчати виховуючи, – означає бути гарантом збереження культур, сенсу буття, картини світу".

За влучним порівнянням сучасного німецького дослідника педагогічної спадщини Й. Ф. Гербарта, одного із засновників міжнародного Гербарттовариства Гансюргена Лоренца, про Й. Ф. Гербарта можна сказати так, як Фрідріх Шіллер написав про чеського полководця у пролозі до своєї драматичної трилогії "Валленштейн": "Його образ коливається в історії, спотворений пристрасстю та ненавистю партій".

Гербарт постійно підкреслював, що педагогічна робота проводиться успішніше, якщо їй передують оволодіння педагогічною теорією. Він говорив, що педагогу потрібні широкі філософські погляди, щоб повсякденна копітка робота і обмежений індивідуальний досвід не звужували його горизонту. Мистецтво вихователя набувається вчителем у повсякденній педагогічній діяльності, і тим швидше, чим глибше і ґрунтовніше влаштована ним теорія виховання, вважав Гербарт. Вивчаючи педагогічну теорію, вихователь не може, звичайно, озброїтися на майбутнє готовими рецептами для різних ситуацій, він готує себе до правильного сприйняття, розуміння і оцінки явищ, з якими він зустрінеться на педагогічній роботі.

Оволодіння педагогічною теорією дає вчителю можливість уникнути помилок в оцінці вихованців, стимулів та мотивів їх поведінки, значення та сутності їх вчинків.

Гербарт надавав великого значення встановленню мети виховання, в залежності від якої повинні визначатися виховні засоби. Відповідно до своєї етичної теорії Гербарт вважав, що мета виховання полягає у формуванні добродесної людини. Розглядаючи цю мету як вічну і незмінну, він мав на увазі виховувати людей, які вміють пристосуватися до існуючих відносин, які поважають встановлений правопорядок, що підкоряються йому.

Педагог повинен ставити перед вихованцем ті цілі, які той поставить перед собою сам, коли стане дорослим. Необхідні цілі - це ті, які потрібні людині в будь-якій області його діяльності.

Забезпечуючи можливі цілі, виховання має розвивати в людині різноманітну, багатосторонню сприйнятливість, зробити коло його інтересів ширше і повніше, що і буде відповідати ідеї внутрішньої свободи і ідеї досконалості.

Відносно ж необхідних цілей виховання зобов'язана сформулювати моральність майбутнього діяча на основі ідей прихильності, права і справедливості, або, як висловлюється Герbart, виробити в нього цілісний, моральний характер. Вбачаючи сутність виховання в тому, щоб збагатити душу дитини уявленнями, Герbart хоче вселити в неї ідеї та мотиви добродесної поведінки та виробити у вихованця моральний характер.

Згідно з "Лінії Герbart" вчитель повинен достатньо повно регламентувати і контролювати діяльність учнів, підходити до них з однаковими вимогами, відповідати образу керівника, стимулювати їхні зусилля за допомогою заохочень і покарань, оцінювати всі моменти їхньої поведінки. Учніська дисципліна є однією з найважливіших цінностей даної стратегії.

У центр процесу виховання ставилося волевиявлення особистості. Виховання має створювати гармонію між волевиявленням та виробленням багатосторонніх інтересів. Шляхи досягнення такої гармонії - управління, навчання і моральне виховання.

Й. Ф. Герbart вперше зробив спробу створити педагогіку як науку, підґрунтям якої була б психологія та етика, й розмежувати її з педагогікою як мистецтвом (або практикою). Необхідність теорії виховання Й. Ф. Герbart обґрунтував тим, що практика, навіть найкраща, не розв'язує всіх труднощів у справі виховання і приводить до рутини. Тому філософ-педагог встановлює тісний зв'язок педагогіки з етикою і психологією: етика, як практична філософія, повинна визначити мету виховання, а психологія – вказати шлях і засоби досягнення цієї мети.

Метою виховання за Й. Ф. Герbartом є добродесність, підготовка моральної людини, яка досягається завдяки гармонії між усвідомленими індивідом етичними ідеями та його волею.

Й. Ф. Герbart називає п'ять етичних ідей, які є вихідними для більш складних моральних суджень.

1. Ідея внутрішньої свободи, що є результатом узгодження між розумом і волею особистості, гармонію між її етичними судженнями та її волею.

2. Ідея досконалості, що виробляється на основі організованої волі, сформованої багатостороннім інтересом індивіда, підґрунтям якого є найвищі моральні цінності.

3. Ідея добродесності, спрямована на встановлення гармонії між індивідуальною волею і волею інших людей, в основу якої покладено прагнення людини безкорисливо зробити добро іншому.

4. Ідея права, яка передбачає розуміння індивідуальних прав і обов'язків індивіда у взаєминах з іншими членами суспільства й зобов'язує його у випадку конфлікту визнати рівноправність двох волевиявлень, що протистояють одне одному.

5. Ідея справедливості як відплата за будь-яку дію, що здійснена стосовно іншої людини : або заохочення, або покарання.

Герbart виступав за наукову самостійність педагогіки. Він критикував тих, хто будував педагогіку лише з досвіду, а також і тих, хто виводив її з філософських систем. Вважаючи, що для успішної педагогічної роботи необхідно попередньо оволодіти педагогічною теорією, Герbart розробив систему педагогічної науки на основі психології і етики.

У справі виховання Герbart ставить перед школою цілі: можливі – підготовка майбутніх дорослих людей у галузі певної спеціальності, і необхідні – підготовка їх до роботи в будь-якій галузі діяльності. У цілому треба прагнути до виховання "добродесної" людини.

Загальна мета виховання, за Герbartом, повинна полягати у досягненні гармонії волі з етичними ідеями і в розвитку багатостороннього інтересу. Процес виховання він ділить на три складові: керування дітьми, виховуюче навчання та моральне виховання.

Систему керування дітьми Герbart ґрунтував на власній ідеї про те, що дитині природно притаманна "дика пустотливість", тому вона порушує встановлені у школі порядки, проявляє недисциплінованість. Щоб забезпечити виховання і навчання, треба приборкати цю "дикість". Герbart пропонував у системі керування такі засоби, як погроза, нагляд, наказ, заборона, фізичні покарання, як допоміжні засоби – авторитет і любов вихователя.

Герbart висунув ідею виховуючого навчання. Процес виховуючого навчання ґрунтував на розвитку шести видів багатостороннього інтересу: емпіричний (до навколишнього світу), спекулятивний (до пізнання речей і явищ), естетичний (до прекрасного), симпатичний (до близьких), соціальний (до всіх людей), релігійний (до служіння "найвищому духові"). Перші три види інтересу повинні задовольнятися вивченням предметів природничо-математичного циклу, а інші три – гуманітарних дисциплін.

У другій пол. XIX ст. було популярним вчення Гербарта про чотири ступені навчання: виразність, асоціація, система, метод. Ці ступені повинні мати місце на кожному уроці незалежно від його змісту і віку учнів. На першому ступені (виразність) здійснюється початкове ознайомлення учнів з новим матеріалом з широким використанням наочності; на другому ступені (асоціація) у процесі вільної бесіди відбувається встановлення зв'язків нових уявлень з попередніми; третій ступінь (система) характеризується зв'язним викладенням нового матеріалу з виділенням основних положень, з виведенням правил і формулюванням законів; на четвертому ступені (метод) в учнів у процесі виконання вправ виробляється навичка використання набутих знань на практиці.

Герbart розробив теорію видів навчання: описового (виявити досвід учня і розширити його через наочність, розповідь та заучування матеріалу), аналітичного (розподіл матеріалу на складові частини і надання уяві учнів певної системи), синтетичного (узагальнення вже відомого матеріалу, зведення його до системи).

Ставлячи вище за все розвиток уявлень і формального мислення в учнів, Герbart відводив головне місце у навчальному плані вивченню древніх мов і математики, які, на його думку, найкраще дисциплінують розум. Меншого значення надавав предметам природничого циклу. Він вважав, що дитина у своєму розвитку повторює шлях, пройдений людством, тому дитині ближче і більш зрозуміле життя древніх народів, ніж сучасників. У зв'язку з цим пропонував до 14 років вивчати передусім мову, літературу й історію античного світу, математику і географію.

Система морального виховання дітей у Гербарта базується на п'яти моральних ідеях: ідея внутрішньої волі (усунення "внутрішнього розладу"), ідея вдосконалювання (поєднання сили і енергії волі та забезпечення "внутрішньої гармонії"), ідея приязні (погодження волі однієї людини з волею інших), ідея права (розв'язування конфліктів між волею людей), ідея справедливості (визначення нагороди чи покарання тому, хто цього заслужив). Щоб моральне виховання дало бажані наслідки, Герbart пропонує застосовувати засоби керування дітьми.

Педагогічні ідеї Гербарта мали значний вплив на розвиток педагогіки, вони поширились у другій пол. XIX - поч. XX ст. по всіх країнах Західної Європи. Герbart мав багато послідовників, які розвинули й оформили його ідеї у окремий педагогічний напрям – гербертіанство.

**Висновок:** Герbart є родоначальником формального класичного шкільної освіти, яке включає в себе впорядкованість, системність, ґрунтовність. Він пов'язує філософію, психологію, педагогіку, етику, естетику, визначає структуру уроку. Розробляючи питання структури процесу навчання, Герbart висловив цілий ряд цінних положень про принципи відбору матеріалу і методи його піднесення учням, про прийоми та методи систематизації знань, про систему вправ і т. п. Проте абсолютизація запропонованої структури уроку, особливо проявилася у послідовників і учнів Гербарта, призвела до засилля формалізму в шкільній практиці. Це значний внесок у розробку проблем освіти, виховання, структури, змісту і методів освітньо-виховної роботи. Педагогічні погляди Гербарта не набули широкого поширення за його життя. Але в подальшому, ідеї Гербарта багато в чому визначили розвиток західної педагогіки XIX століття.

#### Література

1. Джуринський О.М. Історія педагогіки: Учеб. Посіб. для студ. педвузів - М.: Владос, 1999.
2. Історія педагогіки / За ред. А. І. Піскунова. - М.: Просвещение, 1997. ч.1, 2.
3. [http://dspace.wunu.edu.ua/bitstream/316497/846/1/dis\\_%D0%A4%D0%B5%D0%B4%D1%87%D0%B8%D1%88%D0%B8%D0%BD.PDF](http://dspace.wunu.edu.ua/bitstream/316497/846/1/dis_%D0%A4%D0%B5%D0%B4%D1%87%D0%B8%D1%88%D0%B8%D0%BD.PDF)
4. [https://uk.wikipedia.org/wiki/%D0%99%D0%BE%D0%B3%D0%B0%D0%BD%D0%B\\_D\\_%D0%A4%D1%80%D1%96%D0%B4%D1%80%D1%96%D1%85\\_%D0%93%D0%B5%D1%80%D0%B1%D0%B0%D1%80%D1%82](https://uk.wikipedia.org/wiki/%D0%99%D0%BE%D0%B3%D0%B0%D0%BD%D0%B_D_%D0%A4%D1%80%D1%96%D0%B4%D1%80%D1%96%D1%85_%D0%93%D0%B5%D1%80%D0%B1%D0%B0%D1%80%D1%82)

УДК 371.2

#### СУЧАСНА ОСВІТА В НОВІЙ ЗЕЛАНДІЇ

**Власенко В. С.**, студентка III курсу історико-юридичного факультету.

Науковий керівник – канд. пед. наук, доц. **Самойленко О. В.**, кафедра педагогіки, початкової освіти та освітнього менеджменту

Розглядаючи структуру та принципи освіти в Новій Зеландії, одразу можна сказати, що система освіти є добре розгалуженою та пристосованою до життя населення. Вона відображає унікальність та різноманітність суспільства цієї країни, що об'єднує людей з різними здібностями та релігійними переконаннями. Система освіти включає в себе інтереси різних етнічних груп, а також різні філософії викладання та навчання.

Вся система освіти Нової Зеландії складається з трьох рівнів: дошкільної освіти (від народження до початкової школи), початкова та середня освіта (з 5 до 19 років), а також подальша освіта та вища професійна. Дошкільна освіта в Новій Зеландії не є обов'язковою, але 97% дітей її отримують [1].

Початкова освіта триває з 5 до 12 років (з 1 по 8 класи), середня – з 13 до 17 (з 9 по 13 класи). Середня освіта починається з першого ступеня. Протягом трьох років (9–11 клас) школярі продовжують вивчати базові предмети. У 11 класі учні повинні вже визначитися зі спеціалізацією та вибрати 5–6 профільних дисциплін, необхідних для подальшого здобуття вищої освіти або навчання за професією. А в кінці навчального року всі складають іспити, за результатами яких присвоюється ступінь першого рівня.

Більшість учнів після 11 класу продовжують навчання на другому (старшому) ступені середньої школи, який триває два роки (12-13 класи), і який можна порівняти з англійської програмою A-level. Тут обов'язково вивчається тільки англійська мова, всі інші предмети – на вибір. По завершенню даного етапу випускники отримують кваліфікаційні ступені двох рівнів: після 12 класу та 13 класу [2]. В кінці навчання всі складають випускні іспити за обраними дисциплінами, які одночасно є і вступними до ЗВО. Успішне складання іспитів дозволяє отримати підтримку від держави на продовження освіти.

Також в Новій Зеландії популярні професійно-технічні навчальні заклади, в яких можна отримати професію. Навчання в політехнічному коледжі триває від 6 місяців до 2 років. Після його закінчення студенти отримують сертифікати про отримання спеціальності або професійні дипломи.

Ще одним цікавим моментом є те, що у багатьох школах існує система реєстрації, яка називається зонуванням. Проте, якщо батьки мають бажання, щоб їхня дитина відвідувала школу за межами району, де вони проживають, необхідно подати спеціальну заявку, але надання місця у відповідній школі при цьому не гарантується. Місцеві школи бувають як спільного, так і роздільного навчання хлопчиків і дівчаток [2].

Більшість шкіл в Новій Зеландії фінансуються державою (державні школи). Тут діти навчаються згідно з національним навчальним планом, і всі ці школи є світськими (нерелігійними).

Державні школи фінансуються з держбюджету навчання відбувається також за національною навчальною програмою, проте в цих школах є певні цілі і завдання, що відображають їх цінності та філософію, або ж вони знаходяться під управлінням католицької церкви. Навчання в таких школах платне. Державні інтегровані школи відвідують близько 10% всіх школярів.

Приватні школи теж отримують державне фінансування, але часткове, а фінансуються в переважній більшості за рахунок плати за навчання. Тут розробляють власні програми навчання та не зобов'язані дотримуватися національної навчальної програми.

Приватні школи відвідують близько 5% школярів Нової Зеландії. У деяких приватних школах хлопчики та дівчатка вчать разом, в інших – окремо. Є також школи-пансіони, де студенти живуть протягом всього навчального року.

У більшості шкіл Нової Зеландії навчання проводиться англійською мовою, але є школи та програми, де навчання відбувається мовою корінних жителів маорі. Саме навчання досить педоцентричне [1].

Згідно національної програми початкова освіта зосереджена на вивченні предметів з фокусом на грамотність та математику. У середній школі діти вивчають широкий перелік предметів, однак у віці 11-13 років починається спеціалізація, тобто вибір основних і факультативних предметів.

Школи, де викладають англійською, використовують національну навчальну програму Нової Зеландії. Школи, де викладають мовою маорі, використовують навчальний план, заснований на філософії маорі. До речі, культура маорі є дуже популярною темою досліджень в Новій Зеландії. Зокрема, тут існує три унікальних державних педагогічних і дослідних інститути маорі. Навчання в них проходить відповідно до традицій і звичаїв цього народу. Після навчання випускники отримують сертифікати або дипломи. Можна також отримати ступінь доктора [2].

Переважає більшість дітей відвідують місцеві школи або центри раннього розвитку. І в кожному закладі освіти студентам надається підтримка в навчанні в залежності від індивідуальних потреб. Завдяки цьому в школах панує надихаюча атмосфера, де створюються можливості для розкриття потенціалу дітей, крім того, в школах на високому рівні забезпечені як класні, так і поза-класні заняття. Також школи в Новій Зеландії різняться за чисельністю учнів – від однієї сотні до двох тисяч учнів.

У Новозеландських школах активно використовуються комп'ютерні та інші освітні технології. Є багато місця для ігор на свіжому повітрі та занять спортом. У школах зазвичай є свої ігрові поля, а іноді і басейн. Все це активно використовується. Шкільні вчителі проводять для дітей різноманітні

позакласні заняття, наприклад, тренують спортивні команди, ведуть драматичні гуртки та шкільні музичні групи та ін. Це є справді потрібним для різноплановості навчання [1].

Навчальний рік починається в січні та складається з чотирьох семестрів: перший – з кінця січня до початку квітня, другий – з травня до початку червня, третій – з кінця липня по кінець вересня і четвертий – з середини жовтня до середини грудня. Між ними є двотижневі перерви, а в кінці року школярі йдуть на канікули, які тривають шість тижнів. Така система навчального року помітно відрізняється від звичної для українців. А шкільний день зазвичай починається о 9:00 і закінчується о 15:00 або 15:30.

Також варто зазначити, якщо школяр не може відвідувати школу через те, що вона знаходиться дуже далеко від його будинку або з якоїсь іншої причини, він може вчитися в заочній школі Нової Зеландії. Заочна школа приймає дітей з раннього віку. Навчання проходить онлайн з використанням різних сучасних мультимедійних технологій. Школярі також можуть вивчати дистанційно один або два предмети, які не викладають в тій школі, до якої вони ходять [1].

Проаналізувавши вищесказане, можна зробити висновок, що система освіти Нової Зеландії побудована таким чином, що дуже зручно для учнів та студентів. Вони мають широку автономію у певних питаннях та визначену обов'язковість там, де це потрібно. Важливо, що така структура освіти враховує інтереси різних етнічних груп і людей з відмінними релігійними переконаннями. Також для дітей є багато альтернатив, вони можуть займатися творчістю та спортом, що є важливо.

### Література

1. Ставцева В.Ф. Система освіти Нової Зеландії (Загальна характеристика) // Київський національний лінгвістичний університет. - К., 2017.

2. Таланова Ж.В. Організація докторської підготовки у вищій школі Австралії та Нової Зеландії // Педагогіка вищої школи: методологія, теорія, технологія. – К.: Гнозис. – С. 606-611.

УДК 159.922.6

## ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ДОСЛІДЖЕННЯ ГЕНДЕРНИХ ВІДМІННОСТЕЙ У СТРЕСОПОДОЛАННІ ПРАЦІВНИКІВ ОСВІТНІХ ОРГАНІЗАЦІЙ

**Войтусик П. А.**, магістрант факультету психології та соціальної роботи.

Науковий керівник – канд. психол. наук, доц. **Щотка О. П.**, кафедра психології.

*У статті представлені результати теоретичного аналізу проблеми гендерної специфіки реагування на стрес. З'ясовано сутність поняття стрес та охарактеризовано різні стратегії стресоподолання. Наводяться результати порівняльних досліджень сприйняття стресу, опанування стресом та готовності вдосконалювати стресопановуючу поведінку чоловіків та жінок. Аналіз попередніх досліджень показує, що гендерна соціалізація формує гендерно-специфічні типи реагування чоловіків та жінок на стрес. Чоловіки демонструють частіше проблемно орієнтовані копінги, пов'язані із плануванням, вирішенням проблеми чи усуненням загрози. Жінки обирають більш пасивні, захисні стратегії, які пов'язані з контролем емоцій та збереженням самооцінки. Чоловіки виявляють меншу чутливість до наслідків стресу та готовність вдосконалювати вміння управляти ним. Обґрунтовано, що шаблонні, гендерно-специфічні форми реагування знижують здатність успішно адаптуватися до змінних умов організаційного середовища.*

*Ключові слова: гендер, стрес, копінг-стратегії*

Стрес – це розповсюджена складова сучасного життя та професійної діяльності. Тому, проблеми профілактики, опанування стресом та подолання його наслідків відносяться до ключових тем сучасної психології.

Стрес є суб'єктивним відчуттям, що виникає під дією неконтрольованої чи небезпечної ситуації. Це наша відповідь на вимоги ситуації, яка нами сприймається як складна або загрозна [7]. Люди, які переживають стрес намагаються впоратися з ним і використовують для цього різні психологічні стратегії, які Р. Лазарус та С. Фолкман назвали "coping behavior". Вони визначили долаючи стрес поведінку як суму когнітивних та поведінкових зусиль, які люди витрачають на зменшення наслідків стресу. Копінг - як динамічний процес, його особливість залежить не тільки від ситуації, але і від стадії конфлікту, спричиненої зіткненням із зовнішнім світом. Психологічне значення копіngu – це адаптація до ситуації, яка викликає труднощі. Основне завдання копіngu – це забезпечення та підтримка стану фізичного та психічного здоров'я та повна адаптація до умов діяльності та спілкування [2].

Метою нашого дослідження є з'ясування відмінностей у гендерних стратегіях подолання стресу у персоналу освітніх організацій. Ми намагатимемося врахувати гендерну ідентичність досліджуваних, їх орієнтацію на гендерно-рольові стереотипи. Припускаємо, що жінки та чоловіки обирають різні стратегії стресоподолання: жінки з фіксацією на емоціях, а чоловіки на проблемі. Чим жорсткіша гендерно-рольова ідентичність тим менш гнучким є вибір стратегій подолання у персоналу. Результати нашого дослідження матимуть практичну цінність, оскільки допоможуть керівникові здійснювати гендерно-чутливу підтримку персоналу освітньої організації та створювати сприятливі умови для психологічного здоров'я персоналу.

**Виклад основного матеріалу.** Засновники дослідження стресодолаючої поведінки Фолкман і Лазарус визначили основні способи, якими люди справляються зі стресом – стратегії подолання труднощів та оптимізації відносин з навколишнім середовищем. На їхній погляд існує вісім основних стратегій виживання:

1. Конфронтація – це агресивне ставлення людини до складного середовища, яке вона інтерпретує як ворожу силу, яку необхідно перемогти чи знищити. Ця стратегія може бути ефективною ситуативно, коли насправді існує конкретний об'єкт загрози, який припинить своє шкідливий вплив після усунення. В цьому разі енергія протистояння є чітко спрямованою і забезпечується максимальний ефект. Важливо, щоб загроза була персоналізованою, реальною. За інших умов застосування цієї стратегії призведе до боротьби з уявними ворогами, своєрідними "вітряками".

2. Дистанціювання від проблеми – це намагається уявно лікувати проблему, інтерпретує об'єкт як не реальний і не реагує на нього. Однак, якщо така стратегія ігнорування застосовується у випадку реального лиха, то це приводить до серйозних втрат.

3. Самоконтроль – це бажання регулювати свої почуття і поведінку. Ця стратегія ефективна у разі форс-мажорних обставин, таких як стихійні лиха, техногенні катастрофи і терористичні акти, коли нам необхідно прийняти ситуацію. Однак, іноді стримування гніву приносить більше шкоди, ніж користі: опонент може піти у наступ і використати "слабку" поведінку. Крім того, надмірний контроль емоцій може привести до втоми і психосоматичних захворювань.

4. Пошук соціальної підтримки – це звернення за допомогою до інших. Ця стратегія є ефективною у разі сильного горя, коли відбувається щось екстраординарне. Однак якщо ця стратегія використовується часто, то маємо справу із зняттям відповідальності, залежність або інфантилізм.

5. Прийняття відповідальності – це метод опанування стресу зрілих людей, який передбачає визнання своїх помилок, аналіз результатів, щоб запобігти повторенню помилок. Однак і ця стратегія має обмеження: надто відповідальні люди можуть дотримуватися життєвих лозунгів "Якщо не я, то хто?", "Я можу все!", що приводить до невротизації. Оскільки, є речі неподвладні людині, сильніші за нас. Наприклад, стихійні лиха, раптові хвороби близьких та інше.

6. Планування вирішення проблем - це складання плану порятунку і дотримання цього плану. Переваги цього методу очевидні в разі неминучої небезпеки. Однак, коли ситуація виходить за межі нашого контролю, наших можливостей, то метод не спрацьовує.

7. Активна переоцінка – зміна ставлення до події. Людина має можливість навіть найбільш несприятливу подію позитивно переоцінити, щоб зрозуміти її значення для себе та позитивні уроки.

8. Уникання відповідальності - це уникнення певних ситуацій або спілкування. Такий тип реакції не є ефективним і вказує на наївність інфантильності у людини [6].

Чи існують гендерні відмінності в управлінні стресом? Нами виявлено та проаналізовано дві групи важливих для нашого дослідження результатів.

По-перше, дослідження ставлення до стресу жінок та чоловіків. Ці результати показують, що жінки та чоловіки мають різну чутливість до стресу та різну мотивацію самовдосконалення у питаннях управління стресом. Результати показують, що жінки частіше повідомляють про стрес, ніж чоловіки, частіше констатують, що їм важливо навчитися управляти стресом та їм загалом недостатньо умінь управляти стресом. Дослідження фіксують різну прихильність до засобів зняття стресового напруження у чоловіків та жінок. Дані досліджень показують небезпечну тенденцію для психологічного благополуччя чоловіків: вони в більшості не бачать зв'язку між станом стресового напруження та своїм станом здоров'я [5].

По-друге, це результати досліджень стресопануючої поведінки. Висновки цієї групи досліджень різняться та суперечать іноді один одному. Так, одні дослідження показують, що в певних обставинах чоловіки та жінки можуть застосовувати різні стратегії опанування стресом [1]. Інші дослідження показують, що в стресовій ситуації чоловіки та жінки використовують схожі стратегії [4].

Зазвичай в порівняльних дослідженнях психологи диференціюють два види копінгів: прямий та захисний. Прямий копінг характеризує спробу цілеспрямовано змінити ситуацію. Це проблемно-орієнтований спосіб, що передбачає здатність фокусуватися на проблемі, спрямовувати зусилля на активне усунення стресової ситуації та вираження гніву. Захисний копінг розуміється як різні форми опанування стресом, які дозволяють захистити самооцінку і разом з тим знизити стрес. Зазвичай

цей стиль копіngu є емоційно орієнтованим, сфокусованим на внутрішньому стані. Його суть полягає у регуляції емоційних реакцій, які викликані ненормативною ситуацією. Копінг сфокусований на емоціях пов'язаний з пошуком соціальної підтримки, позитивних переосмислень.

У 90-х роках були розпочаті дослідження гендерних відмінностей опанування стресом. Було з'ясовано, що чоловіки надавали перевагу проблемно-орієнтованим стратегіям, які включали планування, раціональні дії, позитивне мислення та особисте зростання. Жінки обирали способи опанування, що орієнтовані на емоції, які включали провину, вираження емоцій, пошук соціальної підтримки та емоційність. Отже, чоловіки та жінки надають перевагу різним технікам опанування стресом [3].

Виявлені відмінності пояснюють на основі двох основних теорій: теорія соціалізації та теорія рольових обмежень.

Відповідно до теорії соціалізації у жінок в процесі їх виховання формується афективний шаблон опанування стресом. Жінок навчають відкрито виражати свої почуття, однак діяти пасивно, не виявляти агресію, конфронтацію із загрозою. Чоловіків же навчають взаємодіяти з ситуацією активно, вирішувати проблеми інструментальним чином. Однак, у них формують стиль дистанціюватися від емоцій, жортко їх контролювати чи ігнорувати. Обидва способи, якщо вони стають шаблонними не допомагають адаптації до умов організаційного середовища.

Теорія рольових обмежень дає інше пояснення відмінностям у стресоподоланні: гендерні відмінності опанування стресом є наслідком включеності жінок та чоловіків у різні соціальні ролі. При виконанні однакової ролі гендерні відмінності нівелюються, а при виконанні різних – стають явними. Таким чином, з точки зору цього підходу, в робочих ситуаціях в одній професійній ролі відмінності у стресоподоланні за гендерною ознакою мають бути не суттєвими.

Однак, як бачимо з результатів, до уваги не беруться дані про гендерну ідентифікацію досліджуваних, їх орієнтацію на зразки маскулітності та фемінності. Разом з тим, саме від них залежить характер інтерпретації та вибір дії у стресовій ситуації. Жінки, що жортко орієнтуються на стереотипи фемінності, виявлятимуть більшу ригідність та тяжитимуть до пасивних, захисних форм реагування на стрес.

**Висновки.** Отже, теоретичний аналіз дозволив нам дійти до низки висновків:

1. Стресопановуюча поведінка розуміється у психології як сума когнітивних та поведінкових зусиль, які люди витрачають на зменшення наслідків стресу. Під копіngом розуміють динамічний процес, який розвивається залежно від ситуації, від стадії конфлікту, спричиненої зіткненням із зовнішнім світом, а також від індивідуально-психологічних особливостей людини. Психологічне значення копіngу полягає у адаптації до ситуації, яка викликає труднощі, і як наслідок забезпечення стану фізичного та психічного здоров'я людини.

2. В ситуаціях стресу персонал освітньої організації може застосовувати вісім стратегій подолання: конфронтація, дистанціювання від проблеми, самоконтроль, пошук соціальної підтримки, прийняття відповідальності, планування вирішення, активна переоцінка, уникання відповідальності. Кожна з цих стратегій має свої сильні сторони та обмеження. Важливо враховувати ситуацію її застосування.

3. Порівняльні дослідження стресопановуючої поведінки на основі гендеру було розпочато у 90-ті роки. Дані показують, що особливості гендерної соціалізації, а також ролей, які виконують чоловіки та жінки у суспільстві відбиваються на характері їх ставлення до стресу та стресопановуючій поведінці. Стереотиповані форми реагування на стрес, обумовлені гендерною соціалізацією, мають наслідком дезактивні явища та зниження психологічного благополуччя особистості. Жінки, що жортко орієнтуються на стереотипи фемінності, виявлятимуть більшу ригідність та тяжитимуть до пасивних, захисних форм реагування на стрес.

4. Менеджмент організацій освіти має володіти компетентністю в питаннях управління стресом, через хронічну напруженість педагогічної праці. А також розумітися гендерній специфіці реагування на стрес, враховуючи явище гендерної асиметрії в освіті. Разом з тим менеджмент освіти, має добре рефлексувати власні способи опанування стресом та міру їх ситуативної відповідності.

### Література

1. Bellman, S., Forster, N., Still, L., & Cooper, C. L. (2003). Gender differences in the use of social support as a moderator of occupational stress. *Stress and Health: Journal of the International Society for the Investigation of Stress*, 19, 45-58.
2. Lazarus, R. S. (1993). From psychological stress to the emotions: A history of changing outlooks. *Annual Review of Psychology*, 44, 1-21.
3. Matud, M. P. (2003). Gender differences in stress and coping styles, *Personality and Individual Differences*, 37, 1401-1415.



4. Porter, L. S., & Stone, A. A. (1995). Are there really gender differences in coping? A reconsideration of previous result from a daily study. *Journal of Social and Clinical Psychological*, 14, 184-202.
5. Stress And Gender [електронний ресурс]. – Режим доступу: <https://www.apa.org/news/press/releases/stress/2011/gender.pdf>
6. Нартова-Бочавер С. К. "Coping behavior" в системе понятий психологии личности / С. К. Нартова-Бочавер // *Психологический журнал*, 1997. – Т.18. – №5. – С. 21–30
7. Селье Г. Стресс без дистресса / Г. Селье. – М.: Прогресс, 1982. – 127 с.

УДК 008

## "ГРОМАДЯНСЬКЕ ВИХОВАННЯ" ТА "ТРУДОВА ШКОЛА". СУЧАСНИЙ ПОГЛЯД

**Восьмушко Д. Є.** студент III курсу факультету іноземних мов

Науковий керівник – канд. пед. наук, доц. **Самойленко О. В.**, кафедра педагогіки, початкової освіти та освітнього менеджменту.

*У статті розглядається питання громадянського виховання та трудової школи. Визначено зміст понять "громадянськість", "громадянське виховання". Сучасний погляд на подані поняття.*

*Ключові слова:* громадянське виховання, трудове навчання, учнівська молодь, держава.

**Аналіз основних досліджень та публікацій:** Громадянське виховання розглядалось у роботах таких зарубіжних педагогів: Б. Кріка, А. Гіденса, Д. Хітера, Д. Кера, Дж. Кіна, Е. Гелнера. Означену проблему сьогодні активно розробляють Р. Баттістоні, В. Гадсон, Р. Хаггінс, Дж. Келлі, С. Куртіс, А. Блер, Б. Аксфорд, Д. Редлавск, Н. Вілсон, С. Маїле, Д. Гріффітс та ін. Серед українських учених, що досліджували категорію громадянського виховання потрібно відзначити роботи: К. Ушинського, А. Макаренка, В. Сухомлинського, Г. Ващенко. Педагоги закликали виховувати покоління людей відданих своєму народові, палких патріотів, здатних вивести свій народ на рівень цивілізованої нації. Ґрунтовне дослідження концептуальних засад національного виховання здійснено у працях І. Беґа, М. Євтуха, П. Кононенко, В. Кузя, О. Любара, Ю. Руденка, М. Стельмаховича, О. Сухомлинської та ін. Проблему громадянського виховання української студентської молоді вивчали: Т. Ліхневський, М. Михайличенко, Н. Нікітіна, А. Панчук, В. Плахтеєва, І. Сопівник, І. Щербак та ін. Попри наявні розбіжності щодо суспільних реалій, в яких відбувається громадянське виховання українських та зарубіжних студентів, можна виявити чимало схожих, споріднених ознак, що покладаються в основу цього процесу. У цьому контексті актуалізується необхідність вивчення та узагальнення зарубіжного, зокрема британського досвіду громадянського виховання, що сприятиме винайденню прогресивних позицій для підвищення його ефективності в умовах сучасного українського соціуму.

**Мета статті:** розкриття сутності поняття "громадянське виховання", "трудова школа" та сучасний погляд на ці поняття.

**Виклад основного матеріалу.** Питання громадянського виховання було завжди актуальним в Україні, адже це зумовлено історичними подіями в нашій країні. Більше того громадянське виховання й досі залишається актуальним, бо наша країна і зараз переживає не найкращі часи, тому ми повинні бути добросовісними громадянами своєї країни та щирими патріотами. Для України, яка є багатоетнічною державою, громадянське виховання відіграє особливо важливу роль ще й тому, що воно покликане сприяти формуванню соборності України, що є серцевиною української національної ідеї. Саме на базі демократичних цінностей, що мають бути в основі громадянського виховання, можливе об'єднання різних етносів і регіонів України задля розбудови й удосконалення суверенної, демократичної держави, громадянського суспільства.

*Громадянське виховання* – формування громадянськості як інтегрованої якості особистості, що дає людині можливість відчувати себе морально, соціально, політично і юридично дієздатною і захищеною.

Громадянське виховання слід розглядати у трьох "вимірах" – патріотичному, моральному та правовому.

Перш за все, виховання громадянина має бути спрямоване на формування у дітей патріотизму, тобто любові до свого народу, до Батьківщини. Патріотизм як комплексна якість людини має конкретно-історичний, суспільно-політичний, національний характер. Без національних ознак патріотизм перетворюється в абстрактно-бюрократичний, чиновницький. Патріотизм починає зароджуватися з любові до матері і батька, рідної мови, культури, природи. Патріотичні погляди, переконання, ідеали є одними з найважливіших компонентів світогляду дітей. У зв'язку з цим

велику увагу слід приділяти формуванню національної свідомості та самосвідомості. Кожен громадянин суверенної України повинен мати свою національну свідомість і самосвідомість. Без духовного багатства, сконденсованого в цих поняттях, неможливий повноцінний внутрішній світ людини-громадянина. У минулі десятиріччя ці фундаментальні поняття замовчувалися, чим штучно збіднювався духовний світ поколінь. Національна самосвідомість – це усвідомлення кожною людиною себе як представника певної нації, носія національної культури, історії. Національна свідомість формується всіма засобами рідної мови, історії, культури, мистецтва, народними традиціями та звичаями тощо.

Необхідно зважати на те, що відсутність національної свідомості нерідко спричиняє оманливе, ілюзорне відчуття "меншовартості", "другорядності" рідної мови, культури, врешті, самого себе, народжує комплекс національній і громадянській неповноцінності. Такі люди не мають, як правило, почуття власної гідності та гордості.

Пріоритетним показником громадянської освіченості є досконале володіння українською мовою, турбота про піднесення її престижу та впровадження її в усі сфери життя суспільства. Засвоюючи рідну мову з найбільш раннього віку, діти поступово стають носіями національного змісту, духу: засобами рідної мови в них найефективніше формуються національна психологія, характер, світогляд, свідомість і самосвідомість та інші компоненти духовності народу.

Важливою складовою громадянської свідомості є моральність особистості. Перед педагогами постає завдання формувати у дітей такі важливі моральні якості, як чесність і правдивість, чуйне, уважне ставлення до товаришів, уміння допомогти, поспівчувати, здатність до співпереживання та ін. Національна система виховання реалізує моральні цінності (людяність, доброту, милосердя) як найвищі духовні надбання рідного та інших народів. Народна мораль найкраще засвоюється у процесі безпосереднього включення дітей у працю, виконання традицій, звичаїв, обрядів. Народні традиції є могутніми засобами виховання в дітей основ моралі, совісті, гідності, честі, справедливості, скромності, працелюбності тощо. Формуючи в дітей основи народної моралі, ми одночасно формуємо і основи загальнолюдської моралі. Засвоєні норми моралі полегшують сприймання норм правових. Високоморальна свідомість є основою для розвитку правосвідомості. Правосвідомість – це усвідомлення своїх прав, свобод, обов'язків, ставлення до Закону, до державної влади.

Основою правосвідомості особистості є усвідомлення, що головне завдання України як цивілізованої держави полягає в захисті соціальних інтересів, прав і свобод своїх громадян. Свобода і незалежність особистості є умовою безпеки і розквіту України, тому ніхто не повинен бути поза системою захисту, турботи і сприяння. В той же час держава має гарантувати кожному реальну можливість працювати і творити за своєю вільною та творчою ініціативою. Права людини є пріоритетними стосовно суспільних та державних інтересів. Правова держава дотримується верховенства Закону, положень про права дитини, викладених у "Декларації прав дитини", "Конвенції про права дитини". Для того, щоб захистити свої права, громадянин зобов'язаний добровільно дотримуватись чинних законів, знати не лише свої права, а й сприймати їх як свої обов'язки. Одним із результатів громадянського виховання є громадянськість особистості, яку складають моральна, політична та правова культура, почуття власної гідності, внутрішньої свободи і водночас вболівання за суспільні ідеали, за пріоритети держави, благо свого народу і його дружні взаємини у світовому співтоваристві, соціальної справедливості.

*Громадянськість* – духовно-моральна цінність, світоглядна і психологічна характеристика особистості, що визначає її обов'язок і відповідальність перед Батьківщиною.

Г. Кершенштейнер приділяв велику увагу проблемі художньо-естетичного навчання і виховання дітей в умовах трудової школи. Зокрема, він уважав ручну працю одним із найважливіших засобів естетичного виховання молоді, наголошуючи, що "ручна праця сприяє естетичному вихованню, якщо вона правильно організована. Прагнення доводити справу до кінця, звичка до старанності та точності виконання роботи викорінюють в учнів нешанобливе ставлення до праці, підвищують вимогливість до якості продуктів праці"

Важливе місце в навчальному плані трудової школи він відводив заняттям з малювання, які вважав важливим елементом художньо-естетичного виховання школярів. Малювання як навчальний предмет входило до навчального плану старої школи, але лише реформаторська педагогіка розкрила його справжнє освітньо-виховне значення, яке дає можливість дитині збагнути красу форм і кольорів природи, розвинути здібність самовираження, мова цього предмета повинна стати другою необхідною для них мовою. Г. Кершенштейнер уважав, що так, як кожний урок повинен бути уроком рідної мови, так і кожна галузь знань повинна давати матеріал для малювання. Адже "читання, рахунок, письмо та малювання також є працею, яка має великий вплив на розвиток волі та характеру дитини".

Розробляючи концепцію трудової школи, в якій головне місце відвів урокам праці, наступними за значущістю вважав уроки природничо-географічного циклу та малювання. Основна

його вимога до навчання – це зображення, по можливості, всього, з чим знайомиться учень. У кершенштейнерській трудовій школі ручна праця перебувала в тісному зв'язку з навчальним матеріалом, частиною якого було й навчання малювання, адже малюнки, як свідчать результати досліджень, дають можливість скласти певне уявлення про особистість і внутрішній світ дитини.

Новітні ідеї німецької художньо-промислової освіти позначилися на реформуванні загально-освітньої школи. У середніх школах Німеччини ручна праця не застосовувалася, до практичної діяльності готувала трудова народна школа, в якій закладалися основи майбутньої професії. Тому пріоритетну роль відігравало навчання конкретним видам праці, виховання ремісника – "майстра своєї справи". Тобто трудова народна школа Німеччини функціонувала не за принципом політехнізму, а на основі принципу професіоналізму, монотехнізму.

Важливим є обґрунтування Г. Кершенштейнером ідеї широкого запровадження в школі ручної праці: "Що необхідно робити для нової школи – так це широке поле ручної праці, яка, враховуючи здібності учня, може стати для нього полем розумової роботи. Ручна праця для більшості людей – це родюче поле для розвитку".

**Висновок.** Отже, після опрацювання статей можна прийти до висновку, що педагогічно-просвітницька діяльність Г. Кершенштейнера, пов'язана з формулюванням основних ідей та тенденцій розвитку німецької педагогіки першої половини ХХ ст., а також його фундаментальні праці стосовно становлення єдиної трудової школи та громадянського виховання. Громадянське виховання у будь-який час є актуальним особливо в Україні. Бо тільки справжні патріоти, які люблять та поважають свою Батьківщину, можуть збудувати сильну, соборну країну. Щодо трудової школи, педагог-реформатор розглядав продуктивну працю як ефективний метод виховання та формування позитивних рис характеру учнів. Вказуючи, що саме ручна праця, продуктивна праця розвиває і виховує в учневі силу волі, такі моральні якості, як чесність, порядність, здатність до взаємодопомоги, старанність, наполегливість, вміння ставити перед собою цілі та досягати їх. Ним було визначено три головних завдання трудової школи, які актуальні і сьогодні: колективна праця учнів, виховання громадянина, всебічне естетичне виховання. Впроваджуючи ідеї трудової школи на сучасному етапі розвитку освіти слід врахувати головне: основу організації шкільного життя повинна становити активна трудова діяльність, під час якої праця виступає як засіб набуття досвіду, формування колективу (спільноти) у школі, виховання всебічно розвинутої особистості.

#### Література

1. URL: <http://zakinppo.org.ua/pedagogichna-presa/152-novini>
2. URL: <http://appsychology.org.ua/data/jrn/v11/i13/35.pdf>
3. URL: [file:///D:/Downloads/Nz\\_p\\_2014\\_131\\_13.pdf](file:///D:/Downloads/Nz_p_2014_131_13.pdf)
4. URL: [https://nenc.gov.ua/doc/vvv/12\\_2009/L\\_zag\\_pedag/L\\_osn\\_napr\\_vihov.pdf](https://nenc.gov.ua/doc/vvv/12_2009/L_zag_pedag/L_osn_napr_vihov.pdf)
5. URL: [file:///D:/Downloads/Mir\\_2017\\_1\\_12.pdf](file:///D:/Downloads/Mir_2017_1_12.pdf)

УДК 378.1:37

### СТРУКТУРА МАРКЕТИНГОВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ МЕНЕДЖЕРІВ ОСВІТИ

**Глузд Н. О.**, магістрантка факультету психології та соціальної роботи.

Науковий керівник – канд. пед. наук, доц. **Новгородська Ю. Г.**, кафедра педагогіки, початкової освіти та освітнього менеджменту.

*У статті здійснена систематизація різних поглядів науковців на проблему маркетингової діяльності менеджерів у сфері освіти. Доведена необхідність володіння менеджерами освіти маркетинговою компетентністю в умовах активізації ринкових відносин суб'єктів освітнього процесу. Маркетингова компетентність як особистісне інтегральне утворення менеджера представлена сукупністю компонентів, що потрібні для вирішення управлінських завдань. Вона забезпечує здатність і готовність менеджера до визначення і формування конкурентних переваг освітньої організації, проектування стратегії розвитку освітніх послуг, генерування інноваційних ідей щодо комплексного використання ресурсів, розроблення таких освітніх систем, що повною мірою задовольняють потреби споживачів.*

*Структуру маркетингової компетентності майбутніх менеджерів презентовано взаємопов'язаними компонентами: когнітивний, мотиваційний, діяльнісний та рефлексивно-оціночний. Запропоновано змістову характеристику структурних компонентів моделі формування маркетингової компетентності майбутніх менеджерів у закладах вищої освіти.*

*Ключова слова:* маркетингова діяльність, маркетингова компетентність, майбутній менеджер, структура маркетингової компетентності.

*The article systematizes different views of scientists on the problem of marketing activities of managers in the field of education. The need for education managers to have marketing competence in the conditions of intensification of market relations of the subjects of the educational process is proved. Marketing competence as a personal integrated education of the manager is represented by a set of components needed to solve management problems.*

*It provides the ability and willingness of the manager to determine and form the competitive advantages of the educational organization, design a strategy for the development of educational services, generate innovative ideas for integrated use of resources, develop educational systems that fully meet consumer needs.*

*The structure of marketing competence of future managers is presented by interrelated components: cognitive, motivational, activity and reflexive-evaluative. The semantic characteristic of the structural components of the model of formation of marketing competence of future managers in higher education institutions is offered.*

*Key words: marketing activity, marketing competence, future manager, structure of marketing competence.*

**Актуальність теми дослідження.** В умовах ринкової економіки успішний розвиток закладів освіти залежить від впровадження маркетингового підходу, який передбачає фокусування стратегії розвитку на потребах споживачів, розроблення й реалізацію послуг, затребуваних ринком; постійний збір та оброблення інформації про стан ринку освіти й праці, комплексність застосування маркетингового інструментарію в освітній сфері. У цьому контексті набуває значущості маркетингова компетентність менеджерів освіти, яка забезпечить конкурентоспроможність освітньої установи на ринку освітніх послуг.

Вагомий внесок у дослідження проблеми реалізації освітнього маркетингу в систему освіти зроблено рядом зарубіжних та вітчизняних науковців (Л. Віткін, Є. Голубков, В. Григораш, Б. Девіс, В. Зверева, Л. Еллісон, Л. Карамушка, В. Сарджент, Т. Третьякова та ін.).

Теоретико-методологічні засади вивчення феномену маркетингової компетентності педагога визначені у працях Т. Паніної, А. Панкрухіна, Н. Шефер та інших. Проблема формування та розвитку маркетингової компетентності керівників закладів освіти стала предметом дослідження В. Савченко та З. Рябової.

*Метою статті є визначення сутності та структури маркетингової компетентності менеджера освіти в контексті становлення ринково орієнтованої національної освітньої системи.*

**Виклад основного матеріалу.** Готовність керівника до здійснення ефективної соціально значимої професійної діяльності багато в чому залежить від рівня і якості його підготовки. Сучасні реалії вимагають сильної, масштабної, творчої особистості керівника, що володіє новими теоретичними знаннями, маркетинговими технологіями, культурою спілкування. Студенти установ вищої освіти як майбутні фахівці, професіонали виступають в якості суб'єктів маркетингової діяльності освітньої установи з вивчення запитів на освітні послуги від держави і сім'ї вихованця, і повинні володіти аспектами її організації. Якість маркетингової діяльності закладу освіти проявляється в її структурній та змістовій складових.

До основних ознак маркетингової діяльності науковці відносять:

- багатовекторність (досягнення маркетингових, освітніх, структурно управлінських цілей);
- полісуб'єктність (задоволення запитів держави, соціуму і самої установи освіти);
- аспектність об'єктів маркетингової діяльності (освітня послуга, установа освіти, територія, на якій воно розташоване);
- поліфункціональність (вивчення споживчих груп, ринку освітніх послуг, планування послуг з урахуванням виявлених позицій, організація "виробництва" послуг);
- варіативність методів маркетингової діяльності, що включають прийоми стимулювання, зараження, переконання [3, с.115].

Сформованість маркетингової компетентності свідчить про те, що:

- у менеджера закладу освіти є достатній досвід для управління розвитком організацією в умовах ринку, що забезпечує йому можливість приймати оптимальні стратегічні і тактичні рішення;
- це система цінностей, що дозволяє вибудувати стратегію не тільки від цілей і сильних сторін закладу освіти, але і з урахуванням споживчих переваг, а також можливостей і загроз зовнішнього середовища;
- менеджер володіє певними знаннями, вміннями і мотивацією вибудувати ефективну взаємодію не тільки всередині педагогічного колективу, а й поза ним – з соціальними партнерами, бізнес-партнерами і органами державної влади.

Процес прояву маркетингової компетентності виражається у відповідних компонентах, виявлення та обґрунтування яких дає можливість окреслити шляхи формування досліджуваного феномену студентів у процесі їх магістерської підготовки.

У ході теоретичного аналізу психолого-педагогічної літератури з'ясовані різні підходи щодо виділення структурних компонентів маркетингової компетентності. Зокрема, Н.Проценко пропонує розглядати даний феномен як єдність мотиваційного, когнітивного та праксеологічного компонентів [6]. Мотиваційний компонент характеризується наявністю потреб, інтересів, мотивів, цінностей та мотивації маркетингової компетентності керівників. Даний компонент дає можливість з'ясувати їх ціннісне ставлення до освітнього маркетингу.

Когнітивний компонент передбачає наявність і постійне оновлення знань різних галузей наук, знання економічної теорії розвитку ринкових відносин, маркетингу в обсязі, необхідному для вирішення питань розробки, впровадження та просування освітніх пропозицій, ефективного існування на ринку.

Праксеологічний компонент передбачає сформованість умінь та навичок, які забезпечують ефективність та успішність його маркетингової діяльності; здібність до навчання упродовж життя [5].

О. Ниливайко обґрунтовує й характеризує маркетингову компетентність викладача як особистісне утворення, що включає в себе такі компоненти:

– мотиваційно-аксіологічний – характеризується умовленістю викладача на реалізацію маркетингового підходу у своїй науково-педагогічній діяльності; передбачає усвідомлення значущості й цінності маркетингового підходу до побудови освітнього середовища закладу вищої освіти в сучасних умовах;

– когнітивний компонент відображає знання маркетингової теорії та умінь формувати й реалізовувати маркетингову стратегію; знання про інноваційні методи, форми та прийоми науково-педагогічної діяльності;

– операційно-діяльнісний компонент забезпечується готовністю і здатністю адаптуватися до діяльності в різних сегментах освітнього ринку; проявляється в умінні користуватися технологіями моделювання, прогнозування, оцінки ризиків освітніх послуг. Даний компонент характеризується сукупністю навичок щодо застосування прикладних маркетингових технологій для вирішення науково-педагогічних завдань; здійснення взаємовідносин зі споживачами освітніх послуг на маркетингових принципах взаємовигідного обміну [5, с. 47-48].

На переконання І. Доніної та Т. Ширіної, маркетингова компетентність розкривається у змісті її структурних компонентів, таких як:

- організаційно-управлінський – забезпечується управлінням маркетинговою діяльністю, взаємодією з соціумом, взаємодією у внутрішньому середовищі;
- підприємницько-дослідний компонент передбачає інноваційну взаємодію з ринком;
- інформаційно-аналітичний компонент характеризується такими показниками: аналіз ринку, збір і обробка інформації про ринок, освітні продукти, аналіз ефективності власних освітніх програм і маркетингових дій [1].

Заслугує на увагу структура маркетингової компетентності, запропонована І. Кравець. Даний феномен вчений пропонує розглядати як інтегративну якість особистості, що включає три компоненти:

- потребнісно-мотиваційний – характеризується сформованістю пізнавальної потреби, мотиву досягнення успіху, потреби у формуванні маркетингової компетентності;
- когнітивний – проявляється в усвідомленості знань про специфіку маркетингових досліджень, сутність маркетингової стратегії, про методи і форми здійснення маркетингових комунікацій
- діяльнісний компонент полягає в усвідомленому виконанні маркетингових умінь [4, с 59]

У контексті тематики нашого дослідження інтерес представляють напрацювання В. Ковальської [2], де деталізовано структуру маркетингової компетентності у вигляді мотиваційно-особистісного, організаційно-управлінського, підприємницько-дослідного та комунікативно-аналітичного компонентів (табл. 1.1).

Узагальнивши різні підходи щодо структури маркетингової компетентності, розглянемо даний феномен як чотирьохкомпонентне явище, складовими якого є: когнітивний, мотиваційний, діяльнісний та рефлексивно-оціночний компоненти (рис. 1.1).

Розглянемо більш детально кожен із визначених компонентів.

## Структура та зміст маркетингової компетентності менеджера закладу освіти

Компонент	Характеристика компонента
<b>Мотиваційно-особистісний компонент</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>ціннісне ставлення менеджера освіти до реалізації маркетингової діяльності в контексті сучасних вимог,</li> <li>зацікавленість у здійсненні означеного процесу,</li> <li>потреби й мотивація щодо виконання фахівцем комплексу маркетингових дій, що забезпечують успіх закладу освіти,</li> <li>сукупність професійно важливих якостей, що уможливають ефективне здійснення менеджером освіти маркетингової діяльності (своєчасність і виваженість у прийнятті управлінських рішень, креативність, винахідливість, командність, комунікабельність, здібність до навчання упродовж життя, лідерські здібності, самоменеджмент, емоційний інтелект, презентаційні навички, готовність йти на помірний ризик і використовувати інновації)</li> </ul>
<b>Організаційно-управлінський компонент</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>знання й уміння щодо планування, організації, координації, мотивації і контролю маркетингової діяльності закладу освіти;</li> <li>формування маркетингової компетентності педагогічного колективу;</li> <li>формування організаційної культури освітньої організації, яка приймає принципи маркетингу в якості базових</li> </ul>
<b>Підприємницько-дослідний компонент</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>знання й уміння щодо організації маркетингових досліджень секторів освітнього ринку (потенційних споживачів, конкурентів), ринку праці (потенційних та платоспроможних роботодавців), потреб споживачів освітніх послуг;</li> <li>здійснення аналізу стану внутрішнього середовища закладу освіти, якості освітніх продуктів та послуг;</li> <li>генерація креативної маркетингової стратегії, яка формує і задовольняє майбутній попит;</li> <li>створення внутрішнього середовища, здатного реалізувати інноваційні стратегії розвитку</li> </ul>
<b>Комунікативно-аналітичний компонент</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>знання й уміння щодо формування маркетингової інформаційної системи;</li> <li>використання Інтернет-ресурсу для пошуку необхідної інформації;</li> <li>виконання попередніх розрахунків щодо можливостей закладу освіти, фінансових витрат та потреб;</li> <li>використання сучасних засобів спілкування з представниками влади, соціальними партнерами, роботодавцями, потенційними учнями, слухачами;</li> <li>співпраця із суб'єктами освітнього ринку та ринку праці;</li> <li>взаємодія у внутрішньому середовищі;</li> <li>реалізація інформаційно-комунікаційної політики закладу освіти</li> </ul>

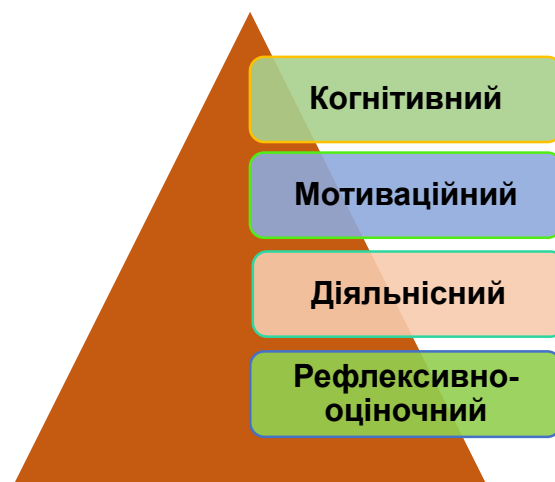


Рис. 1.1. Структура маркетингової компетентності майбутніх менеджерів освіти

**Когнітивний компонент** включає:

- інформаційну обізнаність менеджерів освіти про зміст маркетингової діяльності та особливості її організації;
- науково-теоретичну обізнаність із професійними вимогами і характеристиками діяльності менеджерів сфери освіти у процесі реалізації маркетингової діяльності;
- знання об'єктів і видів маркетингової діяльності в сфері освіти,
- відповідні вміння, навички, особистісно-професійні якості, що забезпечують розуміння маркетингової діяльності менеджера сфери освіти.

**Мотиваційний компонент** зумовлений важливістю позитивної мотивації майбутніх менеджерів освіти до маркетингової діяльності, яка є важливою складовою спрямованості їх особистості на виконання управлінської діяльності. Складовими даного компоненту є: стійкий інтерес до маркетингової діяльності; прагнення до самостійного оволодіння управлінськими вміннями та навичками, реалізації здібностей і можливостей, розвитку особистісних якостей; ціннісні орієнтації в маркетинговій діяльності.

**Діяльнісний компонент** представляє собою способи дій, необхідні майбутньому менеджеру для здійснення маркетингової діяльності в закладі освіти; комплекс умінь, що забезпечують координацію зусиль усіх суб'єктів освітнього процесу, використання маркетингових технологій; наявність досвіду маркетингової діяльності.

**Рефлексивно-оціночний компонент** проявляється в здатності до адекватної оцінки власних можливостей щодо реалізації маркетингової діяльності; готовності до рефлексії з метою подолання труднощів та вирішення професійних проблем; навичках систематичного аналізу та самооцінки індивідуально-особистісних якостей і результатів професійної підготовки в контексті уявленнь про майбутній професійний успіх.

**Висновки.** Отже, схарактеризовано основні компоненти маркетингової компетентності. Ці компоненти виділено умовно, в реальному управлінському процесі вони тісно переплетені між собою й тільки в цілісності забезпечують успішність маркетингової діяльності менеджера. Володіння сукупністю цих компонентів допомагає досягти менеджеру закладу освіти досить високого рівня своєї маркетингової компетентності, що дасть йому широкі можливості для самореалізації.

#### Література

1. Доница И. А. Маркетинговая компетентность как критерий профессионализма в сфере образования /И. А. Доница, Т. Г. Ширина. *Фундаментальные исследования*. 2014. № 4-5. С. 844-848.
2. Ковальська В.С. Сутність і структура маркетингової компетентності менеджерів освіти в умовах розбудови ринково-орієнтованої національної освітньої системи. *Проблеми інженерно-педагогічної освіти*. 2019 № 64. С.62-70. URL: [file:///D:/Doc/Downloads/295-Article%20Text-684-1-10-20191204%20\(3\).pdf](file:///D:/Doc/Downloads/295-Article%20Text-684-1-10-20191204%20(3).pdf)
3. Кочурко В. И., Захарченя Н. Ф. Формирование маркетинговой компетентности будущих педагогов как одно из направлений модернизации педагогического образования. педагогическое образование в россии. 2015. № 12. С.113-118. URL: <http://elar.uspu.ru/bitstream/uspu/2614/1/povr-2015-12-17.pdf>
4. Кравец И.В. Содержание и структура маркетинговой компетентности студента. *Сибирский педагогический журнал*. 2008. № 13. С. 57-63.
5. Наливайко Е.А. К вопросу о маркетинговой деятельности вузовского преподавателя. *Перспективы науки*. 2014. № 8 (59). С. 45-48.
6. Проценко Н. Д. Маркетингова компетентність як складова професіоналізму керівників професійно-технічних навчальних закладів. *Молодий вчений*. 2015. № 6 (21), ч. 3. С 45-49.

УДК 551.582 (477.51)

### ПРИНЦИПИ НАЦІОНАЛЬНОГО ВИХОВАННЯ (ЗА М. ДРАГОМАНОВИМ)

**Головка А. С.**, студентка III курсу факультету іноземних мов.

Науковий керівник – канд. пед. наук, доц. **Самойленко О. В.**, кафедра педагогіки, початкової освіти та освітнього менеджменту.

*У статті з'ясовані головні аспекти української національної ідеї у педагогічній діяльності Михайла Драгоманова. Викладається концепція вченого і громадського діяча на систему національної освіти, на значення рідної мови в морально-етичному і розумовому становленні учня.*

**Ключові слова:** педагогіка, національність, рідна мова, ідея, освіта, реформа.

Здобуття Україною незалежності ставить перед педагогічною наукою важливе завдання: виховати покоління за поколінням, на долю якого покладене складне завдання розбудови країни.

Проте, минула радянська суспільства сильно відобразилась на патріотизмі, тому для нової країни потрібно оновлення широкого спектра проблем пов'язаних з формуванням світоглядних орієнтацій особистості, розвитком її свідомості, самостійності, активності. Освіта на всіх ступенях має ставити за мету створити таку систему виховання, яка б забезпечувала формування у підростаючого покоління національної свідомості.

Проблеми національного виховання, формування національної свідомості та самосвідомості особистості досить детально досліджені і описані у працях таких видатних українських педагогів, як: С. Русова, В. Сухомлинський, Б. Грінченко. Значну увагу національному вихованню приділяли психологи І. Чеснокова, В. Борисов, М. Боришевський, Д. Ельконін, І. Кон, І. Бех, В. Хотинець, П. Гнатенко, а також сучасні вчені О. Вишневецький, П. Кононенко, В. Кузь, М. Стельмахович, Г. Філіпчук.

Проблема впливу культурної спадщини, а саме народного мистецтва на свідомість особистості була предметом уваги, Д. Фіголя, І. Зязюна, В. Лосюка, Д. Джоли Л. Оршанського, М. Стрункої, О. Данченко, та інших. Дослідженню проблеми національного виховання присвятили свої праці багато педагогів сьогодення, серед яких – Ю. Руденко, В. Довбищенко, П. Дроб'язко, Р. Захарченко, П. Ігнатенко, В. Каюков, О. Вишневецький, В. Кузь, І. Мартинюк.

Метою статті є історичний аналіз національно-педагогічних ідей М. Драгоманова.

Одним з найпотужніших серед них в українській науці, педагогіці і культурній традиції ХІХ століття був і залишається Михайло Петрович Драгоманов. Його соціальні, філософські і педагогічні пошуки не лише узагальнювали наявний педагогічний досвід, але й спрямовували його в майбутнє, охоплювали епоху, що завершувалась, суперечливе сьогодення, і одночасно передбачали епоху, що наближалась. У цьому розумінні педагогічні пошуки М. П. Драгоманова, як власне, і всю інтелектуальну спадщину мислителя, можна назвати епохальними [4, с. 5].

Як уже зазначалось, українська педагогічна думка визрівала у лоні української культурно-історичної та філософської традиції, більшою мірою через своєрідну непогожденість, супротив, протистояння західним і східним духовно-культурним впливам, офіційній "педагогічній політиці" тих держав, під гнітом яких перебувала Україна в різні історичні епохи. Її стрижнем завжди була ідея українства – духу і буття працелюбного і вільнолюбного люду – народу самобутнього, нескореного і перспективного, який шанує родину, оберігає землю, дбає про добробут, навчає і виховує цим цінностям все нові і нові покоління [4, с. 6].

Багатоаспектна й різноманітна просвітницька та викладацька діяльність М. Драгоманова сприяла формуванню його педагогічної концепції, цілісного бачення становлення й розвитку особистості, освітнього процесу. У системі цінностей, які він захищав, на першому місці перебуває людина, її свобода, гідність, загальнолюдські гуманістичні та естетичні цінності. Ця позиція пов'язана з антропологічною й етичною зорієнтованістю його філософсько-політичної теорії. Він стверджував, що справжній ліберал "буде прагнути до того, щоб збільшити свободу кожної особистості в слові і праці, свободу людського роду, спілки, громади, країни, щоб, наскільки можливо, уменшити силу державного примусу" [6, с. 34].

Михайло Грушевський зазначав, що діяльність Драгоманова "винесла його на становище, що змушувало протягом цілого ряду літ напружувати всю свою енергію і всі засоби свого інтелекту, аби нагадувати широкому культурному світові в найтемнішу добу українського життя, що Україна живе, не вмерла – і не вмере, незважаючи на всі царські гнобительства і проскрипції. Витягала українство з манівців провінціалізму і опортунізму на широкі шляхи світового культурного руху і змушувала орієнтуватись на перспективи загального політичного і соціального визволення. Місія Драгоманова зробила з цього погляду епоху в українським житті" [1, с. 3]. Отже, Драгоманов зробив вагомий внесок у розвиток суспільної думки, що стала підґрунтям для подальшого розвитку національної свідомості.

Дослідник як і його однодумці, прагнув зробити українську культуру справді демократичною, народною. Він вважав, що особа і загалом народ мають здатність до волевиявлення, до історичного вибору, який зумовлений не тільки обставинами, а й високою мірою гуманності, традиціями національного виховання, що передавалися з покоління в покоління. Підкреслюючи значення передових ідеалів для будь-якої діяльності людини, Михайло Драгоманов вважав, що – провідникам народу не достатньо мати лише патріотичне почуття без всебічної освіченості і політичного такту. Тому й уся його велетенська й подвижницька праця виховувала в українській інтелігенції, а відтак і в народі, культуру мислити і діяти, враховуючи інтереси особистості, незалежно від її соціального статусу, національності чи релігійної приналежності [3, с. 47].

Теоретична розробка Драгомановим проблем національного розвитку України відзначається глибиною та різнобічністю. Вчений уважав себе продовжувачем ідей Кирило-Мефодіївського братства, славного іменами М. Костомарова, П. Куліша і Т. Шевченка, проте значення національної програми М. Драгоманова долає межі учнівства й продовження здобутків провідних діячів українського національного відродження 1840-х років. М. Драгоманов розробив проект розв'язання



національного питання в Україні через створення вільної федерації народів замість Російської імперії. За задумом ученого, до цього федеративного об'єднання вільні народи могли входити тільки за власним волевиявленням як рівноправні та не обмежені у своєму внутрішньому державно-політичному житті члени. На початку ХХ століття для діячів різних українських партій федералізм М. Драгоманова став об'єктом гострої критики, причому як непримиренних борців за вільну Україну, так і з боку тих, хто вважав себе справжніми марксистами-інтернаціоналістами [2, с. 25-30].

Конкретним політичним знаряддям і формою втілення демократичного устрою майбутньої України вчений уважав місцеве самоврядування. У ньому бачив оптимальний засіб задоволення національно-культурних та політичних потреб і прагнень українських та інших громад у демократичній федеративній республіці, оскільки саме на рівні громад та їх територіальних спілок найкраще можуть регулюватися як загалом суспільно-політичні, так і національні процеси – самоврядування найбільше спроможне враховувати інтереси громадян спільної території, її економіко-географічні та етнічні особливості, а отже, сприяти розв'язанню національних проблем у конкретній місцевості. Елементарними, базовими одиницями такого самоврядування вчений визнавав автономні, національні та національно-територіальні громади [6, с. 36].

Залишаючись переконаним прихильником рідної мовної освіти ("треба, щоби нашому народу давали науку в його країні на його мові, бо в чужій здобувати йому науку важко"), М. Драгоманов водночас не поділяв і навіть критикував позиції українофілів про "унікальність" нації, про "свою" віру, "свою науку". Сьогодні особливо актуально, полемічно звучать його слова: "В нашій справі, коли ми поставимо думку, що національність є перше, головне діло, то ми або поженемося за марою, або станемо слугами того, що всилюється спинити поступ людський, і поставимо на риск, коли не на згубу, і саму нашу національність. Коли ж ми станемо при думці, що головне діло – поступ людини і громади, поступ політичний, соціальний і культурний, а національність є тільки ґрунт, форма та засіб, тоді ми певні, що послужимо добробутові й просвіті нашого народу, а вкупі з ним і його національності: охороні й зростові того, що в ній є доброго". Як бачимо, М. Драгоманов, підкреслюючи важливість мати власну українську школу, освіту, на перше місце ставив її зміст, тим самим засіваючи зерна полікультурності й толерантності, які сьогодні так потрібні нашому суспільству, нашій освіті [6].

У цьому зв'язку головними аспектами української національної ідеї у творчості М. Драгоманова, які можуть становити методолого-теоретичну основу сучасного громадянського виховання, є:

- орієнтація школи на народність і національну самобутність, забезпечення культурної ідентифікації особистості на основі долучення молоді до автентичних народних звичаїв і традицій;
- обов'язкове здійснення початкового навчання дітей рідною мовою, формування ґрунтовної іншомовної комунікативної компетентності через опанування іноземних мов у подальшому;
- всебічне наповнення української освіти європейськими і загальнолюдськими гуманістичними ідеалами з відчутним пріоритетом уселюдських цінностей у порівнянні з національними;
- реалізація полікультурного підходу, введення змісту виховання й освіти у широкий контекст національної, європейської та світової культури;
- деполітизація освітньої системи, формування активної і водночас критичної громадянської позиції, залучення до соціально значущої діяльності [5, с. 39].

Однією з ознак нації, як відомо, є мова, яку Михайло Драгоманов вважав способом морального зв'язку між людьми, внаслідок чого вона є не лише засобом навчання, а також своєрідним матеріалом для розумового, морального та естетичного розвитку людини. Завдання педагога полягає в тому, щоб навчити дітей аналізувати життєві факти, осмислено читати і робити певні висновки, а для цього навчання важливо починати рідною мовою. Тому важливо, на думку М. Драгоманова, скористатися живою народною словесністю, елементарні наукові дані викладати якомога ближче до понять і мови учнів, щоб досягти повного розуміння, засвоєння і відчуття художніх образів та реалій дійсності. Розвиток учнів за допомогою мови у тому саме і полягає, як вважає вчений, що вони усвідомлюють близькість образів, яка виражається близькістю слів. Такого усвідомлення можна досягти лише в тому випадку, якщо воно відбувається на основі рідної мови [3, с. 49].

Звичайно, сьогодні можна і потрібно говорити про непослідовність "національно-ідейної педагогіки" М. П. Драгоманова, "хибність його виховних настанов", обумовлених тривалим баченням перспектив розвитку української державності не більш як федеральної в структурі Російської імперії тощо. Слід говорити також і про те, що вчений не створив і не мав на меті створення "педагогічної теорії" як системи. Однак те, що він залишив нащадкам, підносить його як величю Пророка власного народу, як мислителя, який "перекинув місток" через епоху, виховав наступне покоління просвітян, знаковими постатями серед яких стали такі видатні діячі освіти і культури, збуджувачі українського народного духу, як Іван Франко і Леся Українка [4, С. 18].

Отже, М. Драгоманов прагнув реформувати освіту, причому дуже радикально: впровадити спеціальну і вищу школу, щоб предмети викладались українською мовою, вивчати звичаї і традиції як окремими предметами, цим самим виховувати етику й естетику українського народу. Головною метою виховання він вбачав – формування національно свідомої, працюючої та активної, гуманної, високодуховної людини – це і було основою його педагогічної ідеї.

#### Література

1. Грушевський М. Місія Драгоманова / М. Грушевський // Україна. – 1926. – Кн. 2-3. – С. 3-28
2. Круглашов А. М. Держава, нація, людина (Михайло Драгоманов про національний розвиток України) / А. М. Круглашов // Вісник АН України. – 1992. – № 2. – С. 22-33
3. Матеріали перших Міжнародних драгомановських читань: 30 вересня–2 жовтня 2003 р. / Укл. Г.І.Волинка, В.П.Сергієнко, Л.Л.Макаренко. – К.: НПУ імені М.П.Драгоманова, 2003. – Випуск 1. – С. 47-50
4. Педагогічні ідеї Михайла Петровича Драгоманова: бібліографічні розвідки педагогічних праць / Міністерство освіти і науки, молоді та спорту України; Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова; Наукова бібліотека; авт. ст.: В. П. Андрущенко, Л. П. Вовк; упоряд. бібліографічного покажчика Н. І. Тарасова. – К.: Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2012. – 88 с.
5. Погребняк В. Громадське виховання: Українська Національна ідея у творчості Драгоманова М. / В. Погребняк // Педагогічні науки. - 2014. - Вип. 60. - С. 30-42. - Режим доступу: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/pena\\_2014\\_60\\_7](http://nbuv.gov.ua/UJRN/pena_2014_60_7).
6. Сухомлинська О. В. Педагогіка Михайла Драгоманова – обличчям до України [Електронний ресурс] / О. В. Сухомлинська. – 2012. – Режим доступу до ресурсу: [http://pedagogicaljournal.luguniv.edu.ua/archive/2012/N4/article/8/Suhomlynska\\_ua.pdf](http://pedagogicaljournal.luguniv.edu.ua/archive/2012/N4/article/8/Suhomlynska_ua.pdf)

УДК 551.582 (477.51)

#### САМОСТАВЛЕННЯ ОСОБИСТОСТІ ТА ІНТЕРНЕТ-СЕРЕДОВИЩЕ

**Гриценко А. С.**, магістрантка факультету психології та соціальної роботи  
Науковий керівник – канд. психол. наук, доц. **Литовченко Н. Ф.**, кафедра загальної та практичної психології.

*В статті розглядаються вітчизняні та закордонні наукові теорії, які стосуються різних підходів до проблеми самоставлення особистості; представлений короткий огляд досліджень феномену самоставлення особистості в інтернет-середовищі. Самоставлення розглядається як складне психологічне утворення, що містить в собі різні складові та є продуктом інтеграції Я-концепції особистості.*

*Ключові слова: інтернет-середовище; самоставлення; Я-концепція.*

**Постановка проблеми у загальному вигляді.** В період, коли віртуальність стає не просто технологією, а своєрідним способом буття особистості, коли індивідуальна та суспільна свідомість опосередковується символічними комп'ютерними структурами, особливо актуальним стає питання пов'язане з вивченням процесів впливу інтернет-середовища на особистість сучасної людини, а саме впливу мережі Інтернет на самоставлення особистості.

**Мета статті:** проаналізувати розробку поняття "самоставлення" особистості.

**Поняття "самоставлення" та його складові.** Особистість являє собою системне утворення, що має не тільки певне відношення до соціального оточення, але і певне ставлення до себе і своїх дій, тобто самоставлення.

На цей момент не було розроблено єдиного наукового підходу щодо визначення феномену відношення людини до себе. Найбільшого поширення здобули такі терміни, як: "загальна самооцінка", "глобальна самооцінка", "самоповага", "емоційно-ціннісне ставлення до себе", "самоставлення".

В роботах вітчизняних та закордонних психологів проблема самоставлення розглядається з точки зору:

- установок (Д. М. Узнадзе, І. С. Кон);
- особистісного сенсу (О. М. Леонт'єв, В. В. Столін);
- відносин (В. М. Мясіщев);
- почуттів (С. Л. Рубінштейн).

Найбільш розгорнутою є модель самоставлення В. В. Століна, який розглядав самоставлення, як "специфічну активність суб'єкта щодо свого "Я", що складається з певних внутрішніх дій

(і установок на ці дії), які можна схарактеризувати і емоційною специфікою, і предметним змістом самої дії: "самовпевненість", "очікуване ставлення інших", "самоприйняття", "самокерівництво", "самозвинувачення", "самоінтерес" і "саморозуміння" [5].

В. В. Столін підкреслює, що у свідомості суб'єкта ставлення особистості до себе семантично оформляється і переживається, при цьому виокремлюються когнітивна та емоційна складові [5]. Ці складові утворюють рефлексивне "Я" особистості. Рефлексивний аналіз власних вчинків, дозволяє дати оцінювальне судження щодо власного характеру та особливостей особистості.

За С. Р. Пантелієвим, структура самоставлення побудована за принципом динаміки ієрархії. Дослідник виділяє три основні модальності: самоповага, аутосимпатія, фактор самознищення [3]. Також, дослідник виділяє оцінювальну та емоційно-ціннісну підсистеми самовідношення. На думку його думку "оцінювальна підсистема включає самоповагу, почуття компетентності, почуття ефективності; емоційно-ціннісна підсистема – аутосимпатія, почуття власної гідності, самоцінність, самоприйняття". Обидві підсистеми як зазначає

С. Р. Пантелієв, "постійно взаємодіють і впливають один на одного, по-різному пов'язані з особистісними характеристиками і займають специфічне місце в системі саморегуляції особистості" [2].

Таким чином, феномен самоставлення містить в собі самосвідомість, самопізнання, самооцінку, емоційне ставлення, самоконтроль та саморегуляцію. Головними факторами у формуванні самоставлення виступають: особливості відносин з оточенням, соціально-психологічний статус – пошук своєї ідентичності та оцінка з боку.

**Аналіз результатів досліджень феномену "самоставлення" особистості.** За даними сучасних досліджень, можна припустити, що активність особистості в Інтернет-середовищі визначається Я-концепцією, що безпосередньо пов'язано з самоставленням особистості, оскільки, Я-концепція розуміється, як "відносно стійка, більшою чи меншою мірою усвідомлена, пережита як неповторна система уявлення індивіда про самого себе, на основі якої він будує своє взаємодія з іншими людьми і ставиться до себе" [4, с. 475].

Згідно з роботами Н. В. Чудової, були встановлені наступні закономірності:

1. Специфіка образу "Я" виступає показником негараздів активних користувачів інтернету.
2. Інтернет-середовище може завдавати шкоди образу "Я".
3. Водночас інтернет, є культурою похідною, "в рамках якої з'явилися нові засоби для особистісного розвитку тих, кому з яких-небудь причин важко формувати свій образ "Я" з опорою на свої природні дані або соціальні досягнення" [1].

Для перевірки впливу самоставлення на активність особистості в мережі Інтернет, Н. С. Козлова застосувала авторську анкету та тест на самоставлення Р. С. Пантелієва, що дозволили виділити такі особливості:

1. Закритість, як особливість самоставлення, характерна для тих, хто орієнтований на спілкування з тими, кого немає поруч, що дозволяє не виходити за межі комфорту – своєї замкнутості.
2. Самовпевненість, яка притаманна Я-концепції особистості, характерна для не активних користувачів мережі Інтернет. Вони незацікавлені в пошуках потрібної інформації або знайомствами в інтернеті.
3. Користувачі з розвиненим самокерівництвом не шукають романтичних знайомств, але при цьому, у них досить велика кількість друзів в соціальних мережах.
4. Особи з високим очікуванням ставлення до себе з боку інших людей не схильні створювати вигаданий образ себе у віртуальному середовищі.
5. Користувачі з високою самоцінністю та самоприв'язаністю не переживають через кількість часу проведеного в інтернеті. При цьому самоприв'язаність пов'язана з уявленням про те, що інтернет не заважає їм в роботі чи навчанні, а пріоритетною для них є такі функції віртуального середовища, як спілкування та можливість творчої самореалізації.
6. При високих показниках самоприйняття, активність в інтернеті орієнтована на спілкування.
7. Наявність внутрішніх конфліктів та самозвинувачення прямо корелює з тенденцією до частого перебування в мережі Інтернет. Також такі користувачі схильні повідомляти у віртуальному світі ту інформацію про себе, яку до цього нікому не розповідали. Якщо ж до високого ступеня самозвинувачення додається такий аспект, як створення вигаданого образу "Я", то можна стверджувати, що саме це є причиною специфічної самопрезентації в інтернеті [1].

На основі результатів досліджень, Н. С. Козлова робить висновок, що "в осіб з адекватною самооцінкою і хорошим самоставленням, відсутня глибока залученість в інтернет або будь-яка специфічна активність" [1].

**Висновок.** Інтернет-середовище стає безпосередньою частиною звичного соціального життя особистості. В міру того, як розширюються можливості самоактуалізації в мережі Інтернет, зростає залученість людини в цей віртуальний простір. Саме тому виникає питання впливу

Інтернет-середовища на особистість людини. Сучасні дослідження свідчать про наявність взаємозв'язку між ступенем залученості у віртуальний простір і структурами самоствавлення. Таким чином, виникає необхідність подальшого дослідження рівня включеності особистості в Інтернет-середовище та його взаємозв'язок з іншими аспектами "Я" особистості.

#### Література

1. Козлова Н. С. Влияние самоотношения на активность личности в интернет-среде / Н.С. Козлова // Современная психология: материалы III Междунар. науч. конф. Казань: Бук. 2014. С. 46-48.
2. Пантелеев С. Р. Самоотношение / С. Р. Пантелеев // Психология самосознания: хрестоматия. Самара: БАХРАМ-М, 2000. С. 208-224.
3. Пантелеев С. Р. Самоотношение как эмоционально-оценочная система / С. Р. Пантелеев. М.: Издво Моск. ун-та, 1991. 100 с.
4. Психология. Словарь / под общ. ред. А. В. Петровского, М. Г. Ярошевского. 2-е изд., испр. и доп. М.: Политиздат, 1990. 494 с.
5. Столин В. В. Самосознание личности / В. В. Столин. М.: изд-во Мос. Ун-та, 1983. 288 с.

УДК 373.2:613.954]:791.228

### ВИКОРИСТАННЯ МУЛЬТФІЛЬМІВ У ФОРМУВАННІ У СТАРШИХ ДОШКІЛЬНИКІВ ОСНОВ ЗДОРОВОГО СПОСОБУ ЖИТТЯ

**Гришко Я. В.**, студентка IV курсу факультету психології та соціальної роботи.

**Корзун О. В.**, студентка IV курсу факультету психології та соціальної роботи.

Науковий керівник – канд. пед. наук, доц. **Матвієнко С. І.**, кафедра дошкільної освіти.

*У статті аналізується роль мультфільмів у формуванні основ здорового способу життя у дітей дошкільного віку. Проаналізовано специфіку впливу творів мистецтва даного виду на свідомість дитини, на формування у неї розуміння основ здорового способу життя у його різних аспектах. Здійснено короткий огляд валеологічного змісту кількох мультиплікаційних фільмів періоду середини минулого століття, наведено приклади сучасних творів мультиплікації, у яких порушуються питання збереження та зміцнення здоров'я. Розкрито педагогічні можливості контролю педагогами впливу мультфільмів на формування у дітей основ здорового способу життя.*

*Ключові слова: здоров'я, здоровий спосіб життя, мультиплікаційний фільм, діти дошкільного віку.*

**Постановка проблеми.** Проблема збереження здоров'я окреслилася із початком пандемії Covid 19 особливо гостро. Людство почало усвідомлювати важливість здоров'я не тільки на рівні "я це розумію", проте – й відносно реалій, які постали загрозливими для усього світу, для населення кожної країни, а також для кожної людини з урахуванням стану її здоров'я.

Термін "здоров'я людини" має декілька визначень за різними науковцями (І. Брехман, Ю. Лисицін, В. Казначєєв, Р. Айзман, А. Щедрина, Р. Баєвський та ін.), проте спільною основою у його численних тлумаченнях є урахування фізіологічних, психологічних та адаптаційних можливостей людини до змін навколишнього середовища. У педагогіці також існує власне визначення поняття "здоров'я", під яким розуміється вплив характеру прояву психофізичних якостей індивіда та ступеня його соціальної адаптації, що залежить від особистісних якостей людини та спрямованості її поведінки на власне здоров'я, що має або зміцнювальний, або руйнівний щодо цього характер [3, с. 22].

На думку вчених Е. Вайнера, Л. Татарнікової, В. Оржеховської, Н. Денисенко, Т. Андрющенко, у питанні збереження здоров'я необхідно сконцентруватися на дитинстві, як особливому періоді життя, оскільки саме цей вік закладає основи потенціальних можливостей дорослої людини. У дитинстві людина здійснює більш напружену, більш складну, ніж дорослий, роботу щодо само-рефлексії, самоконтролю, саморегулювання. У дошкільному дитинстві формуються основи життєвого та соціального досвіду дитини, що надає малюку можливість пізнати навколишній світ, світ людей, спосіб їхнього життя й пізнати у світі (світі природи, рукотворному світі та світі людей).

С. Матвієнко визначає соціальний досвід дошкільника як особистісне новоутворення, будучи результатом освоєння дитиною в доступних їй формах навколишньої соціальної дійсності, виражається в соціальних уявленнях і поняттях, ставлення до сфери життєдіяльності дорослих, ознаки суспільної мотивації поведінки на певний спосіб життя [11, с. 51].

Саме тому на етапі дошкільного віку пріоритетними є завдання виховання у дітей мотивації на здоров'я, орієнтації їхніх життєвих інтересів на здоровий спосіб життя, на збереження та зміцнення здоров'я. На думку Є. Семчинської, *зміцнення здоров'я* – це система індивідуальних та суспільних заходів, спрямованих на удосконалення здорового способу життя людини та соціуму [14, с. 6].

Не можна не погодитися з думкою Т. Андрющенко стосовно того, що "у дошкільному віці в процесі активної дитячої діяльності реально виховати свідоме, бережливе й ціннісне ставлення до власного здоров'я" [1, с. 34]. Процес формування у дитини ціннісного ставлення до здоров'я пов'язаний із виникненням позитивних емоцій та переживань у процесі того, як дитина пізнає навколишній світ.

Великий вплив на закладання світогляду сучасної дитини, формування основ способу життя визначають телебачення та Інтернет. *Покоління Z* – це діти, основою сприймання навколишнього світу яких є візуалізація, наочність, анімація, символи, спеціальні знаки тощо. На сьогодні змінюється життєвий простір малюка, оскільки перегляду відеоматеріалів, зокрема – мультфільмів, дитина приділяє досить багато часу. І це не може не відобразитися на її ставленні до навколишнього світу, отриманні інформації, яка слугує основою знань та уявлень про навколишній світ та способи існування у ньому. Однак, незважаючи на настільки позитивний потенціал мультфільмів і їх відповідність можливостям і потребам дошкільника, в дошкільних установах даний вид екранного мистецтва цілеспрямовано як засіб виховання практично не використовується (І. Гундорова, Ж. Мацкевич, А. Немирич, І. Челишева). Валеолого-виховний потенціал мультфільмів ще не став предметом спеціальних наукових досліджень, що визначає **актуальність нашої статті**.

**Метою статті** є аналіз виховного потенціалу мультиплікаційних фільмів для дітей щодо формування у них основ здорового способу життя.

#### **Аналіз останніх досліджень та публікацій.**

Проблема формування у дошкільників основ здорового способу життя розглядалася в наукових роботах Т. Андрющенко, Т. Бабюк, Т. Бойченко, О. Ващенко, О. Гнатюк, Н. Денисенко, О. Дубогай, Л. Лохвицької, О. Савченко, Н. Семенової С. Свириденко, Н. Хоменко, С. Юрочкиної та ін. Окремі аспекти проблеми використання мультиплікації у роботі з дітьми розглядалися у працях А. Бурухіної, М. Баландіної, Н. Гавриш, М. Грибанової, Г. Клокової, Л. Коломийченко, М. Корепанової, О. Куніченко, А. Немирич, М. Сітцевої, М. Яновського та ін.

**Виклад основного матеріалу.** Мультиплікаційні фільми є одним із специфічних засобів залучення дошкільників до цінності здоров'я. М. Баландіна, Л. Коломийченко вважають, що мультиплікація, як вид сучасного мистецтва, є синтезом мистецтва та освіти [2, с. 187]. Світ мультиплікації – особливий світ культурної спадщини, який наділений педагогічним потенціалом. За допомогою мультиплікації її яскраві образи та барви, цікаві сюжети, професійний музичний супровід можна включити до безпосереднього процесу навчання дітей та пізнання ними довкілля. Події, які відображені у мультфільмі, підвищують обізнаність дітей, розвивають їхню уяву, закладають основи світогляду тощо [там само].

Доцільне використання виховних та розвиваючих можливостей мультфільмів дозволяє вирішувати ряд освітніх завдань, оскільки це:

- 1) збагачує уявлення дітей про навколишній світ, знайомить з новими словами, явищами, ситуаціями;
- 2) демонструє приклади (моделі) поведінки, що сприяє соціалізації дітей і переносу сюжетів мультфільмів спочатку в ігри, пізніше – у життя;
- 3) формує оціночне ставлення до світу, розвиває мислення, розуміння причинно-наслідкових зв'язків;
- 4) розвиває естетичний смак, почуття гумору;
- 5) допомагає реалізувати емоційні потреби [5].

Правильно обраний мультфільм – оптимальний "вихователь", тому що він поєднує в собі і мудре слово, і його ілюстрацію, тобто включає два види сприйняття: зір і слух. Спільний аналіз побаченого може стати потужним виховним інструментом, а також ефективним наочним матеріалом [8, с. 45].

Означену особливість впливу кіно та мультиплікації на людину визначив у своїх наукових працях Б. Балаш. Він вказує на те, що глядач під час перегляду постає "включеним" у те, що відбувається на екрані. Подібне сприйняття автор називає "включенням до сюжетної сфери твору". Таким чином, мультфільм для кожної дитини набуває свого сенсу, власного образного плану та власної, неповторної емоційної співпричетності [16, с. 93].

У творах мультиплікації улюблені герої цікаво, захоплююче й доступно пояснюють дитині основні питання, які стосуються різних сторін її життя, у тому числі – стосовно здорового способу життя. Разом з улюбленими героями дошкільник дізнається, як робити зарядку, чистити зуби, чому корисно загартовуватися і здійснювати прогулянки на свіжому повітрі, чому перед їжею треба

обов'язково мити руки і вкрай важливо одягатися за погодою, щоб не захворіти. Герої мультиплікаційних фільмів долають труднощі, досягають мети, проявляючи свої кращі якості – цілеспрямованість, працьовитість, життєрадісність. Вони вчать малюків розрізняти, що таке добре, а що таке погано.

Здійснимо короткий екскурс у питання щодо використання потенціалу видовищних засобів у роботі з населенням, зокрема, – з дитячою аудиторією, (стосується агітаційно-пропагандистської роботи у галузі охорони здоров'я), на рівні державної політики за часів Радянського Союзу. У II половині XX століття посилилася увага держави до проблеми зміцнення здоров'я населення. У перші повоєнні десятиліття було необхідно якнайшвидшими темпами проводити роботу серед населення по залученню різних його верств до здорового способу життя. Це стосувалося, у першу чергу, дітей та молоді, які повинні були зростати міцними, дужими й активно працювати на державу. З метою реалізації означених завдань було задіяно різні напрями культури, освіти тощо. Використовувався агітаційно-пропагандистський потенціал кіно, телебачення, радіо- та телепрограм для дітей, а також такого потужного ресурсу (який став більш активним із масовістю телебачення), як мультиплікація.

У період 1950-1970 років було створено ряд мультиплікаційних фільмів, спрямованих на пропаганду підтримки здоров'я, здорового способу життя у таких аспектах, як: догляд за тілом; регулярне чищення зубів; правильне миття рук; підтримка житла в належному стані; утримання предметів ужитку у чистоті. Ці мультиплікаційні фільми виробляли у дошкільнят правильне ставлення до свого здоров'я і здорового способу життя, заняття активним рухом, участю у спортивних секціях тощо.

Розглянемо деякі із таких фільмів з метою з'ясування їхньої валеолого-просвітницької сутності. Так, мультфільм "Мийдодір" є найбільш повчальною казкою для малюків з вираженою валеологічною ідеєю й таким, що запам'ятовується цікавими образами, у тому числі – незвичних героїв (рукомийник Мийдодір). Сильний і бадьорий головний герой – Мийдодір, становить приклад для дошкільнят своєю спрямованістю на здоров'я, активністю у підтримку чистоти. Він допомагає дітям навчитися правильно мити руки, не забруднюватися, бути охайним. Провчивши хлопчика-бруднулю за те, що він не дотримувався особистої гігієни, Мийдодір став практично героєм для радянських малят.

Інший мультфільм цього періоду, у якому пропагується ідея підтримки особистої гігієни – "Лісова історія". У ньому робиться акцент на такому аспекті підтримки тіла у чистоті, як догляд за зубами. Через образи птахів і тварин автори фільму наголошують малюкам на важливості регулярного та правильного чищення зубів.

У період проведення у Радянському Союзі масових вакцинацій та щеплень (1940-1970 роки) було важливо сформувати у дітей дошкільного та молодшого шкільного віку уявлення про важливість таких заходів. Звичайно, така неприємна процедура становила страх перед ними у багатьох дітей. З тим, що переконати малят у необхідності щеплень, розкрити необхідність їх для підтримки здоров'я, було випущено мультфільм "Про бегемота, який боявся щеплень". Кумедний товстун Бегемотик на власні очі переконався, якої шкоди здоров'ю можна завдати, коли про нього не піклуватися й те, як необхідно для кожного проходити щеплення.

Упродовж подальших років проблема висвітлення різних питань, пов'язаних із здоровим способом життя, продовжувала реалізуватися в діяльності мультиплікаторів. Так, неслухняний Петрик П'яточкін переконався, що у дитячому садку слід обов'язково спати удень, щоб відновити сили організму. Також він зрозумів, що не варто бути галасливим і надто рухливим, бо це завдає шкоду власному здоров'ю та впливає на емоційне самопочуття оточуючих. У таких мультфільмах, як "Велика естафета", "Шайбу-шайбу", "Снігові доріжки", "Смішарики", "Хто отримає приз", "Чемпіон" вказується на важливість занять дітей фізичною культурою та спортом.

За твердженням Р. Казакової мультфільм, який відображає актуальні для дитини життєві ситуації, доступні для її розуміння події, захоплює дошкільника, сприяє "входженню", "вживанню" в екранні образи [7, с. 13]. Тим самим у дошкільника складається враження безпосередньої присутності в сюжеті, що відкриває для дорослого нові горизонти та можливості для роботи з дітьми.

В. Мухіна писала, "персонажі мультфільмів повинні бути симпатичними або навіть красивими, а негативні – навпаки. У разі, коли всі персонажі жахливі, потворні, страшні незалежно від їх ролі, у дитини немає чітких орієнтирів для оцінки їх вчинків" [13, с. 133]. Саме тому мультиплікатори ретельно працювали над створенням позитивних образів поборників здорового способу життя.

Згідно із дослідженнями Р. Казакової, у процесі кіноперегляду у дошкільнят утворюється велика кількість асоціативних зв'язків з набутим ним минулим досвідом [7]. Отримані колись знання і уявлення істотно поповнюються новою інформацією, а поєднання слова і зображення сприяє більшій міцності сприйнятих образів у свідомості дитини.

На додаток до сказаного вище слід зазначити, що за своєю природою діти дошкільного віку вельми егоцентричні, на це вказували О. Запорожець, Л. Обухова, Ж. Піаже. Мультиплікаційний фільм за допомогою образів вводить юного глядача в "інший", авторський світ за допомогою емоційних проявів щодо героїв і подій (співпереживання, співчуття, співчуття, спів-радість). Тим самим він сприяє подоланню егоцентричності та сконцентрованості на власних, вузько особистісних емоціях і почуттях. Мультфільм дозволяє вийти за межі самого себе: хвилюватися за того, хто знаходиться в небезпеці; відчувати біль і розчарування персонажа, відчувати його настрої і тим самим орієнтуватися "на іншого" .

У віці 6-7 років для особистісного розвитку дитини значно зростає роль прикладу. Мультиплікаційні фільми діями та поведінкою їхніх героїв (як позитивних, так і негативних), здатні надавати приклад як недбалого ставлення до власного здоров'я, так і доцільної поведінки у галузі здорового способу життя.

Як зазначає М. Корепанова, складні для засвоєння та усвідомлення дитиною дошкільного віку абстрактні поняття доброти, турботи, відповідальності тощо у мультфільмах представлені у доступній, образній формі, що робить їх більш зрозумілими та привабливими. Зміст окремих сюжетних ліній акцентує увагу на складних, серйозних проблемах, які несуть собою моральний сенс та глибокі переживання. З тим, мультфільм має потенціал щодо пробудження у дитини бажання задуматися над власною поведінкою, розмірковуючи "Я який я?" [9, с. 28].

Наприклад, мультиплікаційний фільм "Охоронці здоров'я" спрямований на формування у дітей уявлення про важливість власних практичних дій у галузі здоров'я. Сім героїв, його охоронців, діють кожний у своїй сфері, вони спільно слідкують за тим, щоб людина, але і сьогодні вони не втратили актуальність. На вимоги сьогодення, у роз'ясненні дітям норм здоров'язбережувальної поведінки в умовах всесвітньої пандемії *Covid 19*, українськими мультиплікаторами було створено мультфільм, з якого, разом з героями Трикутею, Квадриком і Кружком малюки дізнаються, як легко "озброїтися проти вірусу" [6].

Позитивний вплив анімації на дошкільників можливий за умови професійного, продуманого добору мультфільмів, які можуть стати чудовим зразком валеологічно доцільної поведінки. Тому дуже важливою є якість мультиплікаційної продукції. Не усі фільми мають позитивний виховний вплив на дитину й несуть добро.

Не можна не погодитися з думкою Н. Гавриш та Г. Клокової стосовно реальної небезпеки зрушення моральних орієнтирів, соціальних цінностей під впливом неякісної мультимедійної продукції [4, с. 105].

Вихователю важливо обговорювати з дітьми зміст мультфільму, аналізувати дії та вчинки героїв, обирати тих, хто сподобався. Певний алгоритм педагогічної роботи щодо обговорення з дітьми сюжету мультфільму запропоновано дослідницею І. Сітцевою [15]. Вона вказує на те, що питання обговорення повинні готуватися педагогом заздалегідь, проте можуть змінюватися в ході обговорення. Головна задача питань – з'ясувати розуміння дітьми морально-етичної проблеми і дати можливість виразити своє емоційне ставлення до змісту мультфільму і своє розуміння сюжету, спрямованість на здоровий спосіб життя.

У закладі дошкільної освіти, з огляду на його зрілі інформаційно-технічні можливості, може бути організована своєрідна фільмотека – добірка відеоматеріалів, які стосуються ЗСЖ, у тому числі – мультиплікаційна. Після перегляду мультфільмів дітям легше освоїти представлені наочно норми і правила здоров'язбережувальної поведінки. Діти переконуються в необхідності керування такими нормами у власному житті, навчаються в життєвих явищах виділяти морально-етичну сторону, осмислюють власний образ *Я*. Яскраві образи емоційно впливають на дитину, викликають прагнення наслідувати хороше і опиратися поганому.

О. Луцинська надає наступні рекомендації педагогам і батькам з тим, аби уникнути негативного впливу та неправильного сприйняття тієї чи іншої мультиплікації.

1) перш ніж пропонувати переглядати мультфільм дітям, перегляньте його самостійно та проаналізуйте, чи

2) відповідає він критеріям правильного підбору мультиплікації;

3) виділіть окремі епізоди, на які Ви б хотіли звернути увагу;

4) обов'язково з'ясуйте виховний аспект мультфільму, продумавши висновки;

5) переглядаючи мультфільми, проговорюйте з дитиною окремі епізоди, вчіть дитину аналізувати побачене, співставляти та робити висновки (діти повинні усвідомлювати різницю між мультфільмами, які є втіленням чиєїсь фантазії та реальністю);

6) не залишайте переглядати мультфільм самостійно;

7) навчіть диференціювати мультфільми відповідно до розвивального, виховного, навчального та розважального аспектів [10, с. 193].

## Висновки

Таким чином, специфічна роль мультфільмів стосовно формування у дітей 6-7 років засад здорового способу життя визначається можливістю збагачення даного процесу образністю, метафоричністю, цілісністю світосприйняття, багатством наочних зразків валеолого- доцільних та неприйнятних вчинків. Педагогічний супровід перегляду дозволяє скеровувати процес усвідомлення дитиною значення цінності здоров'я, спрямованості власного життя на його здоровий спосіб.

## Література

1. Андрищенко Т. К. Формування ціннісного ставлення до власного здоров'я в дітей старшого дошкільного віку : дис ... канд. пед. наук : спец. 13.00.08 "дошкільна педагогіка". Переяслав-Хмельницький, 2007. 236 с.
2. Баландина М. Д., Коломийченко Л. В. Проектирование инновационной деятельности в ДОО по использованию мультфильмов в нравственном воспитании детей среднего дошкольного возраста. *Пермский педагогический журнал*. 2018. №9. С. 186 – 190.
3. Быкова Н. Г. Формирование культуры здорового образа жизни детей старшего дошкольного возраста в дошкольном образовательном учреждении "открытого" типа: дис ... канд. пед. наук: 13.00.01. Ставрополь, 2005. 201 с.
4. Гавриш Н. В., Клокова Г. А. Вплив мультфільмів на формування моральної свідомості у дітей. *Вісник ЛНУ імені Тараса Шевченка*. 2013. Вип. 13 (272). Ч. II. С. 103-110.
5. Ермизина Е. В. Мультфильмы-дети: от контента к пониманию. *Мир психологии*. № 1, 2010.
6. Дізнайся про свою силу. Мультфільм про запобігання Covid 19 [Електронний ресурс] - Режим доступу: <https://suspilne.media/16298-u-moz-stvorili-multfilmi-pro-koronavirus/>
7. Казакова Р. Г., Мацкевич Ж. В. Смотрим и рисуем мультфильмы. Москва: "ТЦ Сфера", 2013. 98 с.
8. Козачёк О.В. Современные мультфильмы и дети: средство воспитания или технология манипулирования? *Здоровье и экология*. 2007. № 3. Москва: Мир психологии. С. 45.
9. Корепанова М. В., Куниченко О. В. Использование воспитательного потенциала мультфильмов в социально-личностном развитии старших дошкольников. *Начальная школа. Плюс до и после*. 2013. №12-13. С. 27-31.
10. Лушинська О. Мультиплікації як один із засобів впливу на свідомість та поведінку молодших школярів. *Гірська школа Українських Карпат*. 2016. №15. С. 190-193.
11. Матвієнко С. І. Методика формування у дошкільників соціальної компетентності: навч.-метод. посіб. Ніжин: Вид-во НДУ імені М. Гоголя, 2012. 106 с.
12. Міненко О. О. Психологічний аналіз сучасної мультиплікаційної продукції та її вплив на психічний розвиток дитини. *Проблеми сучасної психології*. Збірник наукових праць К-ПНУ імені Івана Огієнка, Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України. 2018. Вип. 41. С. 188-205.
13. Мухина В. С. Детская психология: Учеб. для студентов пед. ин-тов/ Под ред. Л. А. Венгера. 2-е изд., перераб. и доп. Москва: Просвещение, 1985.
14. Семчинская Е. И. Оздоровление как проблема управления здоровьем. [Електронний ресурс] - Режим доступу: <http://dspace.nbu.gov.ua/bitstream/handle/123456789/7630/02-Semchinskaya.pdf?sequence=1>
15. Сітцева М. В. Психологічні аспекти впливу мультиплікаційних образів на моральний розвиток дітей молодшого шкільного віку. *Теоретичні і прикладні проблеми психології*. 2016. [Електронний ресурс] - Режим доступу: [http://www.irbis-nbu.gov.ua/cgi-bin/irbis\\_nbu/cgijrbis\\_64.exe?C21COM= 2&I21D BN=UJRN&P21DBN=UJRN&IMAGE\\_FILE\\_DOWNLOAD=1&Image\\_file\\_name=PDF/Tipp\\_2016\\_3\\_22.pdf](http://www.irbis-nbu.gov.ua/cgi-bin/irbis_nbu/cgijrbis_64.exe?C21COM= 2&I21D BN=UJRN&P21DBN=UJRN&IMAGE_FILE_DOWNLOAD=1&Image_file_name=PDF/Tipp_2016_3_22.pdf)
16. Яновский М. И. Проблема изменения Я-концепции под влиянием просмотра кинофильма. *Вопросы психологии*. 2012. № 1. С. 92–99.

УДК 371.44

## ПРОБЛЕМА РОЗВИВАЮЧОГО НАВЧАННЯ В ПЕДАГОГІЦІ Й. Г. ПЕСТАЛОЦЦІ

**Дейнеко М. О.**, студентка III курсу факультету природничо-географічних і точних наук.

Науковий керівник – канд. пед. наук, доц. **Самойленко О. В.**, кафедра педагогіки, початкової освіти та освітнього менеджменту.

*У статті висвітлено погляди Й. Песталоцці на проблеми розвиваючого навчання в педагогіці, його педагогічні ідеї та принципи, які безпосередньо вплинули на педагогіку. Описано принципи розвиваючого навчання в педагогіці Й.Г. Песталоцці та їх зміст. Відображено вплив педагогічних ідей Й. Песталоцці на проблему розвиваючого навчання.*

Ключові слова: розвиваюче навчання, педагогіка, елементарна розумова освіта, Й.Г. Песталоцці



Серед особистісно-орієнтованих технологій у сучасній педагогічній науці чільне місце посідає технологія розвиваючого навчання, яка стала предметом дослідження багатьох вітчизняних та зарубіжних учених.

**Актуальність.** Розбудова української системи освіти на засадах демократизації, гуманізації, цінності особистісного розвитку людини зумовлює особливу актуальність проблеми розвиваючого навчання школярів. На нашу думку педагогічні ідеї Й. Г. Песталоцці є досить цікавими та актуальними в дослідженні проблем розвиваючого навчання в педагогіці, для кращого її розуміння.

Саме розвиваюче навчання, за твердженням багатьох науковців та практиків, забезпечує інтелектуальний розвиток дитини, сприяє формуванню активного, творчого учня, який здатен працювати нестандартно, проявляти ініціативу, самостійність під час виконання різноманітних педагогічних завдань. Методологічні основи теорії розвиваючого навчання висвітлено у працях Ш. Амонашвілі, Л. Виготського, В. Давидова, Д. Ельконіна, Л. Занкова.

**Мета статті** – проаналізувати проблему розвиваючого навчання в педагогіці Й. Г. Песталоцці.

У педагогічному словнику "розвиваюче навчання" визначається як напрямок у теорії і практиці освіти, що орієнтується на розвиток фізичних, пізнавальних і моральних здібностей учнів шляхом використання їх потенційних можливостей [1, с. 21].

Основою учіння в структурі розвиваючого навчання є самостійна навчально-пізнавальна діяльність учня, яка заснована на його здатності регулювати свої дії відповідно до усвідомлених цілей.

Ідея розвитку в процесі навчання має давні традиції в історії педагогіки та освіти. Вагомий внесок у розробку вихідних положень теорії розвиваючого навчання зробив Й. Г. Песталоцці. У своїй теорії елементарної освіти він стверджував, що навчання повинно мати розвиваючий характер. Мета навчання полягає не тільки в тому, щоб дати дитині певну суму знань, а в тому, щоб розвинути її розум, внутрішні сили, здатність самостійно розв'язувати завдання, які виникають в процесі пізнання. Про результати такого навчання Й. Г. Песталоцці писав у творі "Як Гертруда вчить своїх дітей". "У результаті уваги, що приділялася повному засвоєнню знань, мої очікування були набагато перевершені: у дітей швидко почало розвиватися усвідомлення своїх сил, яке раніше було відсутнє, вони зрозуміли свої можливості ... Діти відчували, що невідомі сили пробуджуються від сну" [2, с. 408].

Й. Г. Песталоцці висунув ряд принципів розвиваючого навчання:

- основи виховання потрібно не відумувати, але відшукувати;
- вони лежать в природі людини;
- природі людини властиве живе прагнення до розвитку;
- виховання має усувати зі свого шляху перешкоди, діючи більш негативно, ніж позитивно;
- позитивна дія – збудження;
- розвиток людини починається з чуттєвих відчуттів, вражень;
- засіб до самовизначення – самостійність;
- практична спритність людини залежить від кількості духовних і фізичних сил, отже, головна справа виховання – це нормальний розвиток сил.

Й. Г. Песталоцці виходив з передумови, що людина народжується здатною розвиватися фізично, розумово і морально: "Око хоче дивитися, вухо – чути, нога – ходити, рука – хапати. Але також і серце хоче вірити і любити. Розум хоче мислити". Педагог був переконаний у необхідності одночасного розвитку "розуму, серця і руки, оскільки будь-який односторонній розвиток однієї з наших сил не справжній, не природо-відповідний розвиток, це лише ілюзія освіти" [2, с. 432].

Сутність елементарної розумової освіти Й. Г. Песталоцці бачив у гармонійному розвитку розумових задатків людини, а саме з розвитку здатності до спостереження починається розвиток розумових сил людини, потім через здатність до мовлення шлях пізнання завершується здатністю до мислення. Всі сили дитини, на думку Й. Г. Песталоцці, повинні розвиватися шляхом багаторазового повторення та вправлення. Любов до людей – на основі власних дитячих вчинків, проявів доброзичливості, а не шляхом постійних тлумачень про те, що таке любов до людей, чому треба любити людей. Розум розвивається в процесі роботи власної думки, а не за допомогою засвоєння чужих думок. Фізичний розвиток дитини, підготовка її до праці також здійснюється на основі найпростіших проявів фізичних сил, які починають діяти в людини під впливом життєвої необхідності і її внутрішньої потреби [2, с. 402].

Навчання, що ґрунтується лише на словесних поясненнях учителя і передбачає довільне збільшення кількості навчальних предметів є неприродним і мало-результативним. Про це йдеться у "Лебединій пісні", а саме "дітей все більше хочуть навчити мислити, з одного боку, шляхом довільного і неприродного збільшення числа предметів, що розглядаються поверхово та однобічно, з іншого – шляхом вивчення логіки ... через чітке або витончене пояснення вічних законів, що лежать в основі здатності до мислення" [2, с. 402]. Обидва ці шляхи ведуть лише до того, що

вроджена здатність до мислення в кращому випадку пригнічується, а в гіршому – потворно деформується: "Подібно до того як людина природо-відповідно підноситься до здатності вірити і любити не через тлумачення їй сутності любові і віри, а через прояви на справі істинної віри і справжньої любові, так само вона досягає розвиненої здатності до мислення не за допомогою роз'яснення і тлумачення вічних законів, що лежать в основі розумових здібностей людини, а тільки завдяки самому факту мислення" [2, с. 403-404].

Ще більш різко педагог реагував на тенденцію раннього навчання дітей, яка була поширена у тогочасній Європі: "Я зовсім не вважаю корисним та цінним раннє навчання дітей читанню і письму, що, ніби штучно вирощує в них схильність до передчасних і незрілих суджень" [2, с. 81]. І в іншому місці: "Природа ніби оточила зовнішньою оболонкою вищі задатки людини. Якщо ти розіб'єш цю оболонку, перш ніж вона розкриється сама, то ти розкриєш нестиглу перлину і знищиш той скарб життя, який ти повинен зберегти своїй дитині ... Передчасний розвиток голови і серця знищує справжні сили людини" [2, с. 93].

За твердженням Й. Г. Песталоцці, процес розвитку всіх людських сил і можливостей починається з самого простого і поступово піднімається до більш складного. Таким чином має здійснюватися і навчання. Притаманні кожній дитині від народження задатки сил і здібностей треба розвивати, вправляючи в тій послідовності, яка відповідає природному порядку, вічним і незмінним законам розвитку дитини.

Концепція розвиваючого навчання Й. Г. Песталоцці, тісно пов'язана з економічними, соціальними і політичними проблемами, включає в себе ідею "елементарної освіти". Сама назва "елементарна освіта" мала на увазі таку організацію навчання, при якій в об'єктах пізнання і діяльності дітей виділяються найпростіші елементи, що дозволяє безперервно просуватися в навчанні від простого до все більш складного, переходити від однієї сходинки до іншої, доводячи знання і вміння дітей до можливого ступеня досконалості. "Елементарна освіта", поєднана з трудовим навчанням і політехнічною підготовкою, служить культивування будь-якої праці, здатності до переносу умінь і навичок в усі нові ситуації, прищеплює справжню культуру праці.

Теорія елементарної освіти Й. Г. Песталоцці включає фізичну і трудову, моральну і розумову освіту. Всі ці сторони виховання пропонується здійснювати у взаємодії, щоб забезпечити гармонійний розвиток людини.

Однією зі складових елементарної освіти по Й. Г. Песталоцці є "елементарна інтелектуальна освіта, метою якої є правильний всебічний і гармонійний розвиток розумових задатків людини, що забезпечує їй інтелектуальну самостійність, і прищеплення їй певних розвинених інтелектуальних навичок". Виходячи зі своєї основної ідеї про гармонійний розвиток людини, він тісно пов'язує розумову освіту з моральним вихованням і висуває вимогу виховуючого навчання.

Для реалізації "елементарної освіти" швейцарський педагог винайшов спеціальний "метод" - систему розвиваючого навчання. Метод – це перш за все система, яка поширюється на все в вихованні: на послідовність у спогляданні, системність введення учнів в "елементи" відповідних областей пізнання, на розвиток задатків.

Згідно Й. Г. Песталоцці, процес пізнання починається з чуттєвого сприйняття, яке переробляється потім свідомістю за допомогою апріорних ідей. Вчений вважає, що будь-яке навчання має ґрунтуватися на спостереженні і досвіді і підніматися до висновків і узагальнень. В результаті спостережень дитина отримує зорові, слухові та інші відчуття, які пробуджують в ній думки і потребу говорити. Навчання сприяє накопиченню учнем на основі його чуттєвого досвіду певного запасу знань і розвиває його розумові здібності. Необхідно "інтенсивно підвищувати сили розуму, а не тільки екстенсивно збагачуватися уявленнями".

Й. Г. Песталоцці прагнув здійснити розумову освіту дітей за допомогою системи спеціально підібраних для кожного ступеня навчання і послідовно проведених вправ, які розвивають інтелектуальні сили і здібності дітей. Вчений прийшов до думки про те, що існують найпростіші елементи будь-якого знання про речі і предмети, засвоюючи які людина пізнає навколишній світ. Цими елементами він вважав число, форму, слово. У початковому навчанні формі відповідає вимір, числа – рахунок, а слову – мова. Таким чином, елементарне навчання зводиться до вміння вимірювати, рахувати і володіти мовою. Таке навчання шляхом вправ у вимірі, рахунку й мови пробуджує в дитині найважливіша якість – здатність мислити. Така на переконання Й. Г. Песталоцці, основна і кінцева мета навчання в народній (початковій) школі.

Найважливішою основою навчання, по Й. Г. Песталоцці, є наочність. Без застосування наочності, в широкому сенсі цього слова, не можна домогтися правильних уявлень про навколишній світ, розвивати мислення і мову.

Й. Г. Песталоцці будував весь процес навчання шляхом поступового і послідовно переходу від частини до цілого. Навчання має йти, на його думку, в суворій послідовності. Дитині слід давати лише те, до чого вона цілком підготовлена, але не слід підносити їй те, з чим вона не може впоратися. Необхідно поряд з умінням мислити розвивати у дітей практичні навички.

Оволодіння знаннями без уміння користуватися ними є, за справедливим твердженням Й. Г. Песталоцці, великим пороком. Він вважав, що школа, розвиваючи здібності дітей, наповнюючи їх розум знаннями повинна обов'язково прищеплювати вміння і навички. Від уміння людини діяти, стверджував він, залежить можливість здійснення того, чого вимагає розвинений розум і облагороджене серце людини. Уміння діяти розвивається спеціальними систематичними вправами, розташованими в порядку наростаючої складності – "від навички у вкрай простих справах до навички в вкрай складних".

Й. Г. Песталоцці вважав, що головне завдання виховання – сформувати гармонійно розвинену людину, яка повинна прийняти в майбутньому корисну участь в житті суспільства. Моральність виробляється в дитині шляхом постійних вправ у справах, що приносять користь іншим. Найпростішим елементом морального виховання є, на думку вченого, любов дитини до матері, яка виникає на ґрунті задоволення повсякденних потреб дитячого організму. У сім'ї закладаються основи моральної поведінки дитини. Її любов до матері поступово поширюється на інших членів сім'ї.

Подальший розвиток моральних сил дитини має здійснюватися в школі, в якій відношення вчителя до дітей будується на основі його батьківської любові до них.

Й. Г. Песталоцці вважав за краще "живе почуття кожної чесної розмови про неї". Він наполягав на тому, що моральна поведінка дітей формується не шляхом моралі, а завдяки розвитку у них моральних почуттів і створення моральних схильностей. Він також вважав важливими вправи дітей в моральних вчинках, які вимагають від них самовладання і витримки, формують їх волю.

Спіраючись на свої ідеї розвиваючого навчання, Й. Г. Песталоцці поклав початок науковій розробці методики початкового навчання рідної мови, арифметики, геометрії, географії.

Ідею Й. Г. Песталоцці про розвиваюче навчання великий російський педагог К. Д. Ушинський назвав "великим відкриттям Песталоцці". Вивчаючи ідеї Й. Г. Песталоцці, мимоволі сприймаєш його рід педагогічного мислення з сучасними ідеями і підходами в науці: вимога системності; чітке виділення структурних елементів, одиниць аналізу, принцип конструктивності цих елементів, тобто побудови системи на їх основі і відносин між ними. Ідея розвиваючої функції навчання з успіхом застосовується з метою активізації пізнавальних сил учнів і має свій розвиток в концепції перманентного навчання.

**Висновок.** Отже, розвиваюче навчання визначається як напрямок в теорії і практиці освіти, що орієнтується на розвиток фізичних, пізнавальних і моральних здібностей учнів шляхом використання їх потенційних можливостей.

#### Література

1. Гончаренко С.А. Український педагогічний словник / С.А. Гончаренко С. А. – К.: Либідь, 1997. – 376 с.
2. Песталоцци И.Г. Избр. пед. произв. в 3-х тт. / И.Г. Песталоцци. – Т.3. – М., 1965. – 450 с.
3. Пинкевич А.П., Медынский Е.Н. Иоганн Генрих Песталоцци: Его жизнь, учения и влияние на русскую педагогику. – М., 1927.
4. Психологія особистості: Словник-довідник / За редакцією П.П. Горностая, Т.М. Титаренко. – К.: Рута, 2001. – 320 с.
5. Социальная педагогика: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений Под ред. В.А. Никишина. М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2002. -272 с.

УДК 37.013

### ЗНАЧЕННЯ АФІНСЬКОЇ СИСТЕМИ ВИХОВАННЯ ДЛЯ СЬОГОДЕННЯ

**Деркач Ю. О.**, студентка III курсу факультету іноземних мов

Науковий керівник – канд. пед. наук, доц. **Самойленко О. В.**, кафедра педагогіки, початкової освіти та освітнього менеджменту.

Загальною метою виховання є всебічний і гармонійний розвиток людини. Такий ідеал цивілізованого суспільства діє впродовж століть, починаючи з афінської системи виховання, де і народилося розуміння гармонійності людини (калогатія – ідеал фізичної та моральної досконалості).

Сьогодні всебічний і гармонійний розвиток особистості передбачає дотримання єдності та взаємодії таких частин виховання: розумове, моральне, фізичне, естетичне, трудове, економічне, екологічне, правове.

Мета всебічного і гармонійного розвитку відповідає природі сучасної людини, як члена суспільства, що прагне до самоствердження, прояву всіх своїх природних задатків і здібностей,

адже всебічно і гармонійно розвивати власне тіло і дух, голову і руки, серце і розум – покликання кожної людини, що з'являється на світ. Тому розумної альтернативи всебічному і гармонійному вихованню немає. Воно залишається ідеалом, до якого прагнуть сучасна вітчизняна та зарубіжна школа.

Ідеали досконалої особистості у різних народів дуже схожі. Вони включають розум, красу, працелюбність, високі моральні якості, тобто якості, які характеризують всебічно і гармонійно розвинену людину. Ідея гармонійного розвитку тілесної і духовної краси зародилася в античній філософії. Ще Аристотель акцентував увагу на вихованні мужності й витривалості, поміркованості й справедливості, високої інтелектуальної і моральної чистоти.

Мета всебічного і гармонійного розвитку відповідає природі сучасної людини, як члена суспільства, що прагне до самоствердження, прояву всіх своїх природних задатків і здібностей, адже всебічно і гармонійно розвивати власне тіло і дух, голову і руки, серце і розум – покликання кожної людини, що з'являється на світ. Тому розумної альтернативи всебічному і гармонійному вихованню немає. Воно залишається ідеалом, до якого прагнуть сучасна вітчизняна та зарубіжна школа.

Турбота про всебічний розвиток підростаючого покоління є одним з найважливіших завдань батьків, працівників закладів освіти всіх рівнів, які причетні до виховання й навчання кожної особистості. Звичайно, абетка здоров'я закладається в сім'ї й залежить від багатьох особливостей. Основні з них: спадковість, виховання в сім'ї, умови проживання. Сім'я, дошкільний заклад освіти, школа – це те середовище, де беруть свій початок основи формування розвитку фізичної культури особистості.

У Стародавній Греції особливу увагу приділяли фізичному вихованню дітей і підлітків, що певною мірою пояснюється тим, що майбутній воїн повинен бути фізично сильним, спритним, майстерно володіти зброєю. Були розроблені дві системи фізичного виховання: які одержали назву по містах - розробниках - Афіньська і Спартанська. Більшого поширення зазнала Афіньська система фізичного виховання. Афіньська система фізичного виховання стала основою для розробки систем гімнастики в Німеччині, Швеції, які знайшли розповсюдження в країнах Європи, Росії, Україні. Удосконалення шведської системи гімнастики було проведено в Сокольській системі (Чехія). Ще П.Ф. Лєсафт – відомий педагог у галузі фізичного виховання та анатом – ввів термін, вважаючи що фізичне виховання як педагогічний процес, має на меті не лише зміцнення фізичних сил людини, а й накопичення нею спеціальних знань, навичок та умінь.

На сьогодні склалася загрозлива ситуація зі станом здоров'я значної частини населення України. Зміни рухового режиму, зумовлені сучасним способом життя осіб, які не займаються фізичною працею, збільшення нервово психічного напруження, пов'язане крім іншого з перманентною несприятливою суспільно-економічною ситуацією в державі, з відсутністю реальних перспектив на її покращення – все це нагальні проблеми українського сьогодення.

Як стверджують ряд авторів, основним шляхом формування фізичної культури є фізичне виховання. Відповідно, фізичне виховання є основним шляхом формування фізичної культури особистості, як складової фізичної культури і культури здоров'я зокрема. На даному етапі розвитку соціуму процес фізичного виховання орієнтується переважно на формування культури здоров'я особистості і є сукупністю усіх відомих форм діяльності в сфері фізичної культури, спрямованих на всебічний розвиток особистості, її оздоровлення та здатність займатися професійною діяльністю.

Ефективний вплив на рівень фізичного стану може забезпечити збалансоване використання циклічних та ациклічних вправ при переважному значенні перших. Такий підхід застосовується в заняттях груп здоров'я, зокрема оздоровчим фітнесом при використанні тренажерів, під час самостійних занять тощо. Побутовий фізкультурно - гігієнічний напрям на перше місце ставить збереження працездатності і зміцнення здоров'я в умовах домашнього побуту, дотримання гігієнічно адекватного режиму життя, адже фізична культура і соціальна гігієна між собою тісно пов'язані. Використання фізичної культури в побуті може виражатися в регулярному виконанні вправ ранкової гімнастики, засобах загартування, оздоровчого бігу та ходьби, плаванні тощо.

Кінцевою метою виховання особистості є її підготовка до виконання комплексу ролей, необхідних для суспільного життя: громадянина, трудівника, громадського діяча, сім'янина, товариша. Установка на виховання активного у діях та вчинках громадянина сприятиме розвитку соціального і духовного потенціалів індивідуальності вихованця, а самореалізація, самоствердження в трудовій, технічній, громадській та інших видах діяльності – всебічному формуванню його особистості.

В умовах перехідного періоду центр уваги у формуванні всебічно розвиненої особистості переміщується на виховання громадянськості, яке акумулює системно утворювальну характеристику громадянина України.

## Література

1. Ващенко Г. Виховний ідеал. Підручник для педагогів, вихователів, молоді і батьків. – Полтава, 1994.
2. Вишневецький О. Сучасне українське виховання. Педагогічні нариси. – Львів, 1996.
3. Киричук О.В. Філософія освіти і проблеми виховання. – К., 1997.
4. Дубогай О. Фізкультура як складова здоров'я та успішного навчання дитини – 2006.

УДК 373.2:159.947.23

### ОСОБЛИВОСТІ РОЗВИТКУ ВІДПОВІДАЛЬНОСТІ В ДОШКІЛЬНОМУ ДИТИНСТВІ

**Діптан Є.О.**, студентка IV курсу факультету психології та соціальної роботи.  
Науковий керівник – д-р психол. наук, проф. **Кононко О. Л.**, кафедра дошкільної освіти.

*У статті розглядаються особливості розвитку однієї з базових якостей особистості – відповідальності у період дошкільного дитинства. Розкрито певні аспекти прояву цієї якості у дошкільників. Аналізуються наукові підходи у вирішенні означеного питання, специфіка його вирішення в період дошкільного дитинства.*

*Ключові слова:* дошкільний вік; базові якості особистості, відповідальність; розвиток; емоційна задоволеність; приклад.

**Актуальність дослідження.** Сучасне суспільство прагне вибудувати стратегію свого розвитку на засадах демократії, найважливішими ознаками якої є свобода і відповідальність. Таке бачення суспільного розвитку обумовлює актуальність проблеми розвитку відповідальності особистості. Враховуючи той факт, що саме в ранньому та дошкільному дитинстві закладаються всі базові якості особистості, можна сказати, що й основи відповідального ставлення до себе, оточуючих людей, речей, соціальних подій формуються в цей період.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** У наукових дослідженнях М. Левківського, А. Лопуховської, Т. Колесіної, Т. Морозкіної, Т. Гаєвої, І. Уледової, М. Савчина, розкриваються психологічні механізми формування відповідальності у дітей, що трактується науковцями як особливий мотив людських вчинків, смисловий принцип регуляції поведінки. Окремі аспекти вивчення цієї проблеми висвітлено в дослідженнях, метою яких було: виявлення особливостей становлення та виховання відповідальності (К. Альбуханова-Славська, З. Борисова, К. Клімова, В. Мухіна); відповідальність як моральна категорія (В. Знаков, О. Кононко, Л. Кольберг, В. Малахов, К. Чорна, Ж. Піаже, Х. Хакгаухен та ін.), співвіднесення відповідальності й свободи (А. Брушлінський, К. Роджерс, К. Альбуханова-Славська, С. Одуєв, О. Плахотний); поєднання особистісної та соціальної відповідальності (О. Спіркін, А. Адлер, Л. Мамут, О. Кононко, К. Ясперс, Р. Мей, В. Розанова); співвіднесення зовнішнього та внутрішнього у відповідальності (А. Деркач, К. Юнг, К. Альбуханова-Славська); прояв відповідального ставлення в процесі різних видів діяльності дітей – ігрової, трудової (З. Борисова, К. Клімова), навчальної (С. Ладивір); системного підходу до вивчення відповідальності (В. Прядеїн, Б. Ломов та ін.).

**Метою статті** є теоретичне обґрунтування особливостей становлення відповідальності в дошкільному дитинстві.

**Виклад основного матеріалу.** Історико-педагогічний аспект визначення сутності відповідальності особистості пов'язаний із працями основоположників гуманістичного напрямку виховання. Зокрема, Я. А. Коменський у структурі особистості вважав головним почуття обов'язку та совісті, які виявляються через її відповідальність. Ж.-Ж. Руссо першим запровадив у науковий обіг поняття "індивідуальний обов'язок особистості".

Український філософ-просвітителі Г. Сковорода розглядав процес становлення відповідальності як перехід відповідальної поведінки і відповідальних почуттів у звичку. Він вважав, що кожна людина відповідальна перед собою та іншими за обране нею місце в системі суспільних відносин і реалізацію своїх можливостей у власній діяльності.

С. Рубінштейн визначав відповідальність як втілення найглибшого, істинного і принципового ставлення до життя. На думку фахівця, – це не лише усвідомлення особистістю наслідків уже зробленого, а й відповідальність за все втрачене, тобто здатність детермінувати події, вчинки на момент їх здійснення і в процесі виконання аж до радикальної зміни всього життя.

У сучасній філософській, психологічній та педагогічній літературі відповідальність розглядається як провідна риса особистості. Психолого-педагогічні дослідження доводять, що періодом початкового становлення особистості є саме дошкільне дитинство. Саме у перші роки життя розвиваються моральні уявлення, звички, почуття, закладаються основи гуманізму, які визначають

подальший розвиток особистості. О. Леонтьєв називав дошкільний вік періодом первинного фактичного становлення особистості. О. Кононко особистістю називає соціальну істоту, котра вільно та відповідально визначає свою позицію серед інших, тобто відповідально самовизначається [5, с. 61].

Відомий американський психолог Ерік Хомбургер Еріксон вважає, що почуття особистої цінності та автономності, що супроводжується виникненням відповідальності, поваги до дисципліни й порядку, формується у віці до п'яти років. Тому найсприятливішим для становлення відповідальності, її початкових форм, прийнято вважати старший дошкільний вік (6 - 7 років) [4, с. 19].

У Базовому компоненті дошкільної освіти України зазначено, що на кінець дошкільного періоду життя в дитини мають бути сформовані базові характеристики особистості: довільність, самостійність і *відповідальність*, креативність, ініціативність, свобода поведінки і безпечність, самосвідомість, самоставлення, самооцінка [1, с. 5].

За О. Кононко, відповідальність включає в себе готовність визнати свої помилки; серйозне ставлення до обов'язків, здатність надавати перевагу обов'язку перед розвагою; дотримання даного комусь слова, виконання обіцянки; уміння відповідати перед іншими за свої рішення та їхні наслідки; послідовність у словах та вчинках; спроможність повинитися, розкаятися; вміння з власного бажання братися за складну або копітку справу; відчуття межі припустимої поведінки; бажання самовдосконалюватися [5, с. 69].

Елементарні прояви почуття відповідальності у дітей можна спостерігати вже на межі раннього і дошкільного віку, тобто тоді, коли відбуваються такі психологічні зміни в особистості дитини, як зародження самосвідомості, усвідомлення свого "Я", прагнення виділитися з-поміж людей, що її оточують. У старшому дошкільному віці градація між відповідальною і безвідповідальною поведінкою дитини стає чітко визначеною [7, с. 90].

Наприкінці *третього року* життя дитина вже говорить про себе: "Я сам!", "Я хочу!". Проявляється криза трьох років у вередливості, негативізмі, вимозі більшої автономності, самостійності та завершується усвідомленням свого Я, що закладає фундамент розвитку відповідальності. У *чотирьох роках* дитина вже намагається "бути хорошою", здатна бути наполегливою, керувати собою під час виконання доручень, в іграх відтворює дії дорослих, що безпосередньо сприяє становленню почуття дорослості. Цим дошкільникам ще властивий синкретизм, але у них вже починає розвиватись етична свідомість, зокрема: вони розрізняють, приймають, засвоюють й оцінюють моральні норми; усвідомлюють власні почуття.

Самосвідомість та самооцінка починають яскраво проявлятися у *шість років*, що уможлиблює систематичне навчання, залучення дошкільника до ігор з однолітками і до праці разом з дорослими. Як зазначає Т. Гурлева, вибірковість у стосунках, певний статус у групі, довільна поведінка, прояви загальних, розумових, спеціальних здібностей – це все свідчить про готовність дитини до шкільного навчання. А нова роль, нові, пов'язані з нею завдання, сприяють розвитку відповідального ставлення дошкільника до настанов та вимог дорослих, до самого себе, до своєї поведінки [4, с. 20-21].

Г. Беленька визначає відповідальність дошкільника як рису особистості, що виступає сутнісним показником моральної вихованості і регулятором поведінки. За даними дослідження науковця, структура відповідальності може бути представлена так:

- знання норм і правил поведінки в соціумі;
- володіння практичними уміннями з різних видів діяльності;
- ставлення до діяльності та суб'єктів взаємодії, емпатія (К. Роджерс);
- усвідомлення значущості виконуваних дій чи діяльності;
- прогнозування можливих наслідків своїх дій та вчинків [3, с. 54].

Згідно підходу Г. Беленької, перші знання про прийняті (і дотримувані) у суспільстві норми взаємин дитина отримує шляхом спостережень за поведінкою дорослих, а засвоює шляхом вправлення та наслідування. Значущість дорослого у житті дитини стимулює її наслідувати його дії. Відповідно, саме приклад дорослого виступає основним методом впливу на малюка [7, с. 95].

Результати психологічних досліджень Л. Виготського, О. Кононко, С. Ладивір, Г. Люблінської, С. Рубінштейна доводять, що успішне усвідомлення дитиною важливих морально-етичних норм базується на її емоційній сфері. Тому позитивне емоційне забарвлення якщо не процесу, то результату моральної дії виступає необхідною умовою формування такого складного морального почуття, як відповідальність.

Т. Гурлева зазначає, що маленька дитина хоче бути хорошою в очах дорослих, намагається поводитись за правилами. Вона радіє, задоволена собою, коли відповідає очікуванням близьких дорослих і, навпаки, почуває сором і страх перед покаранням, ймовірністю потрапити до категорії "поганих дітей", бути звинувачуваною у негарній поведінці. Науковець підкреслює, що почуття сорому і страху передують розвитку совісності у маленьких дітей, забезпечує у подальшому

становлення відповідальності особистості. З часом ці стримуючі негативну поведінку почуття трансформуються у здатність і потребу особистості керувати своєю поведінкою, своїм життям, покладаючись на власну совість як "внутрішній моральний закон" [4, с. 19].

Зазначений науковець наголошує: норми моралі для дитини – щось зовнішнє, вона виконує правила, встановлені дорослими, з чисто егоїстичних міркувань. Спочатку вона орієнтується на покарання і поводить себе "добре", аби його уникнути, потім орієнтується на заохочення, очікуючи отримати за свої правильні дії яку-небудь нагороду. Зростаючи, дитина поступово оволодіває умінням дотримуватися правил і законів, бо це не лише "так треба", а "відповідає її власним переконанням" [4, с. 21].

За даними дослідження Т. Гурлевої, дітям дошкільного віку властиве бажання бути "хорошими" і отримувати за свою гідну, схвальну поведінку різні заохочення. Сором і почуття провини через невідповідність очікуванням батьків, вихователів та інших близьких дорослих примушують дитину замислюватися над своїми діями, шукаючи у собі причину невдач і відчуваючи невдоволення собою. Такий внутрішній стан спонукає до старанності й наполегливості і поступово перетворюється на совісність [4, с. 22].

Як зазначала у своїй роботі Г. Беленька, використання дорослим оцінок дій та вчинків дитини, що призводять до виникнення у неї позитивних емоцій, сприяє закріпленню навичок моральних дій. Схвалення перших проявів відповідальної поведінки дитини, дотримання нею домовленостей, правил співжиття серед інших людей, ініціативності у моральних вчинках має бути обов'язковим атрибутом взаємин дорослого і дитини, оскільки є спонукою розвитку відповідальності [7, с. 98].

Аналіз дослідження Г. Беленької засвідчив: емоційне задоволення для дитини дошкільного віку виступає мотивом відповідальної діяльності. Мотив, безпосередньо впливаючи на результат діяльності, опосередковано впливає і на розвиток відповідального ставлення до неї. Для дошкільника зразком для наслідування виступають передусім батьки, потім – вихователі, друзі з групи дошкільного закладу чи двору, герої дитячих художніх творів, екранні герої з популярних фільмів та мультфільмів, персонажі улюблених комп'ютерних ігор тощо [7, с. 98].

На думку Т. Фасолько, відповідальність засвідчує готовність дошкільника виконувати складні соціально значущі завдання: ініціювати відмову від гри на користь важливої для інших праці, не ухилятися від розв'язання проблем, не полишати розпочату справу, а доводити її до кінця, дотримуватись доцільної поведінки, керуватись здоровим глуздом. Тобто, передумовою відповідальності є вибір дитиною можливої поведінки. Вибір, своєю чергою, підпорядковується мотивації. А на мотивацію вчинку дитини дошкільного віку, насамперед, впливає оцінка її дій та результатів з боку значущого дорослого [6].

Варто взяти до уваги висновки Г. Беленької про те, що у дошкільному віці відповідальність певною мірою характеризує ставлення до оточуючих і полягає у вмінні дитини спрогнозувати (передбачити) реакцію дорослого чи іншої дитини на її вчинки. Якщо дорослий висуває чіткі вимоги до поведінки і діяльності дитини, надає оцінку її діям і досягненням – це сприяє тому, що дитина поводить себе відповідально. Якщо ж вимоги постійно змінюються, а поведінка й діяльність дорослими не оцінюються чи оцінюються формально, у дитини навряд чи буде стимул до відповідальних дій [3, с. 52].

**Висновки.** Опрацювавши психолого-педагогічні джерела, можна стверджувати, що відповідальність як особистісна якість є своєрідним регулятором діяльності та поведінки дитини дошкільного віку. Найбільш інтенсивно розвиток відповідальності здійснюється у віці від п'яти років, коли дитина активно засвоює знання і будує взаємини з оточуючими. Основою становлення і розвитку відповідальності виступає емоційна задоволеність дитини від позитивної оцінки її дій значущими дорослими, позитивний приклад дорослих і товаришів. Критеріями відповідальної поведінки є: уявлення дітей про значення і зміст моральної норми відповідальності; позитивне ставлення до відповідальності як моральної характеристики особистості; вміння діяти відповідно до норми моральної поведінки.

#### Література

1. Базовий компонент дошкільної освіти України / нова редакція / Керівник авторського колективу Богуш А. М. К.: МОН молодь спорту, 2012. 21 с.
2. Беленька Г. В. Формування відповідальності у дошкільників. *Педагогічний процес: теорія і практика*. 2015. № 1-2. С. 63-67.
3. Виховуємо базові якості особистості старшого дошкільника в умовах ДНЗ : методичний посібник / Г. Беленька, Н. Гавриш, С. Васильєва, В. Маршицька, С. Нечай, Г. Орлова, О. Остряньська, О. Полякова, В. Рагозіна, О. Рейпольська, Н. Шкляр ; за заг. ред. Н. Гавриш. Х. : Мадрид, 2015. 220 с.
4. Гурлева Т. Виховуємо відповідальність у дошкільників. Вихователь-методист дошкільного закладу. 2012. №5. С. 19-29.

5. Коментар до Базового компонента дошкільної освіти в Україні: наук.-метод. посібник / [наук. ред. О. Л. Кононко]. К.: Ред. журн. "Дошкільне виховання", 2003. 243 с.

6. Фасолько Т. С. Виховання відповідальної поведінки у дітей старшого дошкільного віку : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед.наук : 13.00.08. – дошкільна освіта. Ін-т пробл. виховання АПН України. К., 2000. 18 с.

7. Формування базових якостей особистості дітей старшого дошкільного віку в ДНЗ : [монографія]. Г. Беленька, С. Васильєва, Н. Гавриш, В. Маршицька, С. Нечай, О. Остряньська, О. Полякова, В. Рагозіна, О. Рейпольська, Н. Шкляр ; за заг. ред. О. Рейпольської. Харків. : "Друкарня Мадрид", 2015. 330 с.

УДК 374:37.09

## СУТНІСТЬ ВИХОВНОГО ПОТЕНЦІАЛУ ПОЗАШКІЛЬНИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ

**Дмитрук В.М.**, студентка IV курсу факультету психології та соціальної роботи

Науковий керівник – канд. пед. наук., доц. **Філоненко О. С.**, кафедра педагогіки, початкової освіти та освітнього менеджменту

*У статті представлено теоретичні та методологічні аспекти дослідження виховного потенціалу позашкільних навчальних закладів. На основі проведеного теоретико-методичного аналізу висвітлено особливості виховної діяльності позашкільних навчальних закладів.*

*Ключові слова: виховання, виховний потенціал, виховна система, соціально компетентна особистість, позашкільний навчальний заклад.*

**Актуальність дослідження.** Сьогодні виховання дітей і молоді є досить актуальною проблемою. Майбутнє України залежить саме від ефективності її вирішення. Тому вимагає підвищення уваги до участі соціальних, освітніх інститутів у процесах виховання особистості дитини. Значна роль у вихованні й розвитку гармонійно розвиненої особистості належить позашкільним навчальним закладам, діяльність яких охоплює вільний час дітей. А також заснована на засадах добровільності, особистісно орієнтованого підходу до інтересів і здібностей кожної дитини, вирізняється широкими можливостями різних спрямувань виховного впливу [6, с. 76].

Дуже важливим є врахування процесів сучасного соціального розвитку, тенденцій до інтеграції та глобалізації у європейському та світовому масштабах. Необхідно говорити насамперед про три соціальні аспекти освіти: збереження національної ідентичності; підготовка молоді до міжкультурної взаємодії на основі загальнолюдських цінностей, принципів толерантності та рівноправності; сприяння усвідомленню молодим поколінням відповідальності за подальший розвиток людської цивілізації (у зв'язку із загостренням глобальних світових проблем тощо) [4, с. 51].

Таким чином, для сучасної психолого-педагогічної науки залишається пріоритетною проблема, яким чином можливо підвищити ефективність освітнього процесу, оптимізувати процеси виховання свідомої, гармонійно розвиненої особистості, формування її системи цінностей, готовності до самореалізації в суспільстві [8, с. 37].

Тут чільне місце відводиться виховному потенціалу позашкільних навчальних закладів. Позашкільні навчальні заклади виконують важливі соціальні функції, а саме:

- виховання культурної особистості з широкими моральними пріоритетами, становлення свідомого громадянина;
- сприяння соціальному становленню вихованців, їх самореалізації й духовному самовизначенні;
- створення умов для інтелектуального та фізичного розвитку кожного учня;
- забезпечення змістовного дозвілля дітей та молоді, а також профілактика девіацій у молодіжному середовищі [3, с. 40].

**Аналіз основних досліджень.** Проблеми виховного потенціалу позашкільних закладів освіти присвячені наукові праці Л. Ковбасенко, І. Мельникової, В. Киричок, Б. Вульфова, Т. Гуменникової, С. Шмакова, О. Зорової, Г. Тарасенко, Т. Суценко, К. Чорної.

**Мета статті:** обґрунтувати сутність виховного потенціалу та виховних можливостей позашкільних навчальних закладів у розвитку особистості молодших школярів.

**Виклад основного матеріалу.** Особливістю молодшого шкільного віку є те, що саме в цей період відбувається активізація різноманітних здібностей дітей, що створює сприятливі умови для здійснення різних напрямів виховання у позашкільних навчальних закладах. Про важливість даних



закладів освіти в реалізації завдань виховання розвиненої особистості йдеться, зокрема, й у державних документах. Таким чином, позашкільним навчальним закладам як соціально-освітнім інститутам властиві загальні та специфічні ознаки, що обумовлює, по-перше, їхню системну сутність як складової позашкільної освіти та системи освіти України загалом; по-друге, унікальність та яскраву специфіку [2, с. 113].

Категорія "виховний потенціал" є поєднанням значень "виховний" і "потенціал". Етимологія останнього слова є практично однозначною ("потенціал" (від лат. *potentia* – сила) – джерела, можливості, запаси, що можуть бути використані для рішення певного завдання, досягнення певної мети. [8, с. 43])

Виховний потенціал позашкільного навчального закладу становить комплекс чинників і умов, що визначають його педагогічні можливості. Компонентами виховного потенціалу позашкільного навчального закладу є:

- виховне середовище закладу (духовне, матеріальне (предметне) та подієве наповнення життєдіяльності вихованців: морально-психологічний клімат тощо);
- зміст освітнього процесу, форми та методи реалізації його;
- принципи, покладені в основу освітнього процесу;
- суб'єкти виховного процесу (педагоги, вихованці, батьки, адміністрація закладу);
- взаємозв'язки з іншими соціальними інститутами тощо. [9, с. 220]

Особливості змісту освітнього процесу позашкільних навчальних закладів полягають у поліваріативності форм й змісту, а саме: наявність різноманітних (у тому числі, індивідуальних) типів, авторських, комплексних та інших програм. Прогнозованим результатом реалізації яких, є не лише поглиблені знання, вміння, спеціальні навички учнів, але й розвиток особистості вихованця, становлення його індивідуальності та формування конкретної системи цінностей. Індивідуальний підхід у сполученні з соціальною спрямованістю діяльності створює можливості дитині знайти своє місце в житті, самореалізуватися у певній діяльності. А також сприяє формуванню активної участі у житті суспільства. [1, с. 173]

Позашкільні навчальні заклади мають бути безпосередньо орієнтованими на виховання соціальних цінностей. Варто зауважити, що значний виховний потенціал занять міститься в організації колективної діяльності дітей, у якій вони навчаються скеровувати свої зусилля заради досягнення спільної мети, виявляти увагу до всіх, хто їх оточує, надавати їм допомогу, піклуватися про навколишнє середовище. Особливо творча діяльність сприяє формуванню у школярів таких якостей особистості, як наполегливість, стриманість, самостійність, дисциплінованість, уміння долати труднощі й виконувати відповідальні доручення. [3, с. 40]

Характеристика специфічних виховних завдань виявляється у творчих об'єднаннях відповідно до напрямів позашкільної освіти. Зокрема, творчі об'єднання, наприклад, художньо-естетичного напрямку, мають широкі можливості (у порівнянні з іншими) вирішити завдання художньо-естетичного виховання особистості, сформувати її естетичну культуру тощо. Особливістю гуртків і клубів туристсько - краєзнавчого напрямку, який має на меті залучити вихованців до вивчення історії рідного краю та довкілля, є виконання завдань патріотичного виховання молоді тощо [7, с. 321].

Особливе місце у структурі виховного потенціалу позашкільного на-вчального закладу посідає специфіка відносин "педагог – вихованець", "ви-хованець – вихованець", "педагог – вихованець – батьки". Відсутність пріоритету оцінки, увага до процесу діяльності дитини, добровільність відвідування, що передбачає "вибір власного педагога", зумовлює психологічно комфортні умови навчання та виховання. Актуальною в межах проблеми організації відносин "педагоги – батьки", є визначена А. В. Золотарьовою модель роботи установи додаткової освіти дітей із батьками, яка передбачає такі рівні:

- індивідуальний;
- освітнього об'єднання;
- структурного підрозділу;
- усього закладу [5, с. 249].

Серед методів взаємодії закладу з батьками автор розглядає такі:

- батьківські збори, лекції, конференції;
- дні відчинених дверей, звітні виступи (концерти, виставки, змагання тощо);
- відкриті заняття, консультації, вечори запитань і відповідей;
- дозвіллеві програми для батьків і дітей;
- створення органів батьківського самоврядування (батьківські комітети тощо) [5, с. 250].

У контексті організаційних можливостей необхідно підкреслити значення особливого виховного середовища позашкільного навчального закладу. Така складова виховного потенціалу є особливо значущою. Характерною рисою виховного процесу в них те, що сам учень є ініціатором індивідуального виховання, оскільки він самостійно обирає той вид діяльності, який йому до вподоби. На відміну від школи процес виховання у згаданих закладах має неформальний характер:

перевага його полягає у зміщенні акценту з інформаційного способу передачі знань на спілкування, передання досвіду від старшого покоління до молодшого [9, с. 221].

В. Киричок акцентує увагу на тому, що: "В позаурочній діяльності розширюється діапазон спілкування дітей, створюються різні життєві ситуації, у яких учень отримує можливість виявити турботу і піклування про товариша, висловити йому своє співчуття, своєчасно прийти на допомогу, порадити його успіхам, тобто ті якості і властивості, які характеризують гуманне ставлення учнів один до одного"[1, с. 184].

Заняття у позашкільних навчальних закладах зорієнтовані на організацію змістовного дозвілля молодших школярів, що безпосередньо сприяє реалізації завдань всіх напрямів виховання, зокрема, морального. На думку С. Шмакова: "Дозвілля являє собою особливу соціальну сферу, зону активного спілкування, де діти задовольняють особисту потребу в самоперевірці, самооцінці власного "Я"". Науковець наголошує на тому, що: "Такі форми дозвілля, як заняття в клубах, гуртках, колективні ігри і розваги, сприяють розвитку дружби, психологічної сумісності школярів" [4, с. 68].

І. Гільгенберг звертає увагу на реалізацію позашкільними навчальними закладами спортивно-оздоровчого спрямування потреб в активній руховій діяльності учнів молодшого шкільного віку. Вона зазначає, що: "Ця потреба не може повною мірою реалізовуватися в загальноосвітніх навчальних закладах. Це стає причиною швидкої втомлюваності молодших школярів і перешкоджає розвитку в них вищих потреб". Вчена з'ясовує, що: "Відповідно до теорії потреб, вторинні потреби виникають лише за умови реалізації первинних, до яких у цьому разі належить потреба в русі". [2, с. 217]

Отже, на її думку: "Спортивно - оздоровчі заклади не тільки вирішують завдання зміцнення здоров'я молодших школярів, а й побіжно сприяють засвоєнню ними моральних цінностей. Окрім того, спортивні змагання сприяють вихованню таких важливих моральних якостей, як товариськість, взаємодопомога, взаємопідтримка, відповідальність тощо". [2, с. 219]

Позашкільні навчальні заклади, згідно із Законом, це складова системи позашкільної освіти, що надає знання, формуючи вміння та навички за інтересами, забезпечує потреби особистості у творчій самореалізації та інтелектуальний, духовний і фізичний розвиток. Відповідно до цього Законом України визначено, що основними завданнями діяльності позашкільних закладів, як зазначає ст. 8, є: "Виховання громадянина України та вільний розвиток особистості (формування її соціально - громадського досвіду)" [6, с. 77].

Окрім того, в умовах позашкільних закладів здійснюється підготовка учнів до активної професійної та громадської діяльності, створюються умови для соціального захисту та організації змістовного дозвілля відповідно до здібностей, обдарувань та стану здоров'я вихованців, учнів і слухачів [5, с. 201].

**Висновки.** За результатами теоретичного аналізу проблеми можна відзначити значний виховний потенціал, зумовлений традиціями позашкільної освіти як унікальної ланки освіти України, специфікою ціннісно-цільових, організаційних, змістових та інших аспектів діяльності позашкільних навчальних закладів.

Розглянуті вище характеристики діяльності позашкільних навчальних закладів знаходять своє відображення в категорії "виховний потенціал позашкільних навчальних закладів", проте лише певною мірою створюють уявлення про цей складний соціально-педагогічний феномен. Їхня діяльність містить усі можливості для оптимізації виховного процесу учнівської молоді та залучення інноваційних форм і методів у сучасних соціально-культурних умовах розвитку України [7, с. 342].

#### Література

1. Оптимізація виховного потенціалу позашкільного навчального закладу: колективна монографія / За ред. О.В. Литовченко. К.: Педагогічна думка, 2012. 192 с.
2. Биковська О.В. Теорія компетентнісного підходу у позашкільній освіті. - Формування базових компетентностей у вихованців позашкільних навчальних закладів: зб. матеріалів Міжнар. наук. - практ. конф. (25–27 лютого 2013 р., м. Київ). 2013. 256 с.
3. Сущенко Т.І. Концепція позашкільного педагогічного процесу. - Директор школи, ліцею, гімназії. К., 2012. № 2. С. 40 – 43.
4. Тихенко Л.В. Роль позашкільних навчальних закладів у організації вільного часу дітей і учнівської молоді // Науковий часопис НПУ ім. М.П.Драгоманова: зб. наук. Праць / За наук. ред. О.В.Биковської. К.: Вид - во НПУ ім.М.Драгоманова, 2010. Вип. 24. 236 с. Серія № 5. Педагогічні науки: реалії та перспективи.
5. Васянович Г.П. Педагогічна етика: навч. посібник. К.: Академвидав, 2011. 256 с.
6. Дорожня карта стратегічного розвитку позашкільної освіти України на 2019 - 2023 рр. Стратегія розвитку позашкільної освіти / За ред. проф. О. В. Биковської. К.: ІВЦ АПКОН, 2018. С.76 – 84.

7. Позашкільна освіта і виховання: теоретико-дидактичний аспект: Монографія. Книга 1. Видання друге доп. і випр. Видавництво МДУ ім. В. О. Сухомлинського. 2010. 379 с.
8. Виховний потенціал позашкільних навчальних закладів: колект. моногр. В. В. Вербицький, Л. І. Ковбасенко, О. П. Липецький та ін.; за ред. О. В. Литовченко. К.: ОТ Ростунов, 2011. 200 с.
9. Литовченко О. В. Виховний потенціал позашкільних навчальних закладів: рівні реалізації виховних можливостей. Теоретико-методичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді: зб. наук. праць. Кіровоград, 2010. Вип. 14. кн.1. С. 220 - 228.

УДК 37.041

## **ХАРАКТЕРИСТИКА ПОНЯТІЙНОГО АПАРАТУ ДОСЛІДЖЕННЯ ІНТЕРАКТИВНИХ ТЕХНОЛОГІЙ НАВЧАННЯ**

**Докучко А. О.**, магістрантка факультету психології та соціальної роботи  
Науковий керівник – канд. пед. наук, доц. **Демченко Н. М.**, кафедра педагогіки, початкової освіти та освітнього менеджменту.

*Стаття присвячена теоретичним засадам визначення понятійного апарату дослідження інтерактивних технологій навчання. Розкрито суть понять "інтерактивне навчання", "інтерактивні методи", "інтерактивні технології".*

*Ключові слова: інтерактивне навчання, інтерактивні методи, інтерактивні технології.*

**Постановка проблеми.** Інтерактивні технології відіграють важливу роль у сучасній професійній освіті. Суспільству майбутнього потрібні фахівці з актуальними знаннями, гнучкістю і критичністю мислення, творчою ініціативою, високими адаптаційним потенціалом. Не менш важливими будуть такі якості професіоналів як висока моральність, особистісна відповідальність, внутрішня свобода, налаштованість на максимальну самореалізацію, здатність досягати високої мети раціональним шляхом і коректними засобами.

Особливо значущим у цьому сенсі є формування компетентності освітян, зокрема і менеджерів освітніх закладів, їхніх особистісно-професійних якостей, здатності працювати і керувати закладом освіти в інноваційному режимі: прийняти і зрозуміти нове, опанувати інноваційну ситуацію. Професіоналізм педагога-керівника чи педагога-управлінця і входження його в інноваційний режим роботи неможливі без творчого самовизначення, в якому провідну роль відіграє його налаштованість на самовдосконалення, самоосвіту, саморозвиток, без чого неможливими є забезпечення нової якості освіти.

Головними особливостями інноваційної керівної і педагогічної діяльності є особистісний творчий підхід, стійка мотивованість на пошук нового в організації навчально-виховного процесу, що забезпечують розвиток комунікативних, творчих і професійних компетенцій.

За результатами сучасних психолого-педагогічних досліджень, оптимальним для розвитку особистості є діалогічне педагогічне середовище, в якому особистість визнається цінною, вільною і шанованою. Навчальний процес у контексті діалогу – це активна взаємодія та спілкування його учасників, тобто інтеракція, що здійснюється за допомогою відповідних методів.

**Аналіз останніх досліджень та публікацій.** Проблема застосування інтерактиву в навчальному процесі була в центрі уваги таких дослідників, як О. Єльнікова, Г. Коберник, О. Коберник, О. Комар, Т. Кравченко, М. Крайня, Г. Кривчикова, В. Мельник, Л. Пироженко, Н. Побірченко, О. Пометун та ін., які обґрунтовують доцільність застосування інтерактиву для посилення ефективності процесу навчання.

Теоретичні аспекти, пов'язані з визначенням сутності інтерактивних методів, їх класифікації, визначенням найбільш поширених і придатних їх видів для розв'язання навчальних завдань набули висвітлення в працях російських (О. Коротаєва, Г. Мітіна, Г. Самохіна, С. Стилік, Н. Суворова, Г. Шевченко) та українських (А. Мартинець, М. Скрипник, Л. Пироженко, О. Пометун та ін.) вчених.

Окремі аспекти інтерактивних технологій досліджують такі відомі вчені, як В. Антонюк, Г. Брос, М. Кларен, Г. Коберник, О. Комар, Л. Лівандовська, Л. Малинович, Н. Мирончук, Д. Остапчук, О. Падалко, Л. Пироженко, Н. Побірченко, О. Пометун, Г. Сазоненко, С. Сисоєва, Н. Суворова, Т. Торчинська, Н. Фомин та інші.

**Метою дослідження є** теоретичний аналіз понятійного апарату інтерактивних технологій навчання у сучасних наукових працях.

**Виклад основного матеріалу.** Теоретичні аспекти нових технологій навчання вже достатньо висвітлені в роботах В. Беспалька, В. Лозової, Г. Селевка, О. Пехоти; специфіку і

завдання інтерактивних технологій навчання в освіті України вивчали К. Баханов, І. Дичківська, О. Комар, О. Пометун, Л. Пироженко.

Методичний аспект інтерактивної технології досліджували В. Воронцов, Д. Джонсон, І. Казанцев, С. Мельникова, О. Пометун, Г. Селевко, Л. Пироженко. У наукових роботах проаналізовано й класифіковано різні форми й прийоми інтерактивного навчання, визначено їх вплив на ефективність засвоєння нових знань і навичок учнів.

Слово "**інтерактив**" залучене з англійської мови ("interact", де "inter" – взаємний і "act" – діяти). Таким чином, "**інтерактивний**" – здатний до взаємодії, діалогу.

**Інтерактивне навчання** – це специфічна форма організації пізнавальної діяльності, яка має конкретну передбачувану мету – створити комфортні умови навчання, за яких кожен учень відчує свою успішність, інтелектуальну спроможність [3, с. 140-141].

На сучасному етапі розвитку педагогічної теорії поняття "інтерактивне навчання" здебільшого розглядається дослідниками як: навчання, побудоване на взаємодії учня з навчальним оточенням, навчальним середовищем; навчання, що ґрунтується на психології людських взаємин і взаємодій; навчання, сутність якого полягає в організації спільного процесу пізнання, коли знання здобуваються в спільній діяльності через діалог, полілог учнів між собою й викладачем [8, с. 37].

Так, Г. Сазоненко визначає **інтерактивне (кооперативне) навчання** як багатомірне явище, оскільки "воно розв'язує одночасно три завдання: навчально-пізнавальне (конкретна дидактична мета), комунікативно-розвивальне (пов'язане із загальним емоційно-інтелектуальним фоном процесу пізнання) і соціальноорієнтаційне (результати якого проявляються за межами навчального часу та простору)" [4, с. 3].

*До основних характеристик інтерактивного навчання вчені відносять такі:*

- навчальний процес відбувається за умови постійної активної взаємодії всіх учнів;
- це співнавчання, взаємонавчання (колективне, групове, навчання у співпраці), коли учень і викладач є рівноправними, рівнозначними суб'єктами навчання;
- організація інтерактивного навчання передбачає моделювання життєвих ситуацій, використання рольових ігор, спільне вирішення проблеми на підставі аналізу обставин та провідної ситуації;
- інтерактивне навчання ефективно сприяє формуванню навичок і вмінь у спілкуванні, виробленню цінностей, створенню атмосфери співпраці, взаємодії;
- це навчання виявляє лідерські риси, проте охоплює як домінування одного учасника навчального процесу над іншими, так і однієї думки над іншою [7, с. 37].

*До основних принципів інтерактивного навчання належать:*

- принцип діалогічної взаємодії,
- принцип кооперації й співробітництва,
- принцип активно-рольової (ігрової) і тренінгової організації навчання [7, с. 26].

Використання терміна "інтерактивний" у психолого-педагогічній і методичній літературі не є сталим, зустрічаються й такі трактування, як "інтерактивне навчання", "інтерактивні методи", "інтерактивні форми", "інтерактивні технології" тощо. Спільне для цих трактувань те, що мова йде саме про процес спілкування, у якому відбувається обмін інформацією, вміннями, досвідом між студентами та викладачем або між здобувачами освіти.

Актуальною, на наш погляд, є концепція В. Дьяченка, класифікація якого основана на структурі взаємодії учасників навчального процесу, тобто навчальному спілкуванні. Оскільки вчений вважає, що навчання це, перш за все, спілкування, що відбувається між викладачем та здобувачами освіти, які взаємодіють, у процесі якого відтворюються та засвоюються знання та досвід, накопичені людством.

**Також дослідник класифікує загальні форми організації навчання на:**

- *індивідуальну форму організації навчання* – опосередковане спілкування учасників навчального процесу;
- *парну форму організації навчання* – спілкування учасників навчального процесу у парі постійного складу;
- *групову форму організації навчання* – спілкування учасників навчального процесу у групі, коли кожен учасник, який виступає, спрямовує текст (інформацію) одночасно декільком слухачам;
- *колективну форму організації навчання* – спілкування учасників навчального процесу у групі, коли спілкування відбувається в парах змінного складу. Кожен учасник спілкується з іншим по черзі у парі, й врешті-решт усі спілкуються між собою [1, с. 2].

Залежно від організаційної структури навчального процесу здійснюється той або інший спосіб навчання. Таким чином, В. Дьяченко виділяє наступні суспільно-історичні **способи навчання:**

- *індивідуальний спосіб навчання:* організаційна структура навчального процесу в цьому способі складається з індивідуальної і парної організаційних форм навчання, при цьому парна форма є провідною;

- *груповий спосіб навчання*: в організаційній структурі цього способу поряд з індивідуальною і парною присутня уже групова форма організації навчання. Більше того, групова форма в структурній цілісності групового способу навчання є системоутворюючою;

- *колективний спосіб навчання*: організаційна структура цього способу складається із всіх чотирьох форм організації навчання: індивідуальної, парної, групової і колективної – причому провідною є колективна форма [1, с. 2-3].

На базі різноманітних інтерактивних форм педагогічної взаємодії як на теоретичних, так і практичних заняттях у ЗВО використовуються різноманітні інтерактивні методи навчання. О. Пометун **інтерактивні методи** розуміє як "способи цілеспрямованої міжсуб'єктної взаємодії учителя й учнів зі створення оптимальних умов для свого розвитку" [5, с. 37].

Інтерактивні методи ми розглядаємо як методи взаємодії в режимі бесіди, діалогу з будь-ким. Іншими словами, на відміну від активних методів, інтерактивні орієнтовані на більш широку взаємодію здобувачів вищої освіти не лише з викладачем, але й між студентами і на домінування їх активності у процесі навчання.

Г. Сиротенко визначає **інтерактивні методи** як посилену психолого-педагогічну взаємодію, взаємовплив учасників освітнього процесу через призму власної індивідуальності, особистого досвіду життєдіяльності. Це процес інтенсивної, міжсуб'єктної комунікації учителя та учнів (педагог – суб'єкт власної професійної діяльності – ставить у позицію суб'єкта освітньої діяльності учня).

Інтерактивна освітня взаємодія характеризується високим ступенем інтенсивності спілкування її учасників, їхньої комунікації, обміну діяльністю, зміною і різноманітністю її видів, форм і прийомів, цілеспрямованою рефлексією учасниками своєї діяльності і взаємодії, що відбулася. Реалізація інтерактивних методів, спрямованих на зміну, удосконалення моделей поведінки і діяльності учасників навчально-виховного процесу, є важливою проблемою сучасної психологічної теорії і практики.

Ключовим поняттям, що визначає сутність інтерактивних методів, є взаємодія. Взаємодія розуміється як безпосередня міжособистісна комунікація, найважливішою особливістю якої визнається здатність людини "приймати роль іншого", уявляти, як її сприймає партнер по спілкуванню або група, і відповідно інтерпретувати ситуацію і конструювати власні дії. Психолого-педагогічна взаємодія – це обмін діяльністю між педагогом і учнями, в якому діяльність одного обумовлює діяльність іншого (інших) [2].

**Інтерактивні технології** – це організація засвоєння знань і формування певних умінь та навичок через сукупність особливим способом організованих навчально-пізнавальних дій, що полягають у їхній активній взаємодії учнів між собою та побудові міжособистісного спілкування з метою досягнення запланованого результату [6].

Інтерактивні технології навчання базуються на особистісно-діяльнісному підході та включають несуттєві (діалог) та суттєві (ігрові – імітаційні та неімітаційні, неігрові інтерактивні методи – аналіз та моделювання педагогічних ситуацій тощо) методи навчання [3, с. 141].

**Висновки.** Отже, суть інтерактивних технологій полягає в тому, що навчання відбувається шляхом взаємодії всіх, хто навчається. У процесі застосування інтерактивних технологій моделюються реальні життєві ситуації, пропонуються проблеми для спільного розв'язання, використовуються рольові ігри.

### Література

1. Гончар О.В. Форми і методи педагогічної взаємодії учасників навчального процесу в системі вищої школи другої половини ХХ століття [Електронний ресурс] / О.В. Гончар. – URL: [www.nbu.gov.ua/portal/soc\\_gum/ppmb/texts/2010\\_5/10govxxc.pdf](http://www.nbu.gov.ua/portal/soc_gum/ppmb/texts/2010_5/10govxxc.pdf).
2. Малинович Л. Аналіз впливу інтерактивних технологій навчання на особистість майбутнього фахівця / Л. Малинович. – URL: <http://iqholding.com.ua/articles/analiz-vplivu-interaktivnikh-tekhnologii-navchannya-na-osobistist-maibutnogo-fakhivtsya>.
3. Остапчук Д. Інтерактивні методи навчання у вищих навчальних закладах / Д. Остапчук, Н. Мирончук // Модернізація вищої освіти в Україні та за кордоном : збірник наукових праць / за заг. ред. д.п.н., проф. С. С. Вітвицької, к.п.н., доц. Н. М. Мирончук. – Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2014. – С. 140-143. – URL: <http://eprints.zu.edu.ua/13837/1/17.pdf>.
4. Падалко О.В. Сучасний урок: інтерактивні технології навчання / О.В. Падалко // Географія. Науково-методичний журнал. – № 11–12 (279–280). – червень. – 2015. – С. 2-8.
5. Пометун О. Інтерактивні методики та системи навчання / О. Пометун. – К. : Шкільний світ, 2007. – 112 с.
6. Пометун О., Пироженко Л. Інтерактивні технології навчання : теорія і практика / О. Пометун, Л. Пироженко. – К., 2002. – 136 с.
7. П'ятакова Г. Технологія інтерактивного навчання у вищій школі : Навчально-методичний посібник для студентів вищої школи / Г. П'ятакова. – Львів, 2008. – 116 с.

УДК 551.582 (477.51)

## ІДЕЯ ГРОМАДЯНСЬКОГО ВИХОВАННЯ ДЖОНА ДЬЮЇ. ЗНАЧЕННЯ ДЛЯ СУЧАСНОСТІ

**Дяконенко А. І.**, студентка III курсу факультету іноземних мов.

Науковий керівник – канд. пед. наук, доц. **Самойленко О. В.**, кафедра педагогіки, початкової освіти та освітнього менеджменту.

*У статті проаналізовано погляди видатного американського педагога Дж. Дьюї на завдання шкіл із трудового виховання. Показано, що в основу трудового виховання ним покладено принципи педоцентризму, діяльнісного підходу, самореалізації, соціалізації, учнівського самоврядування.*

*Ключові слова:* Джон Дьюї (Д.), громадянське виховання, трудове виховання, самоврядування, соціалізація, навчання, самореалізація, педагогічний процес.

**Постановка проблеми:** дослідити ідею громадянського виховання для XXI століття.

**Цілі дослідження статті:** дослідити погляди та ідеї громадянського виховання Джона Дьюї. Проаналізувати її значення для сучасності.

### **Виклад основного матеріалу**

Кінець XIX поч. XX ст. відзначається вступом найбільших держав Західної Європи і США в таку стадію суспільно-економічних відносин, яка вимагала наукового і технічного переозброєння виробництва і удосконалення соціальних інститутів. У цих умовах стала більш очевидною невідповідність традиційної школи, практики виховання і навчання новим економічним і соціально-політичним вимогам розвинутих країн. Епоха висувала в якості соціального замовлення школи формування працівника нового типу [1].

Аналізуючи результати розробки теоретичних основ європейської педагогіки кн. XIX – поч. XX ст., варто відзначити, перш за все, різке підвищення соціальної функції теорії виховання. Цьому відповідав одночасно процес розширення сфери педагогічних знань. Саме на межі століть швидко розвивались відносно самостійні галузі дослідження чи створювались заново поєднані із суміжними науками галузі педагогіки [1].

Актуальним завданням загальноосвітньої школи є формування в учнів активної трудової позиції, системи позитивної мотивації до праці, трудових умінь і навичок, усвідомлення життєвої потреби трудової діяльності, ініціативності, готовності до конкурентоспроможності і самореалізації особистості в умовах ринкових відносин. Одним із шляхів пошуку вирішення цих завдань вчені вбачають у вивченні історико-педагогічного досвіду, зокрема ідей видатних як вітчизняних, так і зарубіжних педагогів. Вивчення історико-педагогічної спадщини пов'язане з прагненням вчених у минулому віднайти витоки провідних наукових ідей сучасності, адже сьогодні, за визначенням академіка О. В. Сухомлинської, історико-педагогічні дослідження набувають статусу інноваційних і відіграють дедалі вагомішу роль у процесі реформування сучасної системи освіти. Але мою увагу привернула непересічна постать видатного американського філософа, соціолога, психолога і педагога Джона Дьюї.

Джон Дьюї (1859–1952) – педагог світового рівня. Вся педагогічна громадськість світу визнає його великий внесок у вироблення нової філософії освіти, її демократизації, обґрунтування ним активної творчої школи, що діє на засадах природовідповідності, діяльнісного (трудового) підходу до організації навчально-виховного процесу, розвитку учнівського самоврядування та самодіяльності. Не можна аналізувати розвиток педагогічної думки у XX ст., не враховуючи педагогічної спадщини Джона Дьюї. Проте радянські джерела (З. Малькова, М. Бернштейн, В. Шевкін та ін.) тенденційно, з партійно-класових позицій подавали його ідеї, відносили його до педагогів реакційного напрямку у педагогіці.

На думку Дж. Дьюї школа повинна бути суспільством в мініатюрі, вона повинна надавати дітям максимальні можливості для вироблення суспільного почуття співробітництва і навичок взаємодопомоги. Д. Дьюї є засновником педагогіки прагматизму [1].

Філософія, згідно з Дж. Дьюї, не повинна займатися побудовою інтелектуальних схем, натомість вона має культивувати себе як метод. Завдання останнього полягає у з'ясуванні природи людського досвіду, аналізі його складових, з тим, щоб найефективніше адаптувати світ до потреб індивіда, виявити шляхи корисних для нього стосунків з об'єктами довкілля [2, с. 180].

"Досвід" - центральна категорія філософії Дж. Дьюї - об'єднує всі форми і прояви життєдіяльності суб'єкта - сферу свідомого і несвідомого, фізичного і психічного. Він має два головних виміри: біологічно-генетичний та ціннісний; людина повинна пристосовуватися до середовища, щоб вижити, її ставлення до світу емоційно забарвлене, практично-ціннісне. В контексті ідей прагма-тизму та інструменталізму Дьюї інтерпретує проблему істини як родову назву для різних видів ціннісних суджень, застосовуваних у площині досвіду. Критерієм істини виступає "операційна надійність", придатність для розв'язання проблеми; зрештою істина визначається як корисність. Тим самим проблема істини фактично замінюється проблемою цінності, набуває радикально ситуативного і суб'єктивістськи-екзистенційного сенсу ("філософія успіху") [2, с. 180].

Концепція досвіду та істини створює засади для соціальної спрямованості філософії Дж. Дьюї в цілому. У її епіцентрі знаходиться людина, її турботи, потреби, пошуки, адже, згідно з Дьюї, всі цінності перебувають не по той бік досвіду, а лише у ньому. Завдання філософії - вказати людям шлях до блага, забезпечити "вірний тип дії". Звідси - велика увага Дьюї до філософії освіти [2, с. 180].

У навчанні й вихованні чільне місце має належати не досягненню статичних, наперед заданих цілей, а процесу дослідження, змагання, творчості. Центральна ланка останнього - континуум "засіб – мета", у площині якого досягнуті цілі стають засобами для появи наступних; ідеї – інструменти для практичних цілеспрямованих дій [2, с. 180 - 181].

Свобода, за Дьюї, полягає у здатності робити розумний вибір і діяти згідно з ним та особливостями власної самобутньої індивідуальності. Демократія є тим соціальним ладом, який спирається на свободу і створює можливості для розвитку творчого потенціалу індивіда. Демократично визначені ідеї соціальної педагогіки та прагматичної етики Дж. Дьюї у модернізованому вигляді використовуються і в наші дні. [2, с. 181].

Дьюї вперше "поєднав" пізнання і діяльність у навчальному процесі, шляхом вирішення поставлених задач (проблем). При цьому весь процес умовно розділив на декілька етапів, таких як відчуття проблеми, виявлення її природи і суті, знаходження можливого рішення, обмірковування можливих наслідків знайденого рішення, та подальші спостереження і експерименти, на основі яких можна буде зробити конкретний, позитивний або негативний висновок. Кожен з етапів стимулює суб'єктів навчання до активної інтелектуальної діяльності, дозволяє їм одержати практичний досвід у прийнятті й осмисленні рішень, а також допомагає максимально розкрити їх потенціал, за рахунок відсутності жорстких рамок і можливості знайти своє індивідуальне рішення тої чи іншої проблеми.

Реалізація ідей Дж. Дьюї на практиці здійснювалась в 1884 – 1916 рр. у різних школах. За його методикою проводилась робота в дослідній початковій школі при Чикагському університеті, організованій в 1896 р., де навчались діти з 4 до 13 років. Підставою для початку навчання у такому ранньому віці було твердження, що фундамент всього наступного шкільного життя закладається в дошкільних закладах. Тому перші практичні досліді Дж. Дьюї були пов'язані з роботою з маленькими дітьми, які з раннього віку привчалися робити все самостійно, переважно в ігровій формі. Пізніше в школі наголос ставився на трудовій діяльності. 11 13-річні хлопчики та дівчатка ткали, шили, займалися прядінням, тобто вчилися "працювати". Мислення при цьому повинно було "обслуговувати" досвід кожної дитини. Воно ставало необхідним тільки при розв'язанні конкретних практичних завдань, і навчальна діяльність в таких умовах не вимагала додаткової активізації. Завдання школи полягало у підготовці учнів до самостійного розв'язування проблем, що виникають, виробленні вміння пристосовуватись до середовища [1].

Дьюї прихильник праці в школі не тільки тому, що вона готує дітей до технічних професій, але й тому, що визнає її за головний фактор у громадському житті. Він покладає на школу обов'язок виховувати дітей у кооперативному житті, за взаємною допомогою [1].

Дьюї ігнорував необхідність систематичного вивчення учбових предметів. Навчальний процес будувався як повідомлення дітям окремих знань (в комплексі) для "обслуговування" вузькопрактичних і утилітарних цілей, що стояли перед ними.

У моральному вихованні Джон Дьюї вважав основним допомогти учням виробити моральну поведінку, з будь-якої ситуації вилучати для себе найбільшу користь. Метою морального виховання вважає виховання людей, що вміють поставити свою соціальну енергію на службу соціальним інтересам [1].

Ідеї соціальної педагогіки та ідеї прагматизму увібрав в себе педагогічний напрям, що виник у Німеччині в результаті різкого незадоволення феодалізмом і пасивністю старої школи і отримав назву "трудова школа" і "громадянського виховання" [1].

Соціально-педагогічні погляди Дж. Дьюї висвітлені у працях "Школа і суспільство", "Моє педагогічне кредо" [1].

Школами майбутнього він називає прогресивні американські школи, які в організації освітньо-виховного процесу широко опиралися на працю своїх вихованців – Фергонська школа місіс Джонсон, школа проф. Меріам в Місурі, школа г. Вірта в м. Гарі, зразкова школа Фебе Торна, школа № 26 в Індіанополісі г. Валентина і інші. Зокрема, високу позитивну оцінку Дж. Дьюї дає школі г. Вірта в м. Гарі. Він відзначає, що ця школа була трудовою общиною. Діти протягом 8 годин щодня в стінах школи могли жити повноцінним життям – працювати, вчитися, грати. Для одержання документа про закінчення школи кожний учень повинен мати 8 "свідоцтв успіхів". Кожен учень міг знайти собі справу відповідно до своїх інтересів і нахилів. У їх розпорядженні були майстерні – столярна, машинна, електрична, креслярська, ковальська, формувальна, для робіт по металу; їдальня; класи крою та шиття, малювання фарбами, стенографії і ведення книг; фізична та хімічна лабораторії; шкільна друкарня. Школа була на повному самообслуговуванні вихованцями.

Важливим виховним засобом Дж. Дьюї розглядає шкільне самоврядування: активну участь дітей у вирішенні питань внутрішньо-шкільного життя; в організації праці – виконанні у шкільних майстернях замовлень населення, робіт для задоволення власних потреб; у випуску власної шкільної газети (як правило, щотижневика), у якій би висвітлювалися новини шкільного і міського (чи сільського) життя; в організації учнівських клубів та об'єднань; в організації зв'язків із зовнішнім світом – зустрічі з вченими, державними і громадськими діячами тощо [4].

**Висновки:** отже, трудове виховання Дж. Дьюї розглядає як важливе соціальне явище, головним завданням якого є розвиток індивідуальності, формування особистості, виховання громадянина суспільства. Ідеалом народної школи в Америці Дж. Дьюї вважав таку школу, яка дає учням можливість досягти великих успіхів як людина взагалі і як американський громадянин [4]. Основними засобами досягнення цих завдань Дж. Дьюї вважає організацію навчання шляхом діяльності учнів; побудову внутрішньо-шкільного життя як трудової общини, а школи в цілому – як соціального центру, що функціонує за демократичними принципами і тісно пов'язаний із навколишнім життям; розвиток учнівського самоврядування.

#### Література

1. URL: <http://www.info-library.com.ua/books-text-5135.html>
2. Дьюї, Джон // *Філософський енциклопедичний словник* / В. І. Шинкарук (гол. редкол.) та ін. – Київ : *Інститут філософії імені Григорія Сковороди НАН України* : Абрис, 2002
3. Дьюї Джон. Школа і суспільство / Джон Дьюї // Коваленко Є. І. Історія зарубіжної педагогіки: хрестоматія / Є. І. Коваленко. – К.: Центр навч. літ., 2006. – С. 449–463
4. Dewey J. The Schools of Tomorrow / J. Dewey, E. Dewey. – N. Y.: Dutton, 1915. – 346 p. – P. 42.

УДК 378.147

### СТРУКТУРА УПРАВЛІНСЬКОЇ КУЛЬТУРИ МЕНЕДЖЕРА СФЕРИ ОСВІТИ

**Забейда Ю. М.**, магістрантка факультету психології та соціальної роботи

Науковий керівник – канд. пед. наук, доц. **Новгородська Ю. Г.**, кафедра педагогіки, початкової освіти та освітнього менеджменту.

*У статті проаналізовано поняття управлінської культури освіти як системної психолого-педагогічної проблеми. Визначено значення досліджуваного феномену в професійній діяльності менеджера сфери освіти. Теоретично обґрунтовано, що управлінська культура менеджерів виступає основним і обов'язковим регулятором його управлінської діяльності та поведінки. Визначені сучасні вимоги до управлінської культури менеджера сфери освіти. Представлено структуру управлінської культури менеджера.*

**Ключові слова:** освітня сфера, менеджер, управління, управлінська культура, структура управлінської культури.

*The article analyzes the concept of management culture of education as a systemic psychological and pedagogical problem. The significance of the researched phenomenon in the professional activity of the manager of the sphere of education is determined. It is theoretically substantiated that the managerial culture of managers is the main and obligatory regulator of its managerial activity and behavior. Modern requirements to the managerial culture of the manager of education are defined. The structure of managerial culture of the manager is presented.*

**Key words:** educational sphere, manager, management, managerial culture, structure of managerial culture.



**Актуальність теми дослідження.** В умовах фундаментальних соціокультурних реформ і радикальної модернізації концепції розвитку суспільства передусім зростають вимоги до особистості управлінця нового типу. Сенс управління полягає в тому, що керівник відіграє величезну роль у працездатності колективу, його спроможності відповідати на "зовнішні виклики". Тому сучасні очільники закладів освіти повинні володіти низкою загальних і професійних компетентностей, навичками стратегічного проєктування, системного моделювання, організації ефективних міжособистісних і професійних комунікацій у педагогічному колективі [4].

Управляти освітньою організацією в сучасних умовах – це складна, відповідальна і творча робота. Тому модернізація освіти виставляє нові універсальні вимоги до управлінської культури менеджерів освіти: опанування технологіями менеджменту та маркетингу в освіті, залучення до управлінських процесів педагогів, батьків, громадських організацій.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Фундаментальним теоретико-методичним підґрунтям проблеми формування управлінської культури майбутніх магістрів з менеджменту є наукові праці вітчизняних і зарубіжних учених, у яких виокремлено різні напрями розв'язання окресленого питання (Б. А. Гаєвський, В. М. Іванов, М. І. Кабушкін, О. І. Мармаза, В. І. Новоселов, Л. Е. Орбан-Лембрик, Ю. І. Палеха, В. І. Патрушев, О. М. Яркова та ін.).

Оскільки освітня сфера на сьогодні перебуває в стані реформування, то і критеріальність вимог управлінської культури менеджера потребує перегляду та оновлення відповідно до сучасних світових тенденцій в освіті.

**Мета статті** – проаналізувати структурні компоненти управлінської культури менеджера сфери освіти.

**Виклад основного матеріалу.** Культура управління являє собою досить складний і суперечливий феномен, оскільки вона виступає одночасно і як суспільне, і як індивідуальне явище. Така її суперечність пов'язана з тим, що саме управління спрямоване на забезпечення спільної діяльності людей та їх колективів та на досягнення заздалегідь визначених цілей, і в цьому сенсі його культура носить чітко суспільний характер. До того ж, культура управління виходить з певної сукупності загально визнаних і суспільно прийнятих норм і правил. В той же час культуру управління необхідно розглядати і як суто індивідуальне явище, оскільки вона завжди притаманна конкретному керівникові, який виступає її носієм. Тому культура управління завжди забарвлена його індивідуальним сприйняттям і розумінням не лише норм і принципів цієї культури, а й стратегічних цілей організації й характеру управління нею та її персоналом [15].

Управлінська культура як складова професійної компетентності визначається сукупністю знань, необхідних для певної посади; умінь і навичок, необхідних для успішного виконання функціонально-посадових обов'язків; професійних, ділових і особистісних якостей для більш повної реалізації власних сил, здібностей і можливостей при виконанні функціонально-посадових обов'язків; загальної культури, необхідної для формування гуманістичного погляду, духовно-ціннісних орієнтирів, моральних і етичних принципів особистості; мотивації професійної діяльності [9].

Згідно трактування Е. Шейна управлінську культуру можна представити як комплекс базових припущень, винайдений, виявлений або розроблений групою для того, щоб навчитися справлятися з проблемами зовнішньої адаптації та внутрішньої інтеграції. Необхідно, щоб цей комплекс функціонував досить довго, підтвердив свою спроможність, і тому він повинен передаватися новим членам організації як "правильний" спосіб мислення і почуттів у відношенні згаданих проблем.

О. Коваленко управлінську культуру вважає комплексною, узагальненою характеристикою управлінської праці, що відображає якісні риси і особливості керівника освіти, міру і спосіб його творчої самореалізації у різноманітних видах управлінської діяльності, спрямованої на освоєння, передачу і створення цінностей і технологій в управлінні освітнім закладом [5].

*Управлінська культура менеджера* – це сукупність цінностей (організаційних принципів), яка визначає характер внутрішнього впорядкування професійних намірів і дій керівника, а також оцінок результатів власної діяльності та діяльності об'єкта (об'єктів) управління, що постійно об'єктивуються в артефактах його професійної діяльності на всіх етапах управлінського циклу [11].

Управлінська культура як складова професійної діяльності менеджера знаходиться у сфері культури праці, культури професійної управлінської діяльності. Управлінська культура менеджера сфери освіти як цілісна властивість особистості проявляється у процесі управлінської професійної діяльності, характеризує особливості свідомості, поведінки, спілкування та управлінської діяльності менеджера; забезпечує усвідомлення та культуродоцільність професійної діяльності; стимулює творчий розвиток керівника у процесі професійної діяльності. Управлінська культура може виступати і як умова успішної управлінської діяльності, і як її складова, і як одна із характеристик носія управлінської діяльності.

Управлінська культура характеризує особистість менеджера сфери освіти як кваліфікованого управлінця, здатного ефективно виконувати управлінську діяльність. Саме управлінська культура забезпечує виконання управлінських функцій менеджера сфери освіти, а саме:

- планування – визначення мети організації;
- організацію – створення структури організації;
- мотивацію – слідування за тим, щоб члени організації виконували роботу відповідно до їх обов'язків;
- контроль – забезпечення того, щоб організація дійсно досягла своєї мети [10].

Структура управлінської культури може бути представлена на двох рівнях – загальному та функціональному. Загальна структура включає ментальні та соціокультурні компоненти (управлінські знання, управлінське мислення, етичні норми, соціальні зв'язки та відносини, стилі управлінської діяльності, система комунікації). Функціональну структуру складають формалізовані норми та цінності, неформальні цінності, ієрархічні та статусні позиції [7].

Процес прояву управлінської культури менеджера виражається у відповідних компонентах, виявлення та обґрунтування яких дає можливість окреслити шляхи формування досліджуваного феномену студентів у процесі їх магістерської підготовки. У психолого-педагогічній літературі зустрічаються різні підходи щодо виділення компонентів структури управлінської культури. Зокрема, С. Осипова пропонує розглядати управлінську культуру як єдність мотиваційно-ціннісного, когнітивного, діяльнісного та рефлексивно-оцінчного компонентів.

Л. Пашко пропонує розглядати проблему управлінської культури як комплексну узагальнюючу характеристику управлінської діяльності, яка містить в собі якісні риси особистості керівника та особливості його праці. Її елементами виступають: глибина, світогляд, морально-етичні норми праці, відношення до праці, навички в організації роботи і виконанні її окремих сегментів, уміння володіти собою і розуміти особливості працюючих поряд людей [12].

В. Ягупов стверджує, що управлінська культура становить собою складне системне динамічне утворення, що виражає сукупність, взаємодію та взаємовплив її ціннісно-мотиваційного, емоційно-вольового, когнітивного, менеджерського, праксеологічного, контрольно-оцінювального та суб'єктного складових. Рівень розвиненості цих складових відображає функціональну надійність управлінської культури конкретного керівника та адекватно забезпечує виконання поставлених перед ним управлінських завдань [17].

Зміст управлінської культури виявляється в таких основних характеристиках:

- стилі управлінської діяльності керівника та інших суб'єктів управлінської діяльності в організації;
- цілях, цінностях і традиціях в управлінській діяльності суб'єктів управління;
- раціональній організації управлінської діяльності всіх суб'єктів управління в організації: чіткість, узгодженість, послідовність та дотримання службових і морально-етичних норм між-суб'єктної взаємодії;
- організаційній культурі в установі (закладі);
- автоматизації та інформатизації процесу управління в організації;
- особистій поведінці, почутті міри, психологічному такті і відповідальності членів колективу організації;
- методиці проведення різноманітних нарад та їх управлінській ефективності;
- загальному позитивному морально-психологічному кліматі в організації та управлінських структурах.

Компоненти управлінської культури взаємопов'язані, що зумовлено перетином площин інформаційної, дослідницької, комунікативної та інноваційної діяльності. Наприклад, оволодіння менеджером культурою інформаційної діяльності (інформаційний компонент) необхідне для проведення досліджень, їхньою метою є прийняття виваженого управлінського рішення (дослідницький компонент) та доведення його до підлеглих (комунікативний компонент). Якщо розв'язують проблему впровадження інновацій (інноваційний компонент), то обов'язково формують інформаційну базу: опис інновації, наявність ресурсів для її запровадження тощо (інформаційний компонент); проводять дослідження: оцінка наявних ресурсів для реалізації певної інновації, вивчення передового досвіду щодо її впровадження, аналіз можливих позитивних і негативних наслідків тощо, приймають обґрунтоване управлінське рішення, формалізують його у плані введення інновації (дослідницький компонент); доводять до відома колективу та організовують їхні дії для реалізації інновації (комунікативний компонент). У процесі навчання студенти повинні оволодіти основами роботи з інформацією, опанувати сучасними інформаційними технологіями, навчитися проводити дослідження й приймати обґрунтоване управлінське рішення, реалізувати ефективні комунікації, запобігати та нейтралізувати конфлікти, вистудіювати інноваційні технології, набути довершеного творчого досвіду тощо [16].

Т. Пономаренко стверджує, що формування управлінської культури керівників дошкільної освіти забезпечується упровадженням в різних ланках неперервної педагогічної освіти (університетській, післядипломній, самоосвітній) цілісної, багаторівневої, багатокomпонентної системи, що складається із взаємопов'язаних і взаємозалежних компонентів:

- цілепрогностичного – він визначає ієрархію стратегічних, проміжних і тактичних цілей на кожному з етапів формування управлінської культури;
- змістовно-контекстного, який висвітлює особливості змісту формування управлінської культури в процесі університетської освіти й в умовах післядипломної педагогічної освіти в межах курсової підготовки керівників дошкільної освіти та через різноманітні форми самоосвіти;
- операційно-діяльнісного компонента, пов'язаного з поетапним упровадженням технології педагогічного менеджменту на засадах інтерактивного навчання; рефлексивно-оцінювального, спрямованого на визначення результативності сформованості управлінської культури керівників дошкільної освіти, їх залучення до професійної рефлексії (самоспостереження, самопізнання, самоаналізу, самооцінювання), мотивацію до професійного зростання та вдосконалення [13].

Т. Голованова стверджує, що культура управлінської діяльності педагога включає в себе три основних компоненти [2]:

- мотиваційно-ціннісний, що передбачає позитивне ставлення не лише до обраного виду професійної діяльності, але й до діяльності щодо управління педагогічним процесом, потребу в успішному вирішенні управлінських задач, прагнення досягти успіху;
- когнітивний компонент, що включає певний рівень теоретичних знань;
- операційно-діяльнісний компонент, який визначає рівень практичних умінь, готовність до творчого вирішення управлінських задач.

С. Головки розглядає управлінську культуру менеджера як інтегративне явище, складовими якого є три компоненти:

- когнітивний компонент включає в себе сукупність теоретичних знань в різних напрямках управлінської діяльності і різні групи управлінських вмінь.
- особистісно-креативний компонент містить вимоги до розвитку різних характеристик і властивостей менеджера. Ці властивості, якості, характеристики мають різний психологічний зміст.
- технологічний компонент припускає володіння магістрами-менеджерами технологією менеджменту як системою методів ефективного управління, методів збору і обробки інформації, розробки і впровадження систем контролю, принципів управління персоналом [3].

Узагальнивши різні підходи щодо структури управлінської культури, розглянемо даний феномен як трьохкомпонентне явище, складовими якого є: аксіологічний, технологічний та особистісно-творчий компоненти (рис. 1.1).



Рис. 1.1. Структура управлінської культури менеджерів освіти

Розглянемо більш детально кожен з визначених компонентів.

**Аксіологічний компонент** управлінської культури менеджера сфери освіти утворений сукупністю управлінсько-педагогічних цінностей, що мають значення і сенс в керівництві сучасною школою. У процесі управлінської діяльності керівник школи засвоює нові теорії та концепції управління, оволодіває вміннями і навичками, і в залежності від ступеня їх застосування в практичній діяльності вони оцінюються їм як більш або менш значущі. Мають у даний момент більшу

значимість для ефективного управління знання, ідеї, концепції і виступають в якості управлінсько-педагогічних цінностей [1].

**Технологічний компонент** управлінської культури включає в себе способи і прийоми управління педагогічним процесом. Технологія внутрішньошкільного управління припускає вирішення специфічних педагогічних завдань. Рішення даних завдань ґрунтується на вміннях керівника-менеджера в області педагогічного аналізу та планування, організації, контролю і регулювання педагогічного процесу. Рівень управлінської культури менеджера залежить від рівня оволодіння прийомами і способами вирішення зазначених типів завдань.

**Особистісно-творчий компонент** управлінської культури менеджера сфери освіти розкриває управління педагогічними системами як творчий акт. Освоюючи цінності і технології управління, керівник-менеджер перетворює, інтерпретує їх, що визначається як особистісними особливостями керівника, так і особливостями об'єкта управління. Стає очевидним, що управління педагогічними системами є сферою докладання і реалізації здібностей особистості. В управлінській діяльності менеджер сфери освіти самореалізується як особистість, як керівник, організатор і вихователь.

На думку Г. Єльнікової поняття "культура управлінської праці" включає такі різновиди культури як: загальна, або загальнолюдська культура, культура політична, правова, естетична, педагогічна з її багатьма відтінками залежно від типу і специфіки навчального закладу. [6, с. 2]. Зміст управлінської культури менеджера сфери освіти – це знання принципів, методів, організаційних форм і технологічних прийомів управління освітнім процесом, що спрямований на підвищення його ефективності [14].

Сучасному керівнику закладу освіти необхідно постійно слідкувати за змінами, що відбуваються в суспільстві, орієнтуватися у методах управління, впроваджувати власні ідеї та професійно керувати. Своєчасне вивчення та впровадження наукових досягнень – це не тільки підвищення компетенції керівника, а успіх усього закладу. Розвиток культури завжди впливає на тенденції та принципи освіти, тому важливо навчитися орієнтуватися у таких змінах і успішно ними керувати. Очевидно, що ефективне управління закладом освіти вимагає високого рівня управлінської культури керівника [5].

**Висновки.** Управлінська культура менеджера сфери освіти формує ціннісні основи закладу, виступає головним фактором модернізаційних процесів в ньому і є важливою умовою ефективного менеджменту в системах внутрішнього управління. Професійна діяльність керівника закладу освіти вимагає спеціальної підготовки, визначених професійно значущих якостей, які збагачують особистість, розширюють її можливості, впроваджують в сферу соціальної, економічної і духовної взаємодії з командою, формують її мотиваційну сферу, змінюють ціннісні орієнтації. Від умов формування управлінської культури менеджера сфери освіти залежить ефективність діяльності освітньої організації, процеси її модернізації. Управлінська культура виступає важливою умовою ефективного управління в рамках внутрішньошкільних систем.

#### Література

1. Бабенко Т. Зміст управлінської культури керівника закладу освіти. *Наукові записки Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка. Серія: Педагогічні науки.* 2015. №135. С. 49-53.
2. Голованова Т. П. Педагогічні умови формування культури управлінської діяльності учителя в процесі професійної підготовки. URL: [http://visnykznu.org/issues/2010/ped\\_2010\\_2/145-151.pdf](http://visnykznu.org/issues/2010/ped_2010_2/145-151.pdf)
3. Головка С. О. Зміст і структура управлінської культури менеджера. *Вісник Луганського національного університету імені Тараса Шевченка. Педагогічні науки.* 2018. № 1 (2). С. 44-52.
4. Груць Г. М. Управлінська культура керівника закладу загальної середньої освіти: шляхи формування. *Актуальні проблеми управління закладами освіти в контексті стратегії модернізації освітньої галузі.* Тернопіль: ТНПУ ім. В. Гнатюка, 2020. С. 207-221.
5. Дудник Н. В. Управлінська культура керівника загальноосвітнього навчального закладу. URL: <https://dspace.udpu.edu.ua/handle/6789/5859>
6. Єльнікова Г. В. Культура управлінської праці керівника загальноосвітнього навчального закладу. *Управління школою.* 2004. № 35 (83). С. 2.
7. Іващенко М. В. Особливості управлінської культури викладача ВНЗ у процесі педагогічної діяльності. *Професійна освіта: методологія, теорія та технології,* 2016. №3. С. 51-60.
8. Коваль В. М. Проблема підготовки майбутнього інженера до реалізації управлінських функцій на виробництві. *Вісник ЛНУ імені Тараса Шевченка.* 2012. Ч. 5. № 22 (257). С. 80-86.
9. Кравчук О. Управлінська культура керівника навчального закладу як чинник ефективного функціонування освітньої установи. *Витоки педагогічної майстерності. Серія: Педагогічні науки.* 2015. №15. С. 144-148.
10. Лебідь О. В. Професійна культура керівника загальноосвітнього навчального закладу. *Донецьк: ЛАНДОНХХІ,* 2011. 263 с.

11. Лук'янчук Г. Я. Управлінська культура керівника закладу освіти в адаптивних умовах як вагомий чинник розвитку цивілізованого суспільства. *Педагогічний пошук*. 2019. № 2. С. 7-12.
12. Пашко Л. А. Осучаснення управлінської культури як основа оновлення управлінських відносин. *Статистика України*. 2004. № 2 (25). С. 40-44.
13. Пономаренко Т. О. Теоретико-методологічні засади формування управлінської культури керівників дошкільної освіти. *Науковий вісник Донбасу*. 2014. № 2. URL: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/nvd\\_2014\\_2\\_13](http://nbuv.gov.ua/UJRN/nvd_2014_2_13)
14. Пшенична Л. В. Керівник навчального закладу. Суми: Вид-во СумДПУ імені А. С. Макаренка, 2016. 520 с.
15. Садковий В. П., Назаров О. О. Культура управління. Харків: НУЦЗУ, 2018. 218 с.
16. Стрельников, В. Ю. Розвиток управлінської культури майбутніх менеджерів в умовах магистратури. *Імідж сучасного педагога*, 2018. №5 (182), С. 21-24.
17. Ягупов В. В. Управлінська культура і компетентність керівників як системна психолого-педагогічна проблема. *Збірник наукових праць Національної академії Державної прикордонної служби України. Сер.: Педагогічні та психологічні науки*. 2013. № 4. С. 291-301.

УДК 37.026

### **ОСНОВНІ ДИДАКТИЧНІ ПРИНЦИПИ В ПЕДАГОГІЧНІЙ СПАДЩИНІ Я. А. КОМЕНСЬКОГО**

**Зацнов В. О.**, студент III курсу історико-юридичного факультету.

Науковий керівник – канд. пед. наук, доц. **Самойленко О. В.**, кафедра педагогіки, початкової освіти та освітнього менеджменту.

У першу чергу, для розуміння принципів сучасної дидактики, потрібно аналізувати дидактичні погляди Я. А. Коменського як одного з родоначальників сучасної педагогічної науки. Найбільш об'ємна та фундаментальна праця, в якій зазначені дидактичні принципи Коменського – це "Велика дидактика". Вона є однією з вагомих досліджень педагогічної науки.

Коменський на початку свого твору зазначав те, що його дидактика базується на тому, щоб навчати всіх усьому. Тобто проголошується принцип загальнодоступності та всеосяжності освіти. Всі діти, незалежно від станової чи майнової належності повинні отримати освіту. Цей принцип нині є загальноприйнятим. Освіта стала не тільки різнобічною, але й доступною для всіх, незалежно від матеріального становища. Принаймні це стосується початкової та середньої ланок освіти.

Наступне зауваження Коменського було присвячене закономірностям засвоєння умінь та навичок. Його суть полягала в тому, що відкидалося твердження про те, що є певні, закладені природою знання, а саме навчання робить людину – людиною. Проте він не відкидав саму концепцію здібностей та вважав, що в навчанні їх потрібно враховувати.

Також у "Великій дидактиці" зазначалося важливість навчання дітей правильним життєвим цінностям з дитинства. Це важливо тому, що саме ті знання, які були отримані в дитинстві є найбільш стійкими та не змінюваними. Тобто, проведення оптимального навчання в дитинстві забезпечує її оптимальний розвиток, прагнення до знань. Сучасні дослідження підтверджують зауваження Коменського. Дитинство є сенситивним періодом для сприйняття нових знань.

Найважливішою дидактичною ідеєю, що висунута у "Великій дидактиці" – це пропозиція сформулювати класно-урочну форму для якісного структурованого навчання дітей. Також висувається ідея уніфікації навчання, тобто в школах навчання повинно відбуватися за одним принципом. Нині класово-урочна система Коменського використовується по всьому світі, що підтверджує її ефективність.

Наступним дидактичним твердженням Коменського стало те, що в процесі навчання потрібно враховувати та розвивати природні нахили та здібності дитини. У сучасній педагогіці орієнтація на здібності дитини не є рідкісним явищем, оскільки завдяки цьому можна отримати значно кращі результати в навчанні.

Також Коменський зазначав те, що навчання не повинне бути відірване від життя. Це твердження нині є актуальним для української системи освіти. Значна частина вищих закладів освіти співпрацює з підприємствами та організаціями з метою, працевлаштування випускників після закінчення навчання. Тобто, щоб отримані знання була можливість використати на практиці.

Одним із найважливіших дидактичних тверджень, що висунув Коменський, на нашу думку, це – процес навчання повинен враховувати вікові особливості учнів. Тобто від віку учнів повинні залежати методи навчання, його складність, науковість. Сучасна педагогічна наука використовує дане твердження як основу будь-якої освітньої діяльності.

Наступний дидактичний принцип напряму пов'язаний із попереднім. Увесь процес навчання повинен проходити від загального до конкретного, від легкого до складного. Дотримання цього принципу, дає можливість не перевантажувати дітей і, таким чином, досягти покращення результатів їхньої навчальної діяльності. Даний принцип Коменського нині активно використовується як у середній, так і вищій ланці освіти.

Також Коменський висунув твердження про те, що діти повинні, не просто механічно заучувати подану інформацію, а й розуміти те, що вони вивчають. У такий спосіб можна було покращити якість та кількість навчального матеріалу, який запам'ятовувався учнями. На даний момент педагоги намагаються використовувати цей принцип у більшості навчальних закладах, проте у певних закладах це зробити неможливо (наприклад цей принцип не завжди працює у релігійних школах і семінаріях).

Також до важливих дидактичних принципів Я. А. Коменського, які не втратили нині свою актуальність відносять такі:

- заохочування дітей до навчання;
- орієнтація навчання на попередній досвід дитини;
- взаємозв'язок навчальних предметів між собою;
- постійне використання, регулярне повторення отриманих знань;
- циклічність та неперервність навчання.

Підсумовуючи все вищезазначене варто сказати, що більшість дидактичних принципів, які були висунуті Я. А. Коменським, досі не втратили свою актуальність. Його класно-урочна система є надзвичайно ефективною в умовах необхідності підготовки великої кількості спеціалізованих робітників. Саме тому, "Велика дидактика" є основою для більшості сучасних педагогічних досліджень. Але варто зазначити те, що в сучасних умовах педоцентризму в педагогічній науці, частина тверджень Коменського починає застарівати.

#### Література

1. Ян Амос Коменський. Велика дидактика (Вибрані глави). URL: [http://narodnoe.org/old/Classics/Komensky/Komensky\\_Yan\\_Amos\\_Velikaya\\_didakt\\_izbr.htm](http://narodnoe.org/old/Classics/Komensky/Komensky_Yan_Amos_Velikaya_didakt_izbr.htm)

УДК 378.011.3

### САМОМЕНЕДЖМЕНТ ЯК СКЛАДОВА ПРОФЕСІЙНОГО САМОРОЗВИТКУ МАЙБУТЬОГО МЕНЕДЖЕРА В ОСВІТІ

**Землякова А.-М.А.**, магістрантка факультету психології та соціальної роботи.

Науковий керівник – канд. пед. наук, доц. **Демченко Н. М.**, кафедра педагогіки, початкової освіти та освітнього менеджменту.

*У статті розглянуте поняття самоменеджменту як ефективного засобу покращення процесу професійного саморозвитку майбутнього менеджера в освіті. Розкриті основні теоретичні основи самоменеджменту як складової самовдосконалення керівника.*

**Ключові слова:** самоменеджмент, професійний саморозвиток, менеджер, менеджер в освіті.

**Постановка проблеми.** Майбутній менеджер в освіті має бути не лише дипломованим фахівцем, а й лідером, здатним вести за собою колектив, творчо підходити до завдань та постійно вдосконалюватись. Самоменеджмент покликаний допомогти організувати роботу над собою та керувати процесом управління. Це неможливо зробити лише на теоретичному рівні, тому майбутній фахівець має бути готовим до саморозвитку.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Самоменеджмент як ефективну складову саморозвитку професійних якостей майбутнього фахівця досліджували такі науковці як О. Бабчинська, Н. Коломінський, В. Колпаков, В. Мусієнко-Репська, В. Селютін, Д. Лінман, Н. Яшкіна та інші.

Окремі аспекти проблеми формування готовності до професійного саморозвитку досліджували такі вітчизняні та зарубіжні науковці як П. Друкер, М. Дяченко, Л. Карамушка, С. Кузікова, О. Мармаза, І. Ніколаєску, Л. Орбан-Лембрик, В. Фрицюк.

**Метою** статті є дослідження теоретичних основ поняття "самоменеджмент" та його зв'язку з професійним саморозвитком майбутнього менеджера.

**Виклад основного матеріалу.** Сучасне суспільство вимагає від майбутніх менеджерів, у тому числі й у сфері освіти, високого рівня фахових знань, умінь управляти як собою так і часом, простором, ресурсами, кадрами тощо, використовувати творчий потенціал, а також здатність до

безперервного особистісного та професійного саморозвитку. У цьому майбутньому управлінню знадобляться знання самоменеджменту, який, як окремий напрямок у науці, виник у середині 90-х років і відноситься до галузі сучасних управлінських знань, метою якого є максимальне використання власних можливостей, управління професійним саморозвитком та подолання особистісних та професійних труднощів.

Самоменеджмент – це послідовне й цілеспрямоване використання ефективних методів, прийомів і технологій самореалізації та саморозвитку свого творчого потенціалу. Головною метою самоменеджменту є максимальне використання особистістю можливостей усвідомлено управляти ходом своєї життєдіяльності й перетворювати зовнішні обставини в житті [1].

Менеджер як суб'єкт професійної діяльності постійно здійснює певний комплекс зусиль, які впорядковують і приводять у необхідний стан його активність як самодослідника, самопроектувальника, самопрограміста, самоорганізатора і самоконтролера, що й складає сутність самоменеджменту. Таким чином, самоменеджмент майбутніх фахівців, у тому числі й освітніх менеджерів, передбачає самовизначення, самоорганізацію, самомотивацію і самореалізацію й саморозвиток [4].

Описані в літературі концепції самоменеджменту будуються на визначеній ідеї, навколо якої формується система методик і технологій роботи над собою для реалізації цієї ідеї [5].

Таблиця 1

**Концепції самоменеджменту**

Концепція Лотара Зайверта	ідея економії свого часу
Концепція М.Вудкока і Д.Френсіса	ідея подолання власних обмежень
Концепції В.А. Андрєєва	ідея саморозвитку творчої особистості
Концепція А.Т. Хроленко	підвищення особистої культури ділового життя
Концепція Бербеля і Хайнца Швальбе	ідея досягнення особистого ділового успіху

Близькою до теми нашого дослідження є ідея концепції самоменеджменту, запропонована В. Андрєєвим, яка полягає у виділенні в якості інтегральної узагальненої характеристики сучасного менеджера творчого характеру його особистості, тобто особистості, здатної до безперервного саморозвитку і самореалізації в одному, а частіше за все в декількох видах професійно-творчої діяльності. Цінність такого підходу полягає в тому, що він розкриває психолого-педагогічний механізм саморозвитку особистості, що включає наступні процеси: самопізнання; самовдосконалення; самовизначення; самотворення; самоврядування; самоконтроль; самооздоровлення; самореалізація себе в соціально обумовлених видах творчої діяльності [5].

Саморозвиток особистості здійснюється у двох формах: неусвідомлених або стихійних, коли індивід не ставить за мету змінити себе власними зусиллями (імітація, стихійна адаптація, гра) і в усвідомлених формах, де особистість виступає одночасно як суб'єктом цілеспрямованої діяльності, так і об'єктом, який необхідно змінити за допомогою такої діяльності. (самовиховання, самоосвіта, самостворення, самовдосконалення).



Рис. 1. Форми саморозвитку

Усвідомлений саморозвиток є одним із засобів самоствердження. Без усвідомленого, вольового саморозвитку неможливо досягти цілісності та соціальної зрілості людини [2].

Слід зазначити, що професійний саморозвиток – не є масовим явищем, адже не всім притаманні якості, необхідні для цілеспрямованої роботи над собою. Тому самоменеджмент – це

процес усвідомленого цілеспрямованого розвитку себе як керівника, який включає самостійне вдосконалення своїх знань, умінь, особистісних і функціональних якостей, компетенції в цілому, який забезпечує ефективну професійну діяльність. До таких якостей відносять: внутрішню мотивацію на досягнення високих результатів у професійній діяльності; здатність до саморозвитку, а також розуміння змісту і методики саморозвитку. Ефективність саморозвитку менеджера залежить не лише від внутрішніх якостей, але й від зовнішніх факторів: організаційних і соціально-психологічних умов професійної діяльності; доступності сучасних інформаційних систем; методичного забезпечення умов професійного розвитку на підприємстві [1].

Наявність вищеперерахованих чинників сприяє професійному саморозвитку майбутніх менеджерів. Проте дослідники М. Вудкок і Д. Френсіс виділили фактори, які обмежують саморозвиток менеджера [6].

Таблиця 2

**Фактори, що обмежують саморозвиток  
(за М. Вудкоком і Д. Френсісом)**

1. Нездатність управляти собою: невміння сповна використовувати свій час, енергію, справлятися зі стресами сучасного життя менеджера.
2. Нечіткі особистісні цінності: відсутність їх ясного розуміння; слідування цінностям, які не відповідають умовам сучасного ділового та приватного життя.
3. Розмиті особистісні цілі: відсутність ясності в питаннях про цілі свого особистого або ділового життя; слідування цілям, несумісним з умовами сучасної роботи й життя.
4. Зупинений саморозвиток: відсутність налаштованості й сприйнятливості до нових ситуацій і можливостей.
5. Недостатні навички вирішування проблем: відсутність необхідної у прийнятті рішень стратегії, здатності вирішувати нагальні проблеми.
6. Нестача творчого підходу: відсутність креативності; нездатність генерувати нові ідеї та використовувати їх.
7. Невміння впливати на людей: нездатність забезпечити участь і допомогу з боку людей навколо й впливати на їхні рішення.
8. Недостатнє розуміння особливостей управлінської праці: відсутність розуміння мотивації працівників; застарілі або негуманні уявлення про роль менеджера.
9. Нерозвинені навички керівництва: відсутність здібностей досягати високого результату роботи підлеглих.
10. Невміння навчати: нездатність або небажання допомагати іншим розвивати і розширювати свої можливості.
11. Нездатність сформувати колектив: невміння сприяти розвитку й підвищенню ефективності робочих груп і колективу.

Отже, процес саморозвитку здійснюється шляхом подолання перешкод і розвитку особистісних якостей, які сприяють досягненню поставлених цілей і завдань. Для цього потрібне поєднання наступних складових:

- особисте зростання;
- інтелектуальний розвиток;
- професійний розвиток;
- підтримка фізичного стану.

Професійний саморозвиток менеджера відбувається крізь призму його діяльності й взаємодії з людьми довкола. Ряд дослідників стверджують, що здатність до саморозвитку можна розвивати завдяки умінню бачити свої недоліки та обмеження; аналізувати їх причини у власній діяльності; критично оцінювати результати своєї роботи, причому не лише невдачі, але й особливо успіхи [7].

У змістовному плані є три напрямки професійного саморозвитку:

– Формування відсутніх, але необхідних для менеджера умінь і якостей. Це складне завдання, яке не вирішити без допомоги консультантів, викладачів і тренерів, але організовані зусилля в цьому напрямку розвитку можуть дати найбільш помітний результат.

– Розвиток наявних позитивних умінь і якостей, які можна удосконалювати цілеспрямовано. Це найбільш легке завдання, яке успішно вирішують багато керівників без зовнішньої допомоги, але лише ті, хто його усвідомлює.

– Усунення недоліків і обмежень, які знижують ефективність діяльності управлінця і заважають професійному зростанню. Для вирішення цього завдання переважній кількості менеджерів необхідна допомога тренерів, викладачів і консультантів.



Теоретично, найбільш результативний і ефективний шлях саморозвитку, коли менеджер працює над собою відразу у трьох напрямках. Але на практиці такий шлях здійснити досить складно. Робота в будь-якому з цих напрямів є психологічно важким завданням самоменеджменту [3].

**Висновки.** Таким чином, однією з провідних ідей самоменеджменту є саморозвиток керівника, який полягає в усвідомленні і встановленні своїх сильних і слабких сторін, подоланні внутрішніх і зовнішніх бар'єрів, розвитку необхідних особистісних якостей, здобутті нових професійних знань і вмій. Саморозвиток менеджерів є одним із провідних факторів для успіху усієї організації.

#### Література

1. Бабчинська О.І. Самоменеджмент як складова професійного розвитку персоналу / О.І. Бабчинська, А.К. Мідляр // Ефективна економіка: електрон. наук. фахове вид. – 2016. – Вип. 9. – Режим доступу: <http://www.economy.nauka.com.ua/?op=1&z=5151>.
2. Коломінський Н.Л. Психологія менеджменту освіти (соціально-психологічний аспект) / Н.Л. Коломінський. – К. : МАУП, 2000. – 255 с.
3. Колпаков В.М. Самоменеджмент / В.М. Колпаков. – К. : ДП "Видавничий дім "Персонал", 2008. – 528 с.
4. Мусієнко-Репська В.І. Підготовка студентів до педагогічного самоменеджменту в професійній діяльності: автореф. дис. на здобуття наукового ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.04 "Теорія і методика професійної освіти" / Мусієнко-Репська Валентина Іванівна; Південноукраїнський держ. пед. ун-т ім. К. Ушинського. – Одеса, 2000. – 20 с.
5. Селютін В.М. Самоменеджмент [Електронний ресурс] : навч. посібник / В.М. Селютін. – Електрон. дані. – Х. : ХДУХТ, 2017. – 1 електрон. опт. диск (CD-ROM); 12 см. – Назва з тит. екрана.
6. Яшкіна Н.В. Основні характеристики сучасного менеджменту / Н.В. Яшкіна // Економіка & держава. – 2010. – №7. – С.35-36.
7. Linman D. Self-Management Skills for Employees, or How to Be a Productive Employee [Electronic resource]. – Access mode: <http://www.mymanagementguide.com/self-management-skills-for-employees-or-how-to-be-a-productive-employee> (last access: 14.09.2016). – Title from the screen.

УДК 373.3:376

### ОСОБЛИВОСТІ ІНКЛЮЗИВНОГО НАВЧАННЯ В ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ

**Іванко А. О.**, магістрантка факультету психології та соціальної роботи.

Науковий керівник – канд. пед. наук., доц. **Філоненко О. С.**, кафедра педагогіки, початкової освіти та освітнього менеджменту.

*У статті розкривається сутність інклюзивного навчання в початковій школі; визначаються основні принципи інклюзивного навчання в початковій школі; розкривається величезний виховний потенціал інклюзивного навчання; подаються обґрунтовані висновки та рекомендації.*

**Ключові поняття:** інклюзивна освіта, інклюзивне навчання, соціалізація, принципи інклюзивного навчання.

**Постановка проблеми.** Сьогодні для суспільства і системи освіти в цілому особливо гостро виступає проблема побудови активної практики соціалізації дітей з обмеженими можливостями за допомогою інтеграції їх в соціокультурне середовище. Початкова освіта повинна гнучко реагувати на сучасні соціокультурні запити, збагачувати знання дитини необхідною якісною інформацією, допомагати їй реалізувати свій природний потенціал, орієнтуватися у загальнолюдських і національних цінностях. При цьому особливо актуальними є цінності соціального прийняття і інтеграції. В даний час актуалізується обґрунтування важливості інклюзивної освіти, необхідність діалогу науки і практики в галузі проблем і перспектив, можливостей і бар'єрів інклюзії. Актуальною проблемою є дослідження особливостей інклюзивного навчання в початкових класах.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Протягом останніх років відомі науковці, зокрема, Софій Н. З., Найда Ю. М., Ленів З. П., Колупаєва А. А., Таранченко О. М., Зброєва Н. Б. присвячують свої дослідження та наукові розробки проблемі залучення дітей з особливими потребами до навчання в початковій школі.

**Мета статті** полягає в розкритті особливостей інклюзивного навчання в початковій школі.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** Довгі роки система освіти чітко ділила дітей на звичайних та "інвалідів", але зараз ми в жодному разі так їх не називаємо, а кажемо діти з особливими освітніми потребами. Вони практично не мали можливості здобути освіту і реалізувати свої можливості, їх не брали до установ, де навчаються нормальні діти. Несправедливість такої

ситуації очевидна. Діти з особливими потребами повинні мати рівні можливості з іншими дітьми. Ось і виникла потреба у впровадженні такої форми навчання, яка створить їм оптимальні умови навчання - інклюзивна освіта. Інклюзивний підхід передбачає розуміння різних освітніх потреб дітей та надання послуг відповідно до цих потреб через більш повну участь в освітньому процесі, залучення громадськості та усунення дискримінації в освіті. Інклюзивна освіта розуміє під собою створення умов для спільного навчання дітей з обмеженими можливостями та їх здорових однолітків.

Поняття "інклюзивна освіта" [7, с. 21] сформувалося з переконання в тому, що освіта є основним правом людини і що воно створює основу для більш справедливого суспільства. Всі учні мають право на освіту, незалежно від їх індивідуальних якостей і проблем.

Права дітей на розвиток особистості в системі освіти, орієнтованої на індивідуальні потреби, і в тому числі право дітей із особливими потребами вчитися в тих же школах, де навчаються їхні однолітки, що живуть по сусідству, визнані міжнародними стандартами прав людини: Загальною декларацією прав людини, міжнародним пактом з економічних, культурних та соціальних прав, Європейською соціальною хартією, Декларацією про права розумово відсталих осіб та іншими документами.

Інклюзивна освіта включає в себе особливий підхід до побудови загальної освіти, який має на увазі доступність освіти для кожної дитини, незалежно від її особливих потреб. В основі інклюзії - проста і давня ідея, що школа має бути для дітей, якими б вони не були, а не на навпаки, де діти особливим чином повинні готуватися і найголовніше - підходити школі.

Інклюзивна освіта прагне розвинути методологію, спрямовану на дітей і визнає, що всі діти індивідууми з різними потребами в навчанні. Вона намагається розробити підхід до викладання і навчання, який буде більш гнучким для задоволення різних потреб в навчанні [6, с. 78].

Основні принципи інклюзивного навчання в початковій школі:

- цінність дитини не залежить від її здібностей і досягнень;
- кожна дитина здатна відчувати і думати;
- кожна дитина має право на спілкування і на те, щоб бути почутою;
- всі діти потребують один одного;
- справжня освіта може здійснюватися тільки в контексті реальних взаємин;
- всі діти потребують підтримки і дружби ровесників;
- для всіх учнів досягнення прогресу швидше може бути в тому, що вони можуть робити, ніж в тому, що не можуть;
- різноманітність підсилює всі сторони життя дитини.

Роль педагога у втіленні принципів інклюзивної освіти дуже важлива. Як учитель він може організувати навчальний процес таким чином, щоб знання було засвоєно кожним учнем класу, незалежно від його здібностей і особливих потреб. Як класний керівник він може створити в класі клімат довіри і прийняття, в яких розкрилися б кращі сторони кожного учня і сильні сторони характеру кожної дитини.

Проведення в життя ідеї інклюзії, зміна освітньої практики відповідно до принципів інклюзії - завдання складне. Ідея включення вимагає від нас не тільки "включити", але і "включитися" [1, с. 16] в процес взаємодії з іншими, навчитися бути відкритими для спілкування, бачити необхідність своїх змін, вміти прийняти особливості і відмінності інших людей.

Безумовно, діти навчаються всі разом. Неможливо нічим замінити спілкування дітей один з одним, їм це просто необхідно. Наявність навіть однієї дитини з особливими потребами в класі змінює діяльність вчителя, так як на уроці необхідно організувати кілька видів навчальних ситуацій:

- індивідуальна робота учнів з освоєння певної частини матеріалу за допомогою різних дидактичних і технічних засобів;
- навчальна діяльність учнів в підгрупах і парах;
- безпосередня робота учнів з особливими потребами.

Введення парної організаційної форми на різних етапах процесу засвоєння, що реалізується в уроці, дозволяє підвищити ступінь завершеності в реалізації кожного етапу уроку і включити більше число учнів у навчальний процес. Тим самим зростає число навчальних ситуацій, в яких завдяки переведенню частини дій в мовні фази засвоєння, учні можуть запам'ятати навчальний матеріал більш усвідомлено і успішно [3, с. 29].

Головним виховним ресурсом для дітей з особливими потребами є те, що вони опиняються в такому ж же соціальному середовищі, як і інші діти, їх однолітки, які не мають обмежень. Діти з особливими потребами набувають можливість отримання широкого соціального досвіду, встановлення контактів з різними людьми, включаючи однолітків, формування симпатій і антипатій, одним словом, вони знаходять середовище, відмінне від вузьких рамок сім'ї.

Ставлення дітей один до одного, особливо в початковій школі, опосередковано ставленням дорослих, тобто вчителів. Норму ставлення до дітей з особливими потребами, включеним в освітній процес, спочатку задає вчитель. Відносини повинні будуватися, по - перше, на правді, по - друге, на просуванні учителем ідеї, що, хоча всі і знаходяться в одному класі, кожен рухається по своїй траєкторії, в тому темпі, в якому може рухатися. Тому в окремі моменти хтось обов'язково відстає, хтось випереджає інших. Так на місці конкуренції заступає цінність руху кожного по своїй індивідуальній траєкторії. Помилки і труднощі починають розглядатися як неминучі супутники нормального освітнього процесу.

І в цьому є величезний виховний потенціал: діти починають порівнювати себе не один з одним, а з самим собою. Головне не перемагати в конкуренції з сусідом по парті, а здобути перемогу над собою, долати свої власні навчальні труднощі, ліквідувати власні прогалини, реалізувати свої інтереси, а не утверджуватися за рахунок приниження інших. Такий психологічний клімат значно здоровіший і корисніший для всіх учасників освітнього процесу без винятку.

**Висновки.** Особливості навчання дітей з обмеженими можливостями вимагає подальших наукових досліджень, результати яких необхідно активніше доводити до педагогічних колективів шкіл і впроваджувати в практику. Необхідна кількість підготовлених педагогічних кадрів, спеціально розроблені навчальні програми, методичні матеріали та педагогічні технології для учнів з обмеженими потребами, що дадуть можливість найбільш ефективно організувати навчальний процес з даною категорією учнів в початковій школі, а дітям отримувати якісну освіту, що в повній мірі забезпечить їх навчання, виховання, розвиток і соціалізацію.

### Література

1. Зброєва Н. Б. Готовність педагога до інклюзивної освіти. (До постановки питання) / Н. Б. Зброєва. // Наукові записки Ніжинського державного університету ім. Миколи Гоголя. Сер.: Психолого-педагогічні науки. 2012. № 7. С. 15-18.
2. Інклюзивна освіта. Підтримка розмаїття у класі: практич. посіб. / Тім Лорман, Джоан Деппелер, Девід Харві; пер. з англ. К.: СПД-ФО Парашин І. С. 2010. 296 с.
3. Колупаєва А. А. Діти з особливими потребами в загальноосвітньому просторі: початкова ланка. Путівник для педагогів: Навчально-метод. посіб. / Колупаєва А. А., Таранченко О. М. К.: АТОПОЛ, 2010. 96 с.
4. Колупаєва А. Інклюзивна освіта: реалії та перспективи: Монографія / А. Колупаєва. К.: "Самміт-Книга", 2009. 272 с.
5. Ленів З. П. Особливості реалізації інклюзії та підготовки відповідних фахівців: проблеми, досвід, перспективи / З.П. Ленів // Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 19: Корекційна педагогіка та спеціальна психологія. 2014. Вип. 28. С. 119-125.
6. Психологічний та соціально-педагогічний супровід навчання і виховання "особливої дитини" у школі: метод. посібник / за ред. Д. Д. Романовської, С. І. Собкової. Чернівці: Технодрук, 2009. 196 с.
7. Софій Н. З., Найда Ю. М. Концептуальні аспекти інклюзивної освіти / Інклюзивна школа: особливості організації та управління: навч.-метод. посіб. / А. А. Колупаєва, Ю. М. Найда, Н. З. Софій та ін.; за заг. ред. Л. І. Даниленко. К., 2007. 128 с.

УДК 373.3.091.016:793

### ВИКОРИСТАННЯ ДИДАКТИЧНИХ ІГОР У ПРАКТИЦІ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ

**Іващенко Л. М.**, магістрантка факультету психології та соціальної роботи  
Науковий керівник – канд. пед. наук., доц. **Філоненко О.С.**, кафедра педагогіки, початкової освіти та освітнього менеджменту

*Стаття присвячена актуальній проблемі використання дидактичних ігор в початковій школі. Розглянуто види, функції, завдання, структурні компоненти дидактичних ігор.*

*Ключові слова:* дидактичні ігри, початкова школа, ігрові ситуації.

**Постановка проблеми** Початкова освіта поступово стає діяльнішою, творчою як для вчителів, так і для учнів. Дедалі більше педагогів розуміють мету освітнього процесу не лише як навчальні досягнення учнів, а й як цілісний вплив на особистість дитини.

Тому, надзвичайно важливо створити такі умови, які сприяли б навчання відповідно до рівня розвитку, забезпечували б у процесі навчання розвиток здібностей та інтересів молодших школярів [2].

Фундаментальними дослідженнями в області психології й педагогіки, практикою навчання й виховання доведено, що одним з ефективних засобів організації навчального процесу в цій ланці

школи є дидактична гра, що повною мірою відповідає віковим особливостям молодших школярів і природнім механізмам розвитку їх психіки.

Практика навчання в сучасній школі переконливо доводить, що діяльність, яка проявляється школярами в ігрових ситуаціях, викликає пізнавальні зусилля й тим самим позитивно впливає на підвищення рівня знань і вмінь, тобто на успішність.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Аналізом проблем забезпечення педагогічної ефективності використання дидактичних ігор у навчальній діяльності учнів молодших класів займаються такі науковці як: Брижатенко О., Воробйова С., Громик Є., Гуцан Л., Долбенко Т., Дон О., Жорник О., Колосов П., Кудикіна Н. В., Кукушин В., Мамчур І., Мельничук А. І., Рижук В. І., Саюк В. та інші.

Вивчення спеціальної літератури показало, що у вітчизняній і зарубіжній науці відсутні усталені погляди на класифікацію ігор взагалі й дидактичних зокрема, що не дає змоги віднести ту чи іншу дидактичну гру до певної групи. Не існує і чітких підходів до визначення дидактичного статусу гри. Вчені пов'язують її з методами навчання (А. І. Буновер, Л. В. Волкова, Г. І. Вороніна, Т. А. Жукова та ін.), з прийомами навчання (Л. К. Грицюк, В. В. Давидов), із формами навчання (А. К. Бондаренко, С. С. Вдовенко), з видами навчальної діяльності (Т. І. Олійник, Т. А. Чистякова), а також категоризують дидактичну гру як засіб навчання (О. О. Деркач, В. М. Плахотник, О. Я. Савченко, С. Ф. Щербак та ін.)

Аналізом проблем забезпечення педагогічної ефективності використання дидактичних ігор у навчальній діяльності учнів молодших класів займаються такі науковці як: Брижатенко О., Воробйова С., Громик Є., Гуцан Л., Долбенко Т., Дон О., Жорник О., Колосов П., Кудикіна Н. В., Кукушин В., Мамчур І., Мельничук А. І., Рижук В. І., Саюк В. та інші.

Вивчення спеціальної літератури показало, що у вітчизняній і зарубіжній науці відсутні усталені погляди на класифікацію ігор взагалі й дидактичних зокрема, що не дає змоги віднести ту чи іншу дидактичну гру до певної групи. Не існує і чітких підходів до визначення дидактичного статусу гри. Вчені пов'язують її з методами навчання (А. І. Буновер, Л. В. Волкова, Г. І. Вороніна, Т. А. Жукова та ін.), з прийомами навчання (Л. К. Грицюк, В. В. Давидов), із формами навчання (А. К. Бондаренко, С. С. Вдовенко), з видами навчальної діяльності (Т. І. Олійник, Т. А. Чистякова), а також категоризують дидактичну гру як засіб навчання (О. О. Деркач, В. М. Плахотник, О. Я. Савченко, С. Ф. Щербак та ін.)

**Мета публікації:** акцентувати увагу на необхідності упроваджувати дидактичні ігри в освітній процес у початковій школі.

**Виклад основного матеріалу.** Основною формою організації навчальної діяльності молодших школярів традиційно залишається урок. Однак, залежно від тих завдань, які він покликаний реалізувати, урок змінює свої цілі, зміст, структуру, методи, прийоми і засоби навчання. Цілі сучасного уроку в початкових класах впливають із головних завдань початкового етапу навчання українськ, визначених Державним стандартом початкової загальної освіти.

Дидактичні ігри – найефективніші засоби розвитку пізнавальної активності дітей; це практичні вправи з вироблення оптимальних рішень, застосування методів і прийомів у штучно створених умовах.

Потрапляючи до школи після дитячого садка, дитина зустрічається з іншим видом діяльності – навчанням. Але гра залишається важливим засобом не лише відпочинку, а й творчого пізнання життя, адже у дитячі роки гра є основним видом діяльності дитини.

Мета дидактичної гри - підвищити інтерес учнів до навчального предмету, сприяти зміцненню та пізнанню учнями нових знань, умінь та навичок [7].

Дидактичні ігри, які використовуються в сучасній початковій школі, виконують різні функції: активізують інтерес та увагу дітей, розвивають пізнавальні здібності, кмітливість, уяву, закріплюють знання, вміння і навички, тренують сенсорні вміння. Місце і роль ігрової технології в навчальному процесі, сполучення елементів гри та навчання багато в чому залежить від розуміння вчителем функцій педагогічних ігор, адже функції гри – це її різноманітна корисність. У кожного виду гри своя корисність. Ігри в школі – перш за все дидактичні, повинні приковувати нестійку увагу дітей до матеріалу уроку, давати нові знання, заставити їх напружено мислити[4].

Важливою являється також і виховна сторона. Гра вимагає від дітей уяви, вміння швидко знаходити правильне рішення.

Саме в іграх розпочинається невимусене спілкування дитини з колективом класу, взаєморозуміння між учителем і учнем. У процесі гри в дітей виробляється звичка зосереджуватися, працювати вдумливо, самостійно, розвивається увага, пам'ять, жадоба до знань. Задовольняючи свою природну невсипущу потребу в діяльності, в процесі гри дитина "добудовує" в уяві все, що недоступне їй у навколишній дійсності, у захопленні не помічає, що вчиться – пізнає нове, запам'ятовує, орієнтується в різних ситуаціях, поглиблює раніше набутий досвід, порівнює запас уявлень, поняття, розвиває фантазію [6].

Як самостійний метод навчання дидактичну гру слід розглядати у певних системах. Поняття дидактичної (навчальної) гри включає обов'язкові компоненти: навчальну структуру, наявність та органічне поєднання основних її складових дидактичних завдань, ігрових дій, правил.

Гра належить до традиційних і визнаних методів навчання і виховання дошкільників, молодших школярів і підлітків. Цінність цього методу полягає в тому, що в ігровій діяльності освітня, розвиваюча й виховна функції діють у тісному взаємозв'язку. Гра як метод навчання організовує, розвиває учнів, розширює їхні пізнавальні можливості, виховує особистість.

Аналіз спеціальної літератури показав, що у вітчизняній і зарубіжній науці відсутні усталені погляди на класифікацію ігор взагалі й дидактичних зокрема, що не дає змоги віднести ту чи іншу дидактичну гру до певної групи.

Задовольняючи дитячу допитливість, гра допоможе залучити їх до активного пізнання оточуючого світу, оволодіти способами пізнання зв'язків між предметами та явищами.

Кожна дидактична гра складається із певних структурних елементів. Структурні складові дидактичної гри: дидактичне завдання, ігровий задум, ігровий початок, ігрові дії, правила гри, підбиття підсумків [5].

Дидактичне завдання гри визначається відповідно до вимог програми з урахуванням вікових особливостей дітей. Наприклад, формування в учнів математичних уявлень, логічного мислення, ініціативи, кмітливості, здатності виявляти зусилля для досягнення поставленої мети, довірливої уваги, зосередженості.

На створення ігрової атмосфери істотно впливає ігровий початок. Він може бути звичайним, коли вчитель повідомляє назву гри і спрямовує увагу дітей на наявний дидактичний матеріал, об'єкти дійсності, а також інтригуючим, цікавим, захоплюючим, таємничим[1].

Ігрові дії – засіб реалізації ігрового задуму і водночас здійснення поставленого педагогом завдання. Виконуючи із задоволенням ігрові дії і захоплюючись ними, діти легко засвоюють закладений у грі навчальний зміст[5].

Правила дидактичної гри учні сприймають як умови, що підтримують ігровий задум; їх не виконання знищує гру, робить її нецікавою. Без заздалегідь визначених правил ігрової дії розгортаються стихійно і дидактичні завдання можуть залишитися невиконаними. Тому правила гри задаються вчителем до її початку і мають навчальний та організовуючий характер.

Деякі види дидактичних ігор можуть бути:

- тільки в словесній формі;
- поєднувати слово й практичні дії;
- поєднувати слово й наочність;
- поєднувати слово й реальні предмети [5].

Розглянемо перший вид дидактичних ігор – сюжетно-рольові. У них сюжет – форма інтелектуальної діяльності. Найбільш показова в цьому плані активність уяви, яка надає своєрідність цій формі діяльності. Такі ігри – важлива складова частина навчального процесу.

Залежно від конкретної педагогічної мети уроку, його змісту, індивідуальних психологічних особливостей дітей та рівня їхнього розвитку, сюжетно-рольову гру можна проводити з групою або всіма учнями класу. Ці ігри організовують тоді, коли необхідно на практиці показати школярам, як правильно застосовувати знання. Дитина може виконувати роль числа, знака, арифметичної дії, тощо. Усі ці операції сприяють кращому оволодінню прийомами усних обчислень. У процесі проведення сюжетно-рольових ігор у багатьох учнів підвищується інтерес до навчання. Такі ігри повніше реалізують підготовку учнів до практичної діяльності, виробляють у них життєву позицію, привчають до колективних форм роботи.

Другий вид дидактичних ігор – ігри-вправи. Це своєрідні вправи творчого характеру. Вони допомагають молодшим школярам краще сприйняти і запам'ятати зміст навчального матеріалу. Їх часто використовують автори підручників. Такими можуть бути вправи на складання прикладів за даною умовою; на складання задач; відгадування загадок, метою яких є розв'язання даного прикладу, а також фізкультхвилинки.

Третій вид – ігри-драматизації створюються за готовим сюжетом з літературного твору або театральної вистави. План гри та послідовність дій визначають заздалегідь. Така гра важча для дітей, ніж наслідування того, що вони бачать у житті, оскільки треба добре зрозуміти й відчути образи героїв, їхню поведінку, пам'ятати текст твору (послідовність розгортання дій). У цьому й полягає особливе значення ігор-драматизацій – вони допомагають дітям глибше зрозуміти ідею твору, відчути його художню цілісність, сприяють розвитку виразності мови і рухів.

Наступний вид дидактичних ігор – ігри-конструювання. Вони копіюють професійну діяльність дорослих. У будівельних, технічних іграх школярі опановують процес творення. Ігри з будівельними матеріалами, ігри-конструктори виховують у дітей такі якості, які безпосередньо готують їх до майбутньої праці: діти вчать планувати свою роботу, підбирати необхідний матеріал, виявляти

кмітливість у творчих завданнях. Будівельні ігри сприяють розвитку конструкторської думки у дітей, розвиваючи у них просторову уяву. Ігри-конструювання розвивають у дітей логічне мислення, правильну послідовність виконання дій, сприяють розвитку уваги, спостережливості, тобто розвивають математичні здібності учнів.

Деякі дидактичні ігри базуються на змаганні у знаннях. Найчастіше виграє той, хто володіє більшим обсягом інформації. Пізнавальна активність стимулюється суперництвом, пізнавальним характером гри. В іншому виді ігор на передній план виступає мотив самооцінки, інтерес до інтелектуального зусилля. Задоволення від них школярі отримують у процесі розгадування, досягаючи ігрового результату. Сюди потрібно віднести розвиваючі ігри психологічного характеру: кросворди, головоломки, ребуси. Вони також базуються на дослідницькому рефлексі "що таке", але не мають уявних умов, ролей, сюжету, точних правил. Чому саме у грі створюються сприятливі умови для засвоєння нових знань і умінь? Чому гра так подобається дітям? Гра – школа професійного життя. Але від звичайної школи вона відрізняється тим, що дитина навчаючись у ході гри, і не підозрює про те, що чомусь навчається. У процесі такого навчання вчать і вчать всі учасники гри в результаті активних контактів один з одним. Ігрове навчання ненав'язливе. Гра здебільшого добровільна й бажана [3].

Цінність дидактичної гри визначають не за тим, яку реакцію вона викличе з боку дітей, а за ефективністю у вирішенні того чи іншого завдання кожним учнем. Результативність дидактичних ігор залежить від систематичного їх використання та цілеспрямованості програми ігор у сполученні із звичайними дидактичними вправами. Наприклад, у вирішенні проблеми розвитку пізнавальної активності необхідно вважати головним завданням розвиток самостійності мислення учня. Це означає, що необхідні такі групи ігор та вправ, які формують уміння виділяти основні характерні ознаки предметів, порівнювати та зіставляти їх по узагальненню предметів за певними ознаками, у процесі яких у молодших школярів розвиваються кмітливість, швидкість реакції та всі необхідні якості для успішного оволодіння навчальним матеріалом.

Складання програми таких ігор – турбота кожного вчителя початкової школи.

**Висновок** Отже, дидактична гра в усіх своїх видах виконує різні функції, але домінує – мотиваційна; саме з цих позицій слід оцінювати її переваги порівняно з іншими методами навчання.

Для вчителя важливо зрозуміти, що дидактичні ігри в початковій школі – це не ігри дошкільників, це не ігри розваги, що вводяться для цікавості та різноманітності завдань. Ігри в школі – перш за все повчальні, вони повинні прикувати нестийку увагу дитини до матеріалу уроку, давати нові знання, примусити напружено мислити.

#### Література

1. Горбачова Н. Використання дидактичних ігор на уроках. *Логопед.* 2011. № 9. С.34-37.
2. Державний стандарт початкової освіти (постанова Кабінету Міністрів України від 21 лютого 2018 р. № 87).
3. Дон О. Дидактичні ігри в навчально-виховному процесі. *Шкільний світ.* 2001. № 35 (115). С. 2.
4. Крутий В.А. Місце дидактичної гри на уроках в початкових класах. *Наука і освіта.* 2001. № 2-3. С. 19 - 22.
5. Кудикіна Н. Ст. Ігрова діяльність молодших школярів у позаурочному навчально-виховному процесі. К., 2003.
6. Самаруха Г. Дидактична гра – засіб розвитку творчих здібностей молодших школярів. *Шк.бібл.-інформ. центр. Інформаційне забезпечення навчального процесу.* 2014. № 4. С.63-70.
7. Яремій Г.М. Застосування ігрових ситуацій на уроках математики. URL: <https://halyar.files.wordpress.com/2016/02/matematyka.pdf>.

УДК 37.026

### ХАРАКТЕРИСТИКА ПРАГМАТИЧНОЇ ПЕДАГОГІКИ ДЖОНА ДЬЮЇ

**Капленко Н. В.**, студентка III курсу історико-юридичного факультету.

Науковий керівник – канд. пед. наук, доц. **Самойленко О. В.**, кафедра педагогіки, початкової освіти та освітнього менеджменту.

*У статті розкрито специфіку прагматизму, узагальнено положення прагматичної педагогіки Дж. Дьюї. Автор розкриває внесок видатного американського вченого Джона Дьюї у формування нової філософії освіти.*

Ключові слова: педагогіка прагматизму, навчання, педагогічний процес, інструменталізм.

**Актуальність дослідження.** Згідно з Законом України "Про загальну середню освіту" перед сучасною школою стоїть завдання сформувати людину діяльну, критичну, вольову, конкурентно-здатну, творчу, працелюбну, з високими громадянськими якостями, готову відстоювати соціальну справедливість, прогрес, мир на планеті. Зміни, які відбуваються у сучасному світі, зумовили необхідність реформування освітньої системи. Сучасні умови розвитку освітніх систем, зміна педагогічної парадигми, спрямованої на гуманізацію педагогічної науки та шкільної практики, зумовлюють нове бачення освітнього простору, його обґрунтування особистісною зорієнтованістю, що створює умови для розвитку кожного індивіда, його мотивації власного неповторного психологічного складу, його своєрідного особистісного досвіду. У зв'язку з цим зростає інтерес до історії освіти, особливо першої чверті ХХ століття, яка була наповнена педагогічною творчістю і продемонструвала альтернативні підходи до реформування школи.

**Виклад основного матеріалу.** Аналіз ученими американської філософії освіти й виховання (Т. Кошманова, І. Радіонова), дослідження наукових основ педагогіки прагматизму, їхнього впливу на теорію і практику вітчизняної школи (М. Бочкарьова, А. Коробова), вивчення адаптаційних можливостей прогресивної освіти (В. Пішванова) сприяли виникненню інтересу до наукового доробку основоположника прагматизму (зокрема такої його течії, як інструменталізм). Автори українських, російських, американських і британських філософсько-історіографічних і педагогічних досліджень (Е. Дьюї, С. Гончаренко, І. Лікарчук, О. Сухомлинська, В. Хатфільд, М. Хольт, М. Ярмаченко), а також підручників з історії педагогіки (А. Піскунова, М. Шабаяєва, М. Левківський) надають можливість дослідити провідні ідеї й педагогічні результати розвитку особистості в концепції Дж. Дьюї.

Метою даної статті є характеристика прагматичної педагогіки на прикладі американського філософа Дж. Дьюї.

Завдяки інтенсивному розвитку науки й техніки, експериментальної психології, стрімкими та глибокими перетвореннями в економічній і соціальній сферах, прогресом у точних і технічних науках та розвитком демократії у другій половині ХІХ ст. у Сполучених Штатах Америки виникає філософська течія прагматизм. Цей термін уперше був запроваджений Чарльзом Пірсом, а його однодумцями вважають Джона Дьюї, Уільяма Джеймса та Джорджа Герберта Міда. Заперечуючи матеріальності світу й можливості його пізнання, прагматизм посідав одне з провідних місць в американській педагогіці та шкільній практиці того часу [1].

Характерною рисою прагматизму є те, що він "не прагне розмірковувати про осяжність чи неосяжність наукового пізнання. Він змушує думати про те, що веде до успіху в житті. Завдання людини полягає в тому, щоб найкращим способом влаштуватися в житті, в світі, а завдання філософії – допомогти їй цьому" [9, с. 165].

На думку прагматистів, проблеми можуть бути вирішеними лише у процесі набуття власного досвіду особистості: ідея правильна, якщо вона веде до досягнення бажаних результатів [10, с. 7]. "Унція досвіду цінніша, ніж тона теорії", "людський досвід – це результат фізичної та соціальної взаємодії організму людини з оточуючим середовищем" – вважав Дьюї [11, с. 9].

Дьюї наголошує, що не філософія - база педагогіки, і не педагогіка - база філософії, а це одне і те ж, тому що філософія є не що інше, як розгорнуте і докладне рішення найважчим і важливого завдання людства - практичних проблем виховання. Методологія - інструменталізму, напрямок прагматизму. Прагматизм абсолютизує досвід і принесену їм користь. Значимість користі визначається внутрішнім почуттям самозадоволення (Пірс). Інструменталізм розглядає будь-яку ідею з точки зору корисності для того чи іншого конкретного індивіда. Якщо ідея корисна, то він має розглядатися як інструмент діяльності індивіда. Дьюї будує свою концепцію на емпіричному знанні (Ап'юріорних принципів немає). Всі абсолютні поняття розглядаються інструментально, тобто як цілі, до яких людина підведена через досвід (добро і щастя як мети діяльності). Система освіти ґрунтується досвіду і для досвіду. Майстерність педагога в тому, щоб не занадто порушувати особистий досвід кожної людини. Коли педагог керує, він впроваджує свій власний досвід (мінімум втручання). З іншого боку потрібно зробити так, щоб особистий досвід кожного індивіда не суперечив досвіду інших людей. Дьюї вважає, що необхідно балансування на межі індивідуального та соціального досвіду [7].

Дьюї вперше "поєднав" пізнання і діяльність у навчальному процесі, шляхом вирішення поставлених задач (проблем). При цьому весь процес умовно розділив на декілька етапів, таких як відчуття проблеми, виявлення її природи і суті, знаходження можливого рішення, обмірковування можливих наслідків знайденого рішення, та подальші спостереження і експерименти, на основі яких можна буде зробити конкретний, позитивний або негативний висновок. Кожен з етапів стимулює суб'єктів навчання до активної інтелектуальної діяльності, дозволяє їм одержати практичний досвід у прийнятті й осмисленні рішень, а також допомагає максимально розкрити їх потенціал, за рахунок відсутності жорстких рамок і можливості знайти своє індивідуальне рішення тої чи іншої проблеми [6, с. 147].

Ідеї прагматизму були творчо переосмислені й збагачені суспільно значущою проблематикою в результаті "реконструкції у філософії", яку здійснив Дж. Дьюї. Так звана "філософія прагматизму" критерієм істини визнавала користь, при цьому значущість користі визначалася для особистості почуттями "внутрішнього задоволення" або самозадоволення [2].

Результати системно-структурного аналізу педагогічних праць дали можливість узагальнити основні педагогічні ідеї Джона Дьюї, що є актуальними для сучасної освіти.

1. Накопичення учнями особистого досвіду стоїть вище оволодіння систематизованими науковими знаннями. Засвоєння знань – є стихійний, некерований процес. Навчання в педагогічній системі прагматистів має справу з виробленням особистих ідей і понять. Мислення, особливо мислення наукове, стає лише інструментом для вирішення чуттєвих та інтелектуальних проблем.

Дж. Дьюї вважав, що навчання має відбуватися шляхом пізнання навколишньої дійсності. Тільки при дослідженні навколишнього світу в учня з'явиться бажання до подальшої самоосвіти. Через дослідне пізнання дійсності в учня формується певна властивість характеру, що дає йому змогу контролювати що відбувається навколо і пристосовувати до своїх цілей [6, с. 147-148].

2. В основі навчально-виховного процесу повинні лежати інтереси учня. Саме учень, а не програма повинен визначати як якість, так і кількість навчання. Дж. Дьюї розглядав навчальний предмет не як набір засвоєваних учнями принципів, фактів [5]. Він хотів, щоб учень навчився транслювати абстрактні знання в конкретні форми, що мають відношення до практичного життя. Дж. Дьюї був переконаний в тому, що освіта стане більш повною і глибокою, а навчання тривалішим й інтенсивнішим, якщо вона виростатиме із запитів, інтересів і потреб учня. Але при цьому "узгодження" та пристосування інтересів індивіда з інтересами соціуму стає провідною ідеєю освіти [6, с. 148].

3. Орієнтованість викладання на майбутню діяльність в суспільстві. Призначення практичної роботи полягає не тільки в здобутті конкретних знань, але і в зіткненні школи з соціальною діяльністю суспільства. В процесі практичних занять учні багато дізнаються про різні професії, що не тільки дає їм певні навички, але сприяє їх розвитку та вчить поважати будь-яку працю, яка йде на користь суспільству [8].

4. Метод навчальних проєктів. Дж. Дьюї та його послідовники У. Кіппатрик, Е. Коллінгс, Е. Паркхер розробили й обґрунтували дидактичні основи методу навчальних проєктів [5]. При цьому слід звернути увагу, що Дж. Дьюї критично ставився до домінування методу проєктів у навчальному процесі. Він вважав, що немає сенсу вибудовувати всю освіту на основі проєктного методу, тому що він короткотривалий, непостійний, тривіальний, що є явно недостатнім для повноцінної освіти [5].

Дж. Дьюї вперше в американській педагогіці утверджував думку, що виховання є соціальною функцією і служить суспільству, що зміст шкільного навчання є відбитком соціального досвіду. Сьогодні ці положення є загальноприйнятими. Соціальний характер педагогіки Дж. Дьюї посилюється ще й тим, що він прагнув до синтезу наукової психології та соціології. І, здійснивши педагогічну революцію в США, його ідеї неподільно панували у сфері освіти протягом перших 30-ти рр. ХХ ст. і поширилися на багато країн світу. Теоретична філософія, як синтез висновків окремих антропологічних наук, за глибоким переконанням Дж. Дьюї, повинна сформулювати суспільству чітко окреслені моральні ідеали, образ майбутнього суспільства. А оскільки виховання і є процесом досягнення сформульованого ідеалу, то Дж. Дьюї робить висновок, що "виховання – філософія в її практичному втіленні" [4].

Формування доброї особистості, що може жити в співтоваристві, здатна до співробітництва та творення нового морального суспільства – це головна мета освіти Дж. Дьюї. В цій добрій особистості він вбачав, що вона володіє мудрістю та розсудливістю, бажає задоволення собі та іншим, є сприйнятливою до справедливих вимог, прав, благ інших людей, вона є чутливою до нових цінностей і ситуацій та завжди готова до перегляду ідеалів з метою втілення кращих. [3, с. 103].

Отже, оновлений ученим прагматизм повинен стати одним із методів поширення й накопичення досвіду. Згідно з цими ідеями, організм людини, намагається вилучити з оточуючого середовища елементи хаотичної невизначеності, плинності, нестабільності. Інтелект, як найважливіший складник організму, здійснює прогнози, передбачення, пророцтва, за допомогою випадкових чи навмисних логічних понять, теорій, наукових дисциплін, цим самим інтерпретує світ як грандіозну мережу локальних просторо-часових ситуацій, співвіднесених із організмом, а інтелект людини як орган пристосування до умов середовища, котрі змінюються. Креативна адаптація компонентів педагогічної взаємодії в дискурсі ідей інструменталізму Дж. Дьюї є запорукою підвищення якості й ефективності навчання в сучасних освітніх умовах: із дидактичного погляду до переваг такої освіти необхідно зарахувати її інноваційність із притаманними особистісною орієнтацією, суб'єкт-суб'єктивними відносинами, атмосферою співробітництва тощо.



## Література

1. Американська філософсько-педагогічна думка в контексті освіти США . [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://readera.org/article/>
2. Васюк Ю. А. Розвиток особистості у філософській концепції прагматичної освіти Джона Дьюї [Електронний ресурс]. – 2015. – Режим доступу до ресурсу: <http://dspace.onua.edu.ua/bitstream/handle/11300/6114/%D0%90%D0%9F%D0%A4%D0%A1%20%E2%84%96%207.pdf?sequence=1&isAllowed=y#page=29>
3. Готески р. Джон Дьюї и его нравственная философия / р. Готески // Культурология XX век: Антропология, аксиология или философское исследование природы ценностей. – М. : ИНИОН, 1996. – С. 85-105.
4. Дьюї Д. Введение в философию воспитания / Д. Дьюї. – М., 1922. – 63 с.
5. Дьюї Джон Школа й суспільство / Джон Дьюї. – М., 1924
6. Матеріали XLVI науково-технічної конференції підрозділів Вінницького національного технічного університету (НТКП ВНТУ–2017) [Електронне мережне наукове видання] : збірник доповідей. – Вінниця : ВНТУ, 2017. – 710 с. – С. 146-149
7. Прагматична педагогіка Д. Дьюї. [Електронний ресурс] – Режим доступу до ресурсу: <http://um.co.ua/9/9-8/9-80247.html>
8. Розпутна М. В. Джон Дьюї як науковець, філософ та освітянин [Електронний ресурс] // Актуальні проблеми філософії та соціології. – Режим доступу: [http://www.apfs.in.ua/v7\\_2015/35.pdf](http://www.apfs.in.ua/v7_2015/35.pdf)
9. Скотний В. Г. Філософія: історичний і систематичний курс / В. Г. Скотний. – К. : Знання України, 2005. – 576 с.
10. James W. Pragmatism. A New Name for some old Ways of Thinking / W. James. – N.Y., 1907. – P. 7
11. Mendz N. The History and Philosophy of Education / N. Mendz. – New York, 1965. – P. 9

УДК 37.026

### ДИДАКТИКА Я.А. КОМЕНСЬКОГО. ЗНАЧЕННЯ ДЛЯ СЬОГОДЕННЯ.

**Капуста Ю. В.**, студентка III курсу факультету іноземних мов  
Науковий керівник – канд. пед. наук, доц. **Самойленко О. В.**, кафедра педагогіки, початкової освіти та освітнього менеджменту.

**Актуальність і ступінь дослідження проблеми.** Педагогічна творчість Яна Амоса Коменського є великим внеском у світову педагогічну науку. Багато шкіл протягом сторіч проявляли велику цікавість до спадщини Коменського.

Педагог-класик, основоположник педагогічної науки, великий мислитель, патріот, демократ-гуманіст Ян Амос Коменський належить до числа тих історичних особистостей, які своїми творами здобули славу і любов. Коменського називають батьком педагогіки, вчителем народів. Він створив педагогічні і філософські твори, пронизані духом гуманізму, демократизму, любов'ю і повагою до людей, а також повагою до труда.

Коменський проповідував ідею ліквідації станових привілеїв і пригноблення людини людиною, любов до батьківщини, оптимістичну віру в майбутнє, рівноправність великих і малих народів і повагу до національних прав всіх народів. Він був борцем за припинення і знищення всіх воєн і відновленням загального миру на землі.

Коменський був основоположником педагогіки нового часу. У його дидактичному вченні одне з важливих місць займає питання про загальні принципи навчання, які звичайно називають дидактичними принципами. Принципи навчання - це ті положення загально-методичного характеру, на які спирається навчання і вчення взагалі.

Коменський уперше в історії дидактики не тільки указав на необхідність керуватися принципами в навчанні, але розкрив суть цих принципів: свідомості і активності; наочності; наступності і систематичності знань; вправ і міцного оволодіння знаннями та навичками.

#### а) Принцип свідомості й активності:

Цей принцип має такий характер навчання, коли учні не пасивно зубять й виконують механічні вправи, а усвідомлено й глибоко засвоюють знання й навички.

Коменський вважає головною умовою успішного навчання розуміння суті предметів і явищ, а також думає, що основною властивістю свідомого знання не тільки розуміння, але й використання знань на практиці.

Він дає цілий ряд вказівок про те, як здійснити свідоме навчання. Найголовнішим з них є вимога, що все потрібно робити як можна більш чітко, так, щоб і вчитель й учень розумів без усякого затруднення, де він перебуває й що він робить.

Одним з найголовніших ворогів навчання Коменський уважав бездіяльність і лінь учня. Лінь учнів, як він гадав, виражається в тому, що вони не думають, як навчитися чомусь, а просто хочуть отримати все відразу. Тому, він вважає, що виганяти лінь потрібно працюю.

Виховання активності й самостійності в навчанні Коменський вважає найважливішим завданням, бо все потрібно вчити за допомогою теорії, практики й застосування, і притому так, щоб кожний учень вивчав сам, власними почуттями, пробував усе застосовувати самостійно.

#### б) Принцип наочності:

Принцип наочності навчання припускає засвоєння учнями знань шляхом безпосередніх спостережень над предметами і явищами, шляхом їхнього почуттєвого сприйняття. Наочність, Коменський вважає, золотим правилом навчання.

В основі навчання про наочність лежить основне положення: "Нічого не може бути притомним, що заздалегідь не було дано у відчутті".

Коменський визначав наочність і її значення в такий спосіб:

1) "Якщо ми бажаємо прищепити учням дійсне й міцне знання речей взагалі, потрібно навчати всьому через особисте спостереження й почуттєвий доказ".

2) "Тому школи повинні надавати все власним почуттям учнів так, щоб вони самі бачили, чули, сприймали дотиком, вкушали все, що вони можуть і повинні бачити, чути і вони позбавлять, таким чином, людську природу від нескінченних неясностей і галюцинацій..."

3) Те, що потрібно знати про речі, повинне бути "преподаване за допомогою самих речей, тобто повинне, наскільки можливо, виставляти для споглядання, дотику, слухання, нюху й самі речі, або їх зображення, що замінюють їх".

4) "Хто сам одного разу уважно спостерігав анатомію людського тіла, той зрозуміє й запам'ятає усе вірніше, чим, якщо він прочитає пояснення, не бачив усього цього людськими очима".

Тобто, Коменський уважав наочність не тільки принципом навчальним, але й полегшуючим навчання. Для здійснення наочності він вважав за необхідне використовувати:

- реальні предмети й безпосереднє спостереження над ними;
- коли це неможливо, моделі й копію предмета;
- картинки як зображення предмета або явища.

Навчальний ефект усякого спостереження залежить від того, наскільки вчитель зумів вселити учневі, що й для чого він повинен спостерігати, і наскільки йому вдалося залучити й зберегти його увагу протягом усього процесу навчання.

#### в) Принцип поступовості й систематичності знань:

Послідовне вивчення основ наук і систематичність знань Коменський вважає обов'язковим принципом навчання. Цей принцип вимагає оволодіння учнями систематизованим знанням у певній логічній і методичній послідовності.

**Перша вимога** полягає в тому, щоб був установлений точний порядок навчання в часі.

**Друга вимога** стосується відповідностей навчання рівню знань учнів.

**Третя вимога** стосується того, щоб усе вивчалось послідовно з початку й до завершення.

**Четверта вимога** – пояснювати все, тобто не тільки показувати, яким образом що-небудь відбувається, але також показувати, чому воно не може бути інакше.

Коменський формулює ряд конкретних вказівок і дидактичних правил для реалізації цих вимог.

1. Заняття повинні бути розподілені таким чином, щоб щороку, щомісяця, щодня і щогодини повинні бути поставлені певні навчальні завдання, які повинні бути заздалегідь продумані вчителем і усвідомлені учнями.

2. Ці завдань повинні вирішуватися з урахуванням вікових особливостей та відповідати завданням окремих класів.

3. Один предмет слід викладати доти, поки він з початку й до кінця не буде засвоєний учнями.

4. Усі заняття повинні бути розподілені так, щоб новий матеріал завжди ґрунтувався на попередньому й зміцнювався наступним.

5. Навчання повинне йти "від більш легкого - до більш важкого", "від відомого - до невідомого", "від більш близького до більш віддаленого" і т.п.

#### г) Принцип вправ і міцного оволодіння знання й навичками:

Показником повноцінності знань і навичок є систематично проведені вправи й повторення.

Коменський ввів у поняття вправи й повторення новий зміст, він поставив нове завдання - глибоке засвоєння знань, засноване на свідомості й активності учнів. На його думку, вправа повинна служити не механічному запам'ятовуванню слів, а розумінню предметів і явищ, їх свідомому засвоєнню використанню в практичній діяльності.

Надаючи велике значення вправам і повторенням, Коменський висуває ряд вказівок і правил для здійснення цього принципів у навчанні: на кожному уроці після пояснення матеріалу вчитель повинен запропонувати "устати одному з учнів, який усе сказане вчителем повинен повторити в тому ж порядку, начебто він сам уже був учителем інших, пояснити правила тими ж прикладами. Якщо він у чомусь помиляється його потрібно виправляти. Потім потрібно запропонувати встати іншому й зробити те ж саме...".

На думку Коменського, така вправа принесе особливу користь, бо:

"1. Учитель завжди буде викликати до себе увага з боку учнів",

"2. Викладач переконається в тому, що все викладене їм правильно засвоєне всіма. Якщо недостатньо засвоєне він буде мати можливість негайно виправити помилки",

"3. Коли стільки раз повторюється одне й теж, то навіть найбільш відстаючі зрозуміють викладене настільки, щоб іти нарівні з іншими",

"4. Завдяки цьому стільки раз проведеному повторенню всі учні засвоять собі цей урок краще",

"5. Коли в такий спосіб учень постійно буде допускатися до виконання вчительських обов'язків, то в розуми вселиться деяка бадьорість і захоплення цим навчанням і виробиться сміливість говорити про будь-який високий предмет перед зборами людей, а це буде особливо корисно в житті".

**Висновок.** Ян Амос Коменський дуже вплинув на розвиток педагогічної думки і школи у всьому світі. Його підручники, перекладені багатьма мовами і були кращими учбовими книгами для первинного навчання і послужили зразками для розробки підручників іншими прогресивними педагогами.

Коменський був новатором в області дидактики, що висунув багато глибоких, прогресивних дидактичних ідей, принципів і правил організації учбової роботи. Рекомендації його з цих питань досі застосовуються в школах різних країн.

#### Література

1. Дидактичні принципи Я.А.Коменського. URL: [http://8ref.com/4/referat\\_45032.html](http://8ref.com/4/referat_45032.html)
2. Коменський Я. А. "Велика дидактика". - Ізбр. пед. соч. М., Учпедгиз, 1955.
3. Коменський, Ян Амос. URL: [https://ru.wikipedia.org/wiki/%D0%9A%D0%BE%D0%BC%D0%B5%D0%BD%D1%81%D0%BA%D0%B8%D0%B9,%D0%AF%D0%BD\\_%D0%90%D0%BC%D0%BE%D1%81](https://ru.wikipedia.org/wiki/%D0%9A%D0%BE%D0%BC%D0%B5%D0%BD%D1%81%D0%BA%D0%B8%D0%B9,%D0%AF%D0%BD_%D0%90%D0%BC%D0%BE%D1%81)

УДК 378.016:373.3.091

### ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ ДО ЗАСТОСУВАННЯ ТЕХНОЛОГІЇ ФОРМУВАННЯ КРИТИЧНОГО МИСЛЕННЯ У МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ НА УРОКАХ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ

**Кислякова А. О.**, магістрантка факультету психології та соціальної роботи.

Науковий керівник – канд. пед. наук., доц. **Філоненко О. С.**, кафедра педагогіки, початкової освіти та освітнього менеджменту

*У статті обґрунтована необхідність та розглянута специфіка професійної підготовки майбутніх учителів початкових класів до застосування у своїй педагогічній практиці технологій формування критичного мислення учнів на уроках української мови. Така підготовка має сформувати готовність студентів до розвитку критичного мислення школярів як цілісного і цілеспрямованого освітнього процесу, який включає інноваційні педагогічні технології, засоби та прийоми.*

Ключові слова: мислення, критичне мислення, освітній процес, урок, педагогічна технологія.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Над проблемою розвитку критичного мислення працювало багато вчених. Вагомий вплив мають положення Л.С.Виготського про зону найближчого розвитку, ідеї розвиваючого навчання Д. Б. Ельконіна і В. В. Давидова, ідеї Ш. А. Амонашвілі і В. О. Сухомлинського про розвиток пізнавальної діяльності, аргументації, вміння відстоювати власні думки. Серед вітчизняних науковців, які досліджували це питання, слід назвати Л. Києнко–Романюк, В. Майбороду, Т. Олійника, Ю. Стежко, С. Терно, О. Тягло та ін.

**Метою** дослідження є узагальнення педагогічних аспектів підготовки майбутніх учителів початкових класів до застосування технологій формування критичного мислення учнів на уроках української мови.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** Зміна соціально-економічних орієнтирів у розвитку суспільства, динамізм прогресивних змін зумовили появу ситуації невизначеності, яку слід враховувати для оцінки та прийняття рішень, а також значною мірою підвищили роль особистості як суб'єкта соціальної еволюції, її здатності до адекватної оцінки існуючої ситуації на основі критичного аналізу та побудови на його основі проєкту ефективного розв'язання заданої проблеми.

Процес вдосконалення людської особистості, її критичного мислення стає одним з найнеобхідніших і перспективних видів розумової діяльності людей в умовах динамічних економічних, соціальних і культурних трансформацій суспільства. Щоб бути успішним у сучасному суспільстві, недостатньо володіти певною сумою знань у тій чи іншій сфері. Важливо, щоб особистість могла самостійно знаходити потрібну інформацію, дискутувати з певної проблеми з іншими людьми, обмінюватися інформацією, бути аргументованим у своїх висловлюваннях, виконувати різноманітні функції. У центрі уваги сучасної школи повинні бути не тільки навчальні предмети, а й способи мислення і діяльності школяра. У зв'язку з цим перед середньою освітою ставиться завдання розвитку критичного мислення школярів у освітньому процесі.

Творчих педагогів хвилює проблема "мовчання школярів", їх байдужість або невміння іноді висловитися з приводу гострих питань діяльності класу, школи, міста, країни, визначення власного ставлення до них. Сучасні дослідники особливостей формування критичного мислення наголошують на розвитку вміння самостійно осмислювати навчальний матеріал, виконувати нестандартні завдання, робити висновки, помічати як власні помилки, так і помилки своїх ровесників [ 2, с.16].

Однією з технологій, яка допомагає учневі не тільки засвоїти певний обсяг знань, а й сприяє розвитку його особистісних якостей, є технологія формування критичного мислення [6, с.3].

Вирішення завдання формування критичного мислення в учнів молодших класів вимагає, перш за все, перегляду напрямків професійної підготовки майбутніх учителів початкових класів. При цьому необхідно враховувати той факт, що сьогодні відбувається зміна акцентів із отримання освіти "на все життя" на вдосконалення освіти "через все життя", який передбачає особливу динамічність і відповідність постійно змінюваних реалій педагогічної дійсності: велика свобода, критичність, самостійність і творчість у подальшому професійному становленні. Відтак у контексті підготовки вчителя в системі вищої професійної освіти виникає необхідність формування у майбутнього вчителя, з одного боку, умінь критично мислити самому, а з іншого – навчити даному процесу школярів. При цьому він повинен визначати і класифікувати об'єкти критичного осмислення шкільної дійсності, використовувати специфічні процедури і підсумовувати результати на основі отриманих даних в ході здійснення критичного мислення [2, с.56].

Навчити дітей критично мислити вимагає правильного формулювання запитання чи проблеми, вчити знаходити рішення та робити висновки, тобто – необхідне розумне керівництво з боку вчителя. Загальна мета освіти сьогодні – виховання культури особистості, складові якої – культура мислення, культура спілкування і поведінки. Отже, необхідно перетворити кожен урочний діяльність в школі на урок-мислення, урок-спілкування, урок-діалог.

Професійна підготовка майбутніх учителів початкових класів до розвитку критичного мислення школярів – це багатосторонній суспільно і особистісно значущий процес формування критично-педагогічного мислення студентів, що представляє собою рефлексивно-оцінну діяльність, яка націлена на оволодіння певними способами і прийомами розумової діяльності, а також на аналіз із критичних позицій власних дій у процесі перенесення теорії в практичні ситуації сучасної системи освіти.

Критично-педагогічне мислення майбутнього вчителя виступає як вид оціночно-рефлексивної діяльності, що дозволяє аналізувати інформацію з позиції логіки і професійно-гуманістичної спрямованості особистості студента з метою застосування отриманих результатів як до стандартних, так і до нестандартних педагогічних ситуацій.

Підготовка студентів до розвитку критичного мислення школярів здійснюється у двох напрямках: перший пов'язаний з формуванням критично мислячих майбутніх фахівців, а другий – з оволодінням ними методикою розвитку критичного мислення школярів.

Важливою складовою формування критичного мислення у молодших школярів є уроки української мови.

Навчання українській мові має бути спрямоване на те, щоб діти гарно оволоділи як письмовою, так і усною мовою. "Оволодіння рідною мовою, – стверджував В.О.Сухомлинський, – визначає багатство, широту інтелектуальних та естетичних інтересів особистості" [4, с.325].

Аналіз сучасної науково-педагогічної, методичної літератури з викладання української мови свідчить, що зміни у шкільній освіті можливі за умови застосування на уроках методів навчання, заснованих на діалозі, вільному обміні думками, моделювання ситуацій вибору тощо.

Модель підготовки студентів до розвитку критичного мислення школярів на уроках української мови являє собою сукупність компонентів і структуру, що включає мету, принципи, зміст і

технологічне забезпечення, умови даної підготовки, здійснюваної через послідовне функціонування наступних етапів: знаннєвого, операційного та етапу практичного застосування знань у професійній діяльності, що в сукупності забезпечує досягнення студентами наступних рівнів готовності: інформаційно-ознайомлювального, професійно-теоретичного, професійно-діяльнісного, рефлексивно-діагностичного [7, с.33].

Педагогічні умови реалізації моделі являють собою зовнішні стимули (зовнішні умови) і потенційні можливості (внутрішні умови), що сприяють більш ефективному перебігу процесу професійної підготовки студентів і його подальшого розвитку. Серед зовнішніх стимулів слід виділити такі: особиста свобода вибору форм і методів оволодіння критичним мисленням; ефективну взаємодію викладача зі студентами – суб'єктами професійної підготовки; психологічний комфорт і сприятливий мікроклімат на заняттях; інтерес до особистості студента в поєднанні з адекватною оцінкою його досягнень у професійному становленні.

Використання прийомів технології розвитку критичного мислення дозволяє так організувати освітній процес, що урок приносить і радість, і користь, не перетворюючись у той же час просто на забаву або гру.

Велику допомогу майбутнім учителям у здійсненні самооцінки може надати ведення щоденника "Моя підготовка до розвитку критичного мислення школярів", в якому вони відображують поточний аналіз результатів своєї діяльності у процесі підготовки до розвитку критичного мислення школярів [5, с.99].

Особливу увагу в процесі підготовки студентів до розвитку критичного мислення школярів слід приділити розробці та виконанню ними професійно-творчих проєктів. Обов'язковою умовою їх реалізації є практичне застосування ідей проєкту в професійно-педагогічній діяльності.

**Висновки з проведеного дослідження.** Адаптація особистості у постійно мінливому середовищі самостійного життя і діяльності полягає в тому числі і в розвитку критичного мислення вже на етапі навчання в школі. Історико-педагогічний аналіз вітчизняного педагогічного досвіду, вивчення літератури показали, що проблема підготовки майбутніх учителів до розвитку критичного мислення школярів не завжди перебувала в центрі уваги теорії і практики педагогічної освіти. Вищезгадана підготовка студентів виступає пріоритетним напрямком освітньому процесі вишів лише тільки на сучасному етапі розвитку педагогічної освіти і є стрижнем в здійсненні модернізації освіти. У змісті цієї підготовки потрібно посилення ролі знань про сутність критичного мислення, а також формування умінь розв'язувати педагогічні завдання із застосуванням методів і прийомів критично-педагогічного мислення.

Перспективи подальших досліджень вбачаються у вивченні можливостей вдосконалення педагогічної освіти за допомогою формування критичного мислення студентів; виявленні взаємозалежності рівня сформованості критичного мислення майбутнього вчителя і рівня розвитку критичного мислення учнів; розробці інноваційних форм розвитку критичного мислення школярів; докладного обґрунтування педагогічних умов підвищення ефективності підготовки майбутнього вчителя до розвитку критичного мислення школярів.

#### Література

1. Архіпова Є. О. Критичне мислення як необхідна складова розумової діяльності людини в межах сучасного інформаційного суспільства. Гуманітарний часопис. 2012. № 2. С. 34-38.
2. Вукіна Н. В. Критичне мислення: як цьому навчати: наук.-метод. посібник. Харків, 2017. 190 с.
3. Пометун О. І. Навчаємо мислити критично: посібник для вчителів. Дніпропетровськ: Ліра, 2016. 144 с.
4. Сухомлинський В. Слово вчителя в моральному вихованні// Вибрані твори: 5-тит. Київ: Рад. шк., 1977. Т.5. С. 321-330.
5. Терно С. О. Теорія розвитку критичного мислення. Запоріжжя: Запорізький національний університет, 2011. 105 с.
6. Терно С. О. Освітня практика критичного мислення. Постметодика. 2013. – № 6. – С. 3-8.
7. Тягло О. Критичне мислення – освітня інновація доби демократично орієнтованих трансформацій суспільства. Вісник програм шкільних обмінів. 2006. № 28. С. 7-10.

## СКОВОРОДА ПРО ВЧИТЕЛЯ І ВЧИТЕЛЬСЬКУ ПРАЦЮ

**Клименко Д. С.**, студентка II курсу факультету психології та соціальної роботи.

Науковий керівник – канд. пед. наук, доц. **Самойленко О. В.**, кафедра педагогіки, початкової освіти та освітнього менеджменту.

*У статті представлено думки видатного українського філософа – містика, педагога та поета Григорія Сковорода; його погляди про роль вчителя у житті суспільства. Проаналізовано його погляди про вчительську працю.*

***Ключові слова:** Сковорода, вчення, вчитель, наука, педагогічний досвід, праця, виховання, педагогічна система.*

**Постановка проблеми.** Григорій Сковорода є одним з найвідоміших педагогів та філософів 18 століття. Був прихильником того, щоб не нав'язувати науку, а працювати до того моменту, щоб всі мали змогу помітити результат.

Григорій Савич один з найперших діячів, який звертається до особистості вчителя. Сковорода з'ясував, що психолого-педагогічна модель українського вчителя вимагає високого рівня національної самосвідомості, ґрунтовного знання історії України та української психолого-педагогічної думки.

**Аналіз досліджень та публікацій.** Педагогіка Г. Сковорода вільна від теологічних нашарувань і забобонів. Він уважав, що навчання і виховання повинні наближати людину до народу, виховувати "благородне серце" і "високі думи", прагнення служити народові. Головним завданням виховання є удосконалення нахилів людини, її природних задатків. Тільки "природа" людини, повинна визначити напрям і завдання навчання. Вона є "матір'ю" виховання і науки й має бути єдиною "учителькою" і "провідницею" в діяльності людини. Завдяки багатому педагогічному досвіду українського педагога було сформовано систему поглядів, яка лягла в основу педагогіки та формування вчителя, як особистості.

Професія вчителя постала об'єктом дослідження не тільки Г. Сковорода, а й в педагогічній діяльності Коменського та Ушинського.

**Метою** статті є дослідження поглядів Григорія Сковорода про вчителя та вчительську працю.

Виклад основного матеріалу. У педагогічній системі Григорія Сковорода вчитель є однією з ключових фігур педагогічного процесу. "Яблуню не вчи родити яблука: вже сама природа її навчила.... Учитель і лікар – не лікар і вчитель, а тільки служитель природи". Він говорив, що якщо хтось захоче чомусь навчитися, то він повинен до того зародитися, перш за все у нього має виникнути інтерес та бажання пізнати нове та незвідане. Сам український педагог не ставив учням балів, а писав невеликі відгуки на їхні роботи, робив ремарки. Був прихильником того, щоб ніхто не нав'язував науку дитині. І сам був здібним учнем, постійно чомусь навчався, хоча в результаті не отримав вищої освіти.

"Чимало Шершнів безглуздо кажуть: навіщо, наприклад, учневі вчитися, якщо нічого за цим не має. Вони не розуміють, що справа, яка припадає до душі, дає найбільше задоволення." Таку чудову думку запропонував філософ-містик у своїй байці "Бджола та Шершень". Він наголошує, що вчителем повинна бути людина за покликанням. Педагог повинен мати "сродність" до педагогічної діяльності, до місії наставника молоді. Тільки фахова праця є джерелом радощів, насолоди і щастя. Де порушується "сродність", там немає прогресу і неминуче настає смерть для живої справи. Г. Сковорода давав і цілу низку порад тим, хто обрав професію вчителя: глибокий розум, висока мораль, єдність слова і діла, відданість народові і Батьківщині, покликання і любов до професії, чесність, стриманість, терпіння, знання рідної мови і духовності свого народу, логіка, доказовість, глибокі переконання, любов до науки. Український просвітителю – гуманіст також в своїх творах та педагогічних поглядах, писав, що вчитель має бути другом. Конфлікти між дітьми, то нормальне явище. Так вони репетирують доросле життя, вчать відстоювати свої інтереси та місце в колективі. Так вони формують свій характер. Але кожна дитина унікальна і має право такою бути. Хтось емоційно сильніший, а хтось таки зовсім слабкий. Тож роль вчителя надважлива. Він як "referee" між дітьми, який має відстоювати права кожного учня і показати на власному прикладі, що таке справедливість. Сам педагог має передбачати конфліктні ситуації і пояснювати ще до того, як виник конфлікт. Він має запропонувати дітям більш розумний вихід з ситуації. Хороший вчитель – це перш за все хороша людина, бо чим людина переповнена, тим вона і ділиться з оточуючим світом. Сам Сковорода, у свої часи, був чудовим педагогом, який ставив інтереси учня на перше місце. Також, він був чудовим майстром на різноманітні моральні теми.

Суттєву роль на формування поглядів Г. Сковороди на особистість вчителя відіграли: його викладацький досвід у Переяславському та Харківському колегіумах, практика робити приватним вчителем у с. Коврай (сучасна Черкаська область), довго тривале спілкування з М. Ковалинським, а також його просвітительсько-педагогічна мандрівна діяльність.

У байці "Соловей, Жайворонок и Дрозд" він зазначає: "Щаслив, кто хоть одну только тень доброй дружбы нажить удостоился. Нет ничего дороже, слаже и полезнее" [2, с. 127]. Пропагуючи ці міркування, Г.С. Сковорода наголошує на винятковому значенні поваги і любові педагога до дитини, гуманного ставлення до неї, врахування її запитів, прагнень, нахилів. А також націлює вчителів до уважного вивчення нахилів і здібностей своїх учнів, що виявляються і закріплюються у процесі праці, діяльності.

Григорій Сковорода закликає пишатися цією професією. Діяльність учителя можна порівняти з працею хлібороба і будівельника – зерна добра та поваги засіває він у душі учнів, а цеглинками знань заповнює їх розум, допомагає знайти правильну стежку в житті.

Г. Сковорода до вчителя ставив ґрунтовні вимоги: він (вчитель) – це людина глибокого розуму, високої моралі, єдності слова і діла, людина, безмежно віддана своєму народові, батьківщині. Тим, хто обрав професію вчителя, він дає низку порад у праці "Алфавіт, або буквар світу". Головні настанови педагога: обличчя усі справи, до яких ти не народжений, не покликаний, будь доброчесним, стриманим, терплячим, вивчай мови, навчись бодай однієї, але ґрунтовно, не бійся ненависті ворогів, люби свою працю.

Кожен педагог, вважає Григорій Сковорода, має постійно тримати в полі зору мету і завдання виховання учнів свого класу, чітко уявляти якого саме учня повинен виховати, і що повинен зробити для цього. І лише тоді він виправдає своє покликання, коли кожного свого учня доведе до чітко визначеної мети. А мета має полягати в тому, щоб дитина була високоосвіченою, морально вихованою людиною. Лише тоді вчитель заслужить повагу.

Висновок. Отже, погляди Григорія Сковороди на рахунок професії вчителя та вчительської праці є актуальними і в сучасній системі освіти. Майбутній педагог повинен звертатися до його праць та настанов, а саме:

- ✓ виховати високоморальну людину;
- ✓ виявляти здібності учнів та розвивати їх;
- ✓ виробляти в учнів уміння та навички висловлювати власні думки;
- ✓ кожен педагог має прикладати зусилля до того, щоб бути для своїх вихованців не тільки наставником, але й найкращим другом;
- ✓ вчитель має власним прикладом показувати, що кожного дня потрібно вдосконалювати свої навички та не стояти на місці та багато ін.

Загалом виховання та освіта, за Сковородою, повинно здійснюватися насамперед через працю, яку він вважав основою суспільного життя, як "початок" і "вінець" щастя, як сенс життя людини.

#### Література

1. Сковорода Г.С. Разговор, называемый алфавит, или букварь мира / Сковорода Г.С. // Григорий Сковорода. Твори в 2 т. – К. : Вид-во АН УРСР, 1961 – Т.1. – С. 316-371.
2. Сковорода Г.С. Вдячний Єродій // Маловідомі першоджерела української педагогіки (друга половина XIX – XX ст.): Хрестоматія / Упоряд.: Л.Д. Березівська та ін. – К.: Науковий світ, 2003. – 418 с.
3. Сковорода Г.С. Твори: У 2 т. – К.: АТ, Обереги, 1994. – (Гарвард. б-ка давнього укр. письменства). Т.1.
4. Сковорода Г.С. Твори: У 2 т. – К.: Ат, Обереги, 1994. – (Гарвард. Б-ка давнього укр. Письменства). Т.1. – 528 с.
5. Сковорода Г.С. Твори: У 2 т. – К.: Ат, Обереги, 1994. – (Гарвард. Б-ка давнього укр. Письменства). У 2т: Трактати. Діалоги. Притчі. Переклади. Листи – 480.

УДК 373.3.018.1

### ВИХОВАННЯ РОДИННИХ ЦІННОСТЕЙ У МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ

**Коваленко Н. Д.**, магістрантка факультету психології та соціальної роботи.

Науковий керівник – канд. пед. наук., доц. **Філоненко О. С.**, кафедра педагогіки, початкової освіти та освітнього менеджменту.

*У статті розглядається актуальна на сучасному етапі розбудови національної системи освіти проблема, пов'язана з визначенням методологічних орієнтирів, єдності в діяльності батьків та школи в освітньому процесі учнів початкової школи.*

Ключові слова: родинні цінності, родинне виховання, батьки, партнерство.

**Постановка проблеми.** Визнаючи школу провідною ланкою виховання молоді, треба зазначити, що без єдності зусиль з сім'єю, ефективність виховання буде низькою. Адже саме в сім'ї найбільше виховується людина укладом спільного життя: побутом, працею, традиціями, звичаями. Саме в сім'ї дитина засвоює такі загальнолюдські поняття, як добро і зло, корисне і шкідливе, тобто її морально-етичні принципи на яких споконвіку ґрунтується педагогічний досвід народу.

Єдність сім'ї і школи відіграє важливу роль у вирішенні завдань всебічного розвитку особистості та у вихованні школярів. Значення батьківського авторитету, роль педагогічного колективу та позашкільної системи освіти є найважливішою необхідністю в освітньому процесі сучасної початкової школи [2].

Дані досліджень засвідчують, що виховує не сам виховний процес як спеціально організована дорослими діяльність, а ті щоденні, конкретні взаємини, під час яких дитина день за днем вбирає і активно переосмислює людські цінності і орієнтації, способи поведінки, сутність ставлень до явищ життя і до самої себе.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Концепція сімейної педагогіки, тобто наукові теорії і основні напрямки, навіть при різних суспільних ладах і в різні історичні епохи, зовнішньо залишалися незмінними. Вони включали формування загальнолюдських цінностей і таких якостей, як чесність і честь, гідність і благородність, любов до людей і працелюбство та ін. Про стосунки між батьками і дітьми і про напрямки сімейного виховання писали ще Аристотель, Г. Сковорода, Я. Коменський, Ж. Руссо, Г. Песталоцці та ін.

Важливого значення даній проблемі надавали Я. Корчак, М. Барановський, А. Макаренко, В. Сухомлинський, К. Ушинський, М. Стельмахович.

Серед сучасних дослідників варто відзначити В. Костіва, Б. Нікітіна та Л. Нікітіну, Л. Орбан, М. Стельмаховича, та ін.

**Виклад основного матеріалу.** Надзвичайно важливого значення для формування життєвих ставлень дитини мають передусім взаємини між самими батьками, оскільки саме вони відображають загальні тенденції сімейних стосунків, спрямованість життєдіяльності родини, її морального фону.

Сім'я – це спільність рідних і близьких людей, зайнятих різноманітними видами діяльності і спілкування, які переважно спрямовані на вироблення суспільно необхідних цінностей. Як усякий колектив, сім'я може успішно функціонувати, розвиватися лише за наявності у її членів спільних інтересів, усвідомлюваних цілей [7].

Родинне виховання – це перевірений століттями досвід національного виховання дітей у сім'ї. Воно є потужним джерелом формування світогляду, національного духу, високої моральності, трудової підготовки, глибоких людських почуттів, любові до матері і батька, бабусі і дідуса, роду і народу, поваги до рідної мови, історії, культури [4].

Основними завданнями родинного виховання є:

- виховання фізичної й морально здорової особистості, забезпечення необхідних екосоціальних умов для повної реалізації можливостей розвитку дитини (генотипу), повноцінне психічне та духовне її становлення, формування навичок здорового способу життя;
- створення атмосфери емоційної захищеності, тепла, любові, взаєморозуміння, чуйності, доброзичливості, належних умов для розвитку почуттів;
- засвоєння базових моральних цінностей та ідеалів, культурних традицій, етичних норм взаємин між близькими людьми і в суспільному оточенні, виховання культури поведінки, здатності піклуватися про молодших;
- забезпечення духовної єдності поколінь, збереження родинних традицій, сімейних реліквій, вивчення родоvodu, прилучення дітей до народних традицій, рідної мови, звичаїв, обрядів, виховання в них національної свідомості і самосвідомості;
- виховання поваги до законів, прав і свобод людини, розвиток громадянської і соціальної відповідальності;
- залучення дітей до світу знань, виховання поваги до науки, школи і вчителя, розвиток прагнення до освіти й творчого самовдосконалення;
- включення в спільну побутову та господарську діяльність, розвиток рис творчої працелюбної особистості, формування почуття власності та навичок господарювання;
- формування естетичних смаків і почуттів, уміння розрізняти прекрасне і потворне в мистецтві і житті, забезпечення умов для практичної творчої діяльності дітей;
- статеве виховання дітей, розвиток моральної чистоти, поваги до жінки, почуття дружби, кохання, підготовка до подружнього життя, прищеплення навичок виховання дітей в сім'ї;
- розвиток внутрішньої свободи, здатності до об'єктивної самооцінки і саморегуляції поведінки, почуття власної гідності, поваги до себе, відповідальності за свої вчинки [5].

"Родина відіграє у вихованні дітей колосальну роль. У сім'ї відбувається формування характеру кожної людини, її особистісних рис і національної свідомості. Саме тут з молоком матері закладаються основи становлення особистості. Оптимальне досягнення реалізації навчальних і



освітніх завдань початкової школи прийде через забезпечення гармонії родинно-шкільного виховання молодших школярів", - зазначав М. Стельмахович у своїй праці "Теорія і практика українського національного виховання" [6, с. 154].

Щоб змінити на краще стан моральності нашого суспільства, необхідно зважати, що вихованість наших дітей - результат кропіткої щоденної роботи, а ще більше - результат тих реальних міжлюдських стосунків, у які включається дитина з перших днів свого життя і активним учасником яких вона залишається усі наступні роки.

Виховує не тільки і стільки сам виховний процес як спеціально організована дорослими діяльність, а ті щоденні, конкретні взаємини під час яких дитина день за днем вбирає в себе і активно переосмислює людські цінності, орієнтації, способи поведінки, сутність ставлень до явищ життя і до самої себе [1].

Досвід минулих років існування сім'ї засвідчує, що разом з певними здобутками вона багато втратила зі своєї педагогічної системи виховання особистості.

Сучасна сім'я, родина потребує педагогічної та культурологічної допомоги, і завдання школи - надати цю кваліфікаційну допомогу шляхом впровадження в освітній процес засад української родинної педагогіки, виховного ідеалу українського народу [4].

Основними напрямками сімейно-родинного виховання є : національне, моральне, правове, розумове, художньо-естетичне, трудове, фізичне, екологічне.

Важливими вважаємо наступні форми роботи вчителя з батьками учнів: день відкритих дверей; відкриті уроки для батьків; спільна трудова діяльність педагогів, батьків і дітей – "День добрих справ"; організація відпочинку, ігри, театральні вистави – "Вечір великої родини"; виготовлення "Родинного альбому", карт "Моя родина" тощо.

Користь від залучення батьків до партнерства:

Для батьків:

- Підвищення освіти;
- Покращення спілкування в родині;
- Глибше розуміння роботи школи.

Для учнів:

- Розуміння своєї ролі і значення в родині ;
- Відчуття захищеності;
- Постійний фізичний, моральний, розумовий, духовний та інший розвиток .

Для вчителів :

- Задоволення від своєї роботи ;
- Задоволення батьків роботою вчителя;
- Зменшення витрат часу і сил на розв'язання проблем.

Для школи:

- Підвищення ефективності роботи школи;
- Зміцнення і поглиблення позитивних стосунків між школою і родинами;
- Надання підтримки школі з боку громади і батьків.

**Висновки.** Виховати родинні почуття в молодших школярів можливо, якщо розробити технологію родинного виховання з використанням різноманітних форм і методів; розробити та впровадити програму з родинного виховання молодших школярів у позаурочній роботі; підготувати вчителів до роботи з родинного виховання, забезпечити їх методичною літературою, програмами та практичними розробками; залучити родину учнів до участі у виховній роботі школи; створити банк творчих робіт, музеї чи куточки історії школи, як результат проведеної роботи з родинного виховання.

Найефективнішими засобами, що стимулюють процес формування родинних почуттів у молодших школярів в умовах позаурочної роботи, виявилися: бесіди про родину (маму, тата, бабусю, дідуся та інших родичів); участь у родинних святах; бесіди тощо.

### Література

1. Боришевський М. Сімейне виховання як гарант морального становлення особистості // Початкова школа. 1995. № 4. С.4 - 9.
2. Ісатенко Т. Українська національна школа-родина - ціннісний орієнтир суспільства // Початкова школа. 1997. №5. С. 8 - 9.
3. Калмиків Г. Про діяльність сім'ї та школи // Початкова школа. 1998. №9. С. 18 - 22.
4. Олійник І. Родинно-сімейне виховання // Виховна робота в школі. 2006. №1. С. 2-13.
5. Стельмахович М. Народна педагогіка; Українське родинознавство. К.: Освіта, 1992.
6. Стельмахович М. Теорія і практика українського національного виховання. Івано-Франківськ, 1996.
7. Чет В. Педагогіка сімейного виховання. Минск, 1998.

## УПРАВЛІННЯ ПОЗАШКІЛЬНИМ ОСВІТНІМ ЗАКЛАДОМ

**Кононенко В. С.**, студентка IV курсу факультету психології та соціальної роботи.

Науковий керівник – канд. пед. наук., доц. **Філоненко О. С.**, кафедра педагогіки, початкової освіти та освітнього менеджменту

*У статті схарактеризовано головну мету управлінської діяльності позашкільного навчального закладу, яка полягає в забезпеченні умов для навчання, виховання й розвитку особистості всіх членів колективу з гуманістичних позицій, створенні передумов для її самовдосконалення й самореалізації в суспільному житті.*

Ключові слова: позашкільний освітній заклад, управлінська діяльність, виховання.

**Актуальність теми дослідження** зумовлена тим, що поява різноманітних типів освітніх закладів, гуманізація та демократизація освіти сприяли необхідності удосконалення внутрішнього управління позашкільним навчальним закладом, адже розвиток освітньої системи багато в чому залежить від злагодженої роботи керівництва, директора закладу та його заступників. Саме управління є таким важелем, який сприяє оптимізації діяльності педагогів шляхом забезпечення необхідних умов для вивчення і реалізації їхнього творчого потенціалу. Досить важливим є забезпечення умов для навчання, виховання й розвитку особистості з гуманістичних позицій, створенні передумов для її самовдосконалення й самореалізації в суспільному житті. Кожна людина має особисті вроджені таланти до певних видів діяльності і розвиток цих здібностей є важливою складовою її формування. Загальноосвітні заклади виконують лише затверджені на рівні держави програми, але права вибору як такого немає. Зовсім інша ситуація у позашкільних закладах. Вони надають дітям можливість задовольняти свої розважальні, духовні, пізнавальні, художні, фізичні та інші потреби у відповідності до їх нахилів та бажань. Тому, організація корисного дозвілля дітей в позашкільних освітніх закладах є актуальною і важливою.

Таким чином, позашкільна освіта, діяльність закладів позашкільної освіти є важливим державним пріоритетом, національною і суспільною метою в Україні і розвинутих державах Європи і світу [1, с.10].

**Метою** даного дослідження є аналіз теоретичних джерел, педагогічної і дослідницької літератури щодо питання управління позашкільною освітою в Україні.

**Аналіз досліджень і публікацій.** В. Биковська досліджувала теоретико-методичні основи позашкільної освіти в Україні, В. Є. Берека, Н. Ф. Харінко, Т. Д. Цвірова – історію становлення позашкільної освіти та її розвитку, Р. А. Науменко – управлінські аспекти у позашкільній освіті.

**Виклад основного матеріалу.** На сьогодні позашкільна освіта є невід'ємною складовою системи безперервної освіти, визначеної Конституцією України, законами України "Про освіту", "Про позашкільну освіту"; є соціальним інститутом виховання моральної, культурної особистості, свідомого громадянина [4, с.25]. Вона спрямована на розвиток здібностей дітей та молоді у сфері освіти, науки, культури, фізичної культури і спорту, технічної та іншої творчості, здобуття ними первинних професійних знань, вмінь і навичок, необхідних для їх соціалізації, подальшої самореалізації та професійної діяльності.

Відмінними рисами сучасної позашкільної освіти є: створення умов для вільного вибору кожною дитиною освітньої галузі (траєкторії та виду власної навчально-пізнавальної, дослідницько-експериментальної й практичної діяльності), навчального профілю, рівня і часу її засвоєння, що задовольняє різноманітні інтереси, схильності та потреби дитини.

Відповідно до статті 16 Закону України "Про позашкільну освіту" освітній процес у позашкільних навчальних закладах здійснюється за типовими навчальними програмами та іншими навчальними програмами за умови затвердження їх відповідними місцевими органами виконавчої влади [6].

Позашкільна освіта виконує вкрай важливі завдання, спрямовані на забезпечення потреб і мотивів дітей до пізнання й творчості; формування системи ціннісних національно-патріотичного виховання; виявлення, підтримку та розвиток обдарованих і талановитих дітей; профорієнтаційної роботи, упровадження допрофесійної підготовки відповідно до здібностей дітей; соціалізацію дітей та юнацтва у вільний час, організацію дозвілля; попередження бездоглядності, безпритульності та правопорушень [5, с.4].

Тобто, позашкільний заклад має формувати систему універсальних знань, умінь і навичок, а також досвід самостійної діяльності, особистої відповідальності, творчої праці вихованців [8, с.6].

Система позашкільної освіти – це система, що характеризується цілеспрямованим функціонуванням навчання, виховання, розвитку та соціалізації особистості у вільний час, з її особливими структурами, зв'язками та відносинами між елементами.

Система позашкільної освіти включає:

- державні, комунальні, приватні заклади позашкільної освіти;
- інші заклади освіти, як-от центри позашкільної освіти (зклади загальної середньої освіти, незалежно від підпорядкування, типів і форм власності, зокрема, школи соціальної реабілітації, міжшкільні навчально-виробничі комбінати, заклади професійної (професійно-технічної) та фахової передвищої освіти);
  - гуртки, секції, клуби, культурно-освітні, спортивно-оздоровчі, науково-пошукові об'єднання на базі закладів загальної середньої освіти, навчально-виробничих комбінатів, закладів професійної (професійно-технічної) та фахової передвищої освіти;
  - клуби та об'єднання за місцем проживання незалежно від підпорядкування, типів і форм власності;
  - культурно-освітні, фізкультурно-оздоровчі, спортивні та інші заклади освіти та установи;
  - фонди, асоціації, діяльність яких пов'язана з функціонуванням позашкільної освіти [2, с.79-80]

Керівництво закладом позашкільної освіти здійснює його директор. Колегіальним органом управління закладу позашкільної освіти є педагогічна рада, повноваження якої визначаються статутом цього закладу.

Педагогічна рада створюється в усіх закладах освіти, що забезпечують позашкільну освіту, незалежно від підпорядкування, типів і форми власності.

Педагогічна рада закладу позашкільної освіти:

- планує роботу закладу;
- схвалює освітню (освітні) програму (програми) закладу та оцінює результативність її їх виконання;
- формує систему та затверджує процедури внутрішнього забезпечення якості освіти, включаючи систему та механізми забезпечення академічної доброчесності;
- приймає рішення щодо видачі документів про освіту;
- розглядає актуальні питання організації, забезпечення та розвитку освітнього процесу в закладі, його структурних підрозділах;
- обговорює питання та визначає заходи щодо підвищення кваліфікації педагогічних працівників, затверджує щорічний план підвищення кваліфікації педагогічних працівників;
- ухвалює рішення щодо відзначення, морального та матеріального заохочення учнів, вихованців, слухачів, працівників закладу та інших учасників освітнього процесу;
- розглядає питання щодо відповідальності учнів, вихованців, слухачів, працівників закладу та інших учасників освітнього процесу за невиконання ними своїх обов'язків;
- має право ініціювати проведення позапланового інституційного аудиту закладу та проведення громадської акредитації закладу;
- розглядає інші питання, віднесені законом та/або статутом закладу освіти до її повноважень [7].

Головна мета управлінської діяльності позашкільного навчального закладу полягає в забезпеченні умов для навчання, виховання й розвитку особистості всіх членів колективу з гуманістичних позицій, створенні передумов для її самовдосконалення й самореалізації в суспільному житті.

Порядок, умови, форми та особливості здобуття позашкільної освіти визначаються Законом України "Про позашкільну освіту" [3, с.18].

Фінансування позашкільної освіти здійснюється за кошти засновника, державного та місцевих бюджетів, батьків, з інших джерел, не заборонених законодавством. Органи місцевого самоврядування створюють умови для доступності позашкільної освіти шляхом формування, утримання та розвитку мережі закладів позашкільної освіти відповідно до освітніх, культурних, духовних потреб та запитів населення [1, с.7].

**Висновок** Головна мета позашкільної освіти - створення умов для творчого, інтелектуального, духовного та фізичного розвитку дітей та учнівської молоді у вільний від навчання час. Тому важливу роль в правильному функціонуванні цього процесу відіграє управління позашкільним навчальним закладом, що буде ефективним, якщо: орієнтуватись тільки на успіх; ставити чіткі завдання, прагнути виявляти й використовувати всі можливості для їхнього досягнення; використовувати програмно-цільові методи управління; обґрунтовувати прийняті рішення; аналізувати проблеми, установлювати причино-наслідкові зв'язки між ними; вибирати демократичний стиль керівництва.

#### Література

1. Биковська О.В. Стратегія розвитку позашкільної. К.: ІВЦ АЛКОН, 2018. С.7-10.
2. Збірник документів щодо організації дослідницько-експериментального напрямку. С. Лихота,

Л. Панчук, І. Шевченко. К. : ТОВ "СІТІПРІНТ", 2013 С.79-80.

3. Науменко Р. А. Державне регулювання розвитку позашкільної освіти в Україні : монографія. К. : Ін-т обдар. дитини НАПН України, 2012.

4. Оптимізація виховного потенціалу позашкільного навчального закладу : колективна монографія / В. В. Вербицький, О. В. Литовченко, Л. І. Ковбасенко та ін. Київ : Пед. думка, 2012.

5. Офіційний веб-портал парламенту України. URL : <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1841-14#Text>

УДК 376

## УРАХУВАННЯ ОСОБЛИВОСТЕЙ УЧНІВ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ В ЇХ ДІЯЛЬНОСТІ ТА РОЗВИТКУ

**Коробка О. Д.**, магістрантка факультету психології та соціальної роботи

Науковий керівник – канд. пед. наук., доц. **Філоненко О. С.**, кафедра педагогіки, початкової освіти та освітнього менеджменту.

*У статті інклюзивна освіта розглядається як спосіб навчання, який має великі перспективи в сучасному суспільстві. Кожна дитина з обмеженими можливостями здоров'я зможе реалізувати право на отримання якісної освіти, адаптованої до її можливостей і потреб, знайти своє місце в житті і реалізувати свій життєвий потенціал.*

Ключові слова: інклюзивна освіта, учні з особливими освітніми потребами.

**Постановка проблеми.** Переконаність у тому, що кожна дитина має право на якісну освіту, яка поважає її гідність і сприяє оптимальному розвитку, лежить в основі підходу ЮНІСЕФ до освіти на основі прав людини. Отримання якісної освіти – це право кожної дитини. У Конвенції про права дитини і Конвенції про права осіб з інвалідністю чітко виражена мета забезпечення якісної освіти для всіх і важливість забезпечення необхідної цілісної підтримки для розвитку потенціалу кожної дитини. Якісної освіти можна досягти тільки тоді, коли кожна дитина (в тому числі найбільш вразливі і виключені діти) відвідує школу і отримує інклюзивну якісну освіту, яка забезпечує їх навичками, необхідними для життя.

Зокрема, діти з обмеженими можливостями зустрічаються з численними формами дискримінації, які призводять до їхнього виключення з суспільства і освіти. Наприклад, дівчатка з інвалідністю мають більш високий ризик гендерного насильства, сексуального насильства, зневаги, поганого поводження і експлуатації.

Відсутність інклюзивних навчальних середовищ, забезпечення необхідними ресурсами та інформацією, поглиблюють проблеми, з якими діти стикаються в доступі до освіти.

**Аналіз останніх досліджень** Питанню інклюзивної освіти присвячено багато праць вчених з різних галузей науки – Л. Аксьонової, В. Бондар, Є. Бондаренко, М. Веденіної, М. Власової, О. Глоби, В. Григоренко, П. Горностай, Г. Іващенко, Б. Пузанова, О. Установа та ін.

В Україні окремі аспекти проблеми інтегрованого навчання висвітлюються у працях А. Колупаєвої, М. Сварника, В. Синьова, Н. Софій, М. Шеремет, В. Тарасун, О. Таранченко, А. Шевцова та ін. Особливості інклюзивного навчання в початковій школі аналізують З. Найда, Ю. Ленів, З. Колупаєва, А. Таранченко.

**Виклад основного матеріалу.** Поняття "діти з обмеженими можливостями" охоплює категорію осіб, життєдіяльність яких характеризується певними обмеженнями або відсутністю здатності здійснювати діяльність способом або в рамках, що вважаються нормальними для людини даного віку. Це поняття характеризується надмірністю або недостатністю в порівнянні зі звичайним в поведінці або діяльності, може бути тимчасовим або постійним, а також прогресуючим і регресивним.

Відповідно до різних професійних підходів до феноменології поняття "обмежені можливості здоров'я" і різних підстав для систематики існують різні класифікації.

В основі педагогічної класифікації таких порушень лежить характер особливих освітніх потреб дітей з порушеннями в розвитку і ступінь порушення.

Найбільш поширеними підставами є такі:

1. причини порушень;
2. види порушень з наступною конкретизацією їх характеру;
3. наслідки порушень, які позначаються в подальшому житті.

Необхідно відзначити той факт, що деякі підгрупи ООП переходять з однієї класифікації в іншу, інші представлені в поодинокі випадки, або з однієї системи в іншу об'єднуються [1].

Найбільш популярна, на наш погляд, класифікація Польовик О. В.

Розрізняють такі категорії дітей з порушеннями в розвитку:

- 1) діти з порушеннями слуху (глухі, слабочуючі, пізньооглохші);
- 2) діти з порушеннями зору (сліпі, слабобаччі);
- 3) діти з порушеннями мови;
- 4) діти з порушеннями інтелекту (розумово відсталі діти);
- 5) діти із затримкою психічного розвитку (ЗПР);
- 6) діти з порушеннями опорно-рухового апарату (ДЦП);
- 7) діти з порушеннями емоційно-вольової сфери;
- 8) діти з множинними порушеннями (поєднання 2-х або 3-х порушень) [3].

Таким чином, можна зазначити такі особливості дітей з обмеженими можливостями, які потребують врахування при включенні дитини в діяльність в межах засвоєння нею додаткового плану освіти та передбачають специфічну розробку уроку:

- обмеженість або нездатність дитини сприймати візуальну чи аудіо інформацію;
- проблеми, які виникають внаслідок порушень у роботі опорно-рухового апарату;
- інший темп перебігу нервових процесів (сповільнений), що зумовлює знижену швидкість сприйняття та опрацювання інформації;
- труднощі у налагодженні контактів з однокласниками та вчителями у зв'язку з особливостями сприйняття світу;
- слабкий рівень розвитку комунікативних вмінь та навичок, який виникає через слабку мовну активність або обмежене спілкування з іншими дітьми;
- відсутність довіри до навколишнього світу, що зумовлено неправильним ставленням оточуючих, боязнь бути не зрозумілим внаслідок усвідомлення себе не схожим чи не інших (особливо яскраво проявляється у підлітків) [4].

Окреслені вище характеристики в різній мірі здійснюють суттєвий вплив на організацію освітнього процесу, в який включається дитина. Згадані групи дітей мають ряд особливостей, які відрізняють їх від інших дітей, проте це не є підставою для їхнього виключення з освітнього процесу.

Педагогу слід розуміти, що в даний час є всі можливості для врахування особливостей різних категорій учнів при організації освітнього процесу, що дозволяє реалізовувати найбільш сприятливий варіант реабілітації дітей з обмеженими можливостями в рамках взаємодії їх з однолітками, які не мають відхилень у розвитку.

Особливі освітні потреби – це потреби в умовах, необхідних для оптимальної реалізації когнітивних, енергетичних і емоційно-вольових можливостей дитини з ООП в процесі навчання.

- Когнітивні (пізнавальна сфера) складові – це володіння розумовими операціями, можливості сприйняття і пам'яті (запам'ятовування і збереження сприйнятої інформації), активний і пасивний словник і накопичені знання і уявлення про навколишній світ.

- Енергетичні складові – розумова активність і працездатність.

- Емоційно-вольова сфера – спрямованість активності дитини, її пізнавальна мотивація, а також можливості зосередження й утримання уваги.

Спеціальні освітні умови, вимоги до змісту і темпу педагогічної роботи, необхідні для всіх дітей з ООП:

1. Медична (лікувальна і профілактична) допомога;
2. Підготовка дітей до оволодіння шкільною програмою шляхом пропедевтичних занять (тобто формування у них необхідних знань).
3. Формування у них пізнавальної мотивації і позитивного ставлення до навчання;
4. Уповільнений темп надання нових знань;
5. Менший обсяг "порцій" нових знань, а також всіх інструкцій і висловлювань педагогів з урахуванням того, що обсяг інформації, що запам'ятовується, у таких дітей є меншим;
6. Використання найбільш ефективних методів навчання (в тому числі посилення наочності в різних її формах, включення практичної діяльності, застосування на доступному рівні проблемного підходу);
7. Організація занять таким чином, щоб уникати надмірної стомлюваності дітей;
8. Максимальне обмеження сторонньої по відношенню до навчального процесу стимуляції;
9. Контроль розуміння дітьми всього, особливо вербального, навчального матеріалу;
10. Ситуація навчання повинна будуватися з урахуванням сенсорних можливостей дитини, що означає оптимальне освітлення робочого місця, наявність звукопідсилюючої апаратури і т.д.

Діапазон відмінностей у розвитку дітей з ООП надзвичайно великий: від практично нормального розвитку, де відчувають тимчасові і відносно легко переборні труднощі, до дітей з незворотним тяжким ураженням центральної нервової системи. Від дитини, здатної при спеціальній

підтримці на рівних навчатися разом з однолітками, що нормально розвиваються, до дітей, які потребують адаптованої до їхніх можливостей індивідуальної програми освіти. При цьому настільки виражений діапазон відмінностей спостерігається не тільки по групі з ООП загалом, але й в кожній підкатегорії дітей з особливими освітніми потребами [3].

Потреба – найважливіший стимул людської діяльності. Етимологія даного поняття показує його багатоаспектність, розкриває досить широке його значення. Однією з фундаментальних потреб людини є потреба в освіті. Вона виникає і розвивається в певному соціальному контексті, проявляючись у різних видах діяльності.

Освітня потреба являє собою обумовлене соціокультурними домінантами активно-діяльнісної ставлення людини до сфери знання, що є сутнісною характеристикою його розвитку, самовизначення і самореалізації. Потреба в освіті – це складна комплексна потреба, що має свою структуру і конкретизує в таких потребах, як потреби в знаннях, уміннях, навичках, спілкуванні, самоосвіті, самореалізації, самоактуалізації.

Аналіз потреби як внутрішнього джерела цілеспрямованої діяльності людини є дуже важливим, оскільки дозволяє визначити їх цільову орієнтацію. У той же час це дає можливість виявити ступінь збігу потреби особистості з громадськими уявленнями про освітні потреби дітей з ОВЗ.

Діти з обмеженими можливостями здоров'я мають особливі освітні потреби. Крижанівська О. П. розуміє під терміном "особливі освітні потреби дітей" "спектр освітніх та реабілітаційних засобів і умов, в яких потребують діти даної категорії і які їм необхідні для реалізації права на освіту та права на інтеграцію в освітньому просторі освітньої організації" [ 2].

Уманець Г. М. визначає "особливі освітні потреби" дітей як "потреба в загальну освіту і розуміється як соціальне відношення між тими чи іншими суб'єктами освітнього процесу" [5].

Таким чином, потребу не можна атрибутувати одному тільки суб'єкту, як щось що лише йому належить, вона включає в себе ставлення мінімум двох суб'єктів, один з яких виступає адресантом, а інший – адресатом соціального запиту ... Поняття "особливі потреби" ставить на передній план педагогічні рішення, пов'язані з самою дитиною, з його вихованням, з поліпшенням його життєвої, навчальної ситуації".

Продовжимо позначати коло освітніх потреб дітей з обмеженими можливостями:

- Потреба в якомога більш ранньому виявленні первинного порушення в розвитку.
- Потреба в цілеспрямованому спеціальному навчання, яке має починатися відразу ж після діагностики первинного порушення в розвитку, незалежно від віку дитини. Ігнорування цілеспрямованої психолого-педагогічної допомоги призводить до незворотних втрат в досягненні можливого рівня реабілітаційного потенціалу дитини.
- Потреба в своєчасному визначенні всіх напрямків труднощів, які можуть виникнути у дитини в силу характеру первинного порушення, і віку, в якому воно настало.
- Потреба у введенні в зміст навчання дитини з обмеженими можливостями спеціальних розділів, орієнтованих на цілеспрямоване рішення задач його розвитку. Наприклад, дитина з порушенням зору, зору і слуху, інтелекту потребує спеціальному розділі навчання - соціально-побутової орієнтації, де він вивчає функції різних соціальних служб і правила елементарного соціального поведінки в побуті, правила соціального взаємодії, комунікації.
- Потреба в побудові "обхідних шляхів" навчання, використанні специфічні засоби, які не застосовуються в освіті нормально розвивається дитини.
- Потреба в індивідуальному підході, в цілісності планування і реалізації індивідуального освітнього маршруту, адаптованої освітньої програми.
- Потреба в системному моніторингу успішності оволодіння дітьми адаптованої освітньої програмою і відповідності цих програм їх пізнавальним можливостям.
- Потреба в специфічному використанні традиційних методів навчання. Корекційна спрямованість застосування традиційних методів навчання, а також корекційна спрямованість предметного викладання, виховного впливу та дозвільної діяльності.
- Потреба в тому, щоб проведення корекційно-педагогічного процесу здійснювалося спеціальними педагогами (тифлопедагога, Сурдопедагог, дефектологами, логопедами).
- Потреба в організації доступної освітнього середовища.
- Потреба у включенні сім'ї в процес освіти дитини і особлива підготовка батьків силами фахівців.
- Потреба в медико-психолого-педагогічному супроводі.
- Потреба специфічної роботи з професійної орієнтації.
- Потреба у всебічній оцінці потреб і необхідних ресурсів для нормального функціонування сім'ї дитини з обмеженими можливостями [2].

**Висновки** Інклюзивна освіта – прогресивний спосіб навчання, який має великі перспективи в сучасному суспільстві, і це дає надію, що кожна дитина з обмеженими можливостями здоров'я

зможє реалізувати право на отримання якісної освіти, адаптованої до її можливостей і потреб, знайти своє місце в житті і реалізувати свій життєвий шанс і потенціал.

Діапазон відмінностей у розвитку дітей з ООП надзвичайно великий: від практично нормального розвитку, де відчувають тимчасові і відносно легко переборні труднощі, до дітей з незворотним тяжким ураженням центральної нервової системи. Від дитини, здатної при спеціальній підтримці на рівних навчатися разом з однолітками, що нормально розвиваються, до дітей, які потребують адаптованої до їхніх можливостей індивідуальної програми освіти.

Освітня потреба являє собою обумовлене соціокультурними домінантами активно-діяльнїсної ставлення людини до сфери знання, що є сутнісною характеристикою його розвитку, самовизначення і самореалізації. Потреба в освіті - це складна комплексна потреба, що має свою структуру і конкретизує в таких потребах, як потреби в знаннях, уміннях, навичках, спілкуванні, самоосвіті, самореалізації, самоактуалізації.

### Література

1. Клім-Клімашевська А. Освіта дітей з особливими потребами в умовах інклюзії: досвід Польщі. *Рідна школа*. Київ, 2015. № 3. С. 72-74.
2. Крижанівська О. П., Каленська О. О. Етимологія поняття "діти з особливими потребами" у вітчизняному освітньому просторі. URL : [https://ela.kpi.ua/bitstream/123456789/3198/1/14\\_kryzh.pdf](https://ela.kpi.ua/bitstream/123456789/3198/1/14_kryzh.pdf)
3. Польовик О.В. Проблеми життєдіяльності дітей з особливими потребами в сучасному суспільстві. *Сучасна теорія і практика соціальної роботи: зб. наук. пр. Хмельницький: ХІСТ Університету "Україна"; [голов. ред. : М.Є.Чайковський]., 2010. с. 99.*
4. Роденюк М. Інклюзивна освіта: за результатами моніторингу. *Управління освітою*. 2012. № 16. С. 12-17.
5. Уманець Г.М., Кобзар О.В., Кулеш В.О. Інклюзивна освіта: Особливий дитині – особлива увага. Донецьк: Витоки, 2010. 135 с.

УДК 37.026

### ПРОБЛЕМИ СІМЕЙНОГО ВИХОВАННЯ У ТВОРАХ Г. СКОВОРОДИ

**Кравченко Л. О.** студентка ІІІ курсу факультету іноземних мов  
Науковий керівник – канд. пед. наук, доц. **Самойленко О.В.**, кафедра педагогіки, початкової освіти та освітнього менеджменту.

*Стаття присвячена аналізу ролі батьківського виховання та місця в ній любові до дитини в розумінні та вченні письменника-філософа-педагога.*

*Ключові слова:* Г. Сковорода-педагог, ідеал кордоцентризму, любов, родина, батьківське родинне виховання.

Актуальність: Сім'я – це виховна інституція, якої не омине жодна людина у своєму житті. Саме в ній дитина розвивається фізично, духовно, інтелектуально і, зрештою, формується як індивід, особистість, з притаманними особливостями генотипу й менталітету етносу, сім'ї, часоціуму, тобто цінностей, характерних для даної соціальної доби. Отож, саме тому ми не завжди можемо знайти єдність у поглядах великих державних діячів, філософів і педагогів на, здається, одні й ті ж явища, які відбуваються в різних суспільствах, сім'ї, культурі, мистецтві.

Мета дослідження: вивчення проблем сімейного виховання в творах Г. Сковороди.

Очевидним є те, що в кожную добу народи являли світові діячів, які своєю присутністю державною, науковою, мистецько-культурною чи освітньою діяльністю виражали нові шляхи пізнання світу й себе, вказували на нові способи долання суспільних суперечностей, в основі яких є причини: вселюдські, національні, сьогочасні соціальні та індивідуальні або ж особистісно-егоїстичні, а можливо й етногенетичні.

До таких діячів належить і широко відомий світові український філософ, педагог просвітителі Григорій Савич Сковорода – "син простого козака і козачки", а, отже, й сам козак за духом і походженням. У його філософському доробкові, педагогічній творчості і діяльності, як у дзеркалі, відобразилася українська душа, ментальність українця, пошук духовного ідеалу і його обриси, практична спрямованість життя. В особі Г. Сковороди чи не найповніше виявилася українська натура, тривожна в пошуку істини та рішуча й емоційна в її оцінці, оригінальна в пошуках способів вирішення проблеми.

Сьогодні дехто з дослідників висловлює сумнів у тому, чи такі справді Г. Сковорода – син "простого козака і козачки", адже в нещодавно знайденому реєстрі хлопчиків, набраних із різних

полків Гетьманщини для придворної Санкт-Петербурзької капели значиться ім'я матері філософа (батько на той час вже помер) – Пелагея Степанівна Шангіреївна. Отже, по лінії матері Сковорода походить із знатного роду Шангіреїв, який своїм кореневим відгалуженням тягнеться десь на південь і до кримських татар. Такі шлюби в Україні, особливо в південній її частині, були не в дивину. Так само можна говорити і про українсько-польські, українсько-угорські, українсько-російські шлюби, що засвідчували лише те, що люди можуть жити в мирі, дружбі і любові, якщо не вмішуються монархи й імператори, королі і президенти, мулли, попи і ксьондзи.

Життя Г. Сковорода проходило у важкій для українського народу добі, коли правив "той перший, що розпинав нашу неньку-Україну", а "друга доконала" вдову сиротину. Справді, національно-визвольна спроба гетьмана Івана Мазепи вийти з-під Московського кормича, деспота і людомора України Петра I закінчилася новим розгромом та пожежами, шибеницями і повним знищенням людності "славного міста Батурина", по суті й розгоном Запорізької Січі, цієї своєрідної "Християнської республіки" (М. Костомаров, а за ним К. Маркс), а вже потім Катерини II, яка повністю її розгромила. Та, незважаючи на це, природна допитливість і тяга до науки веде його спочатку до місцевої школи, а згодом, із 16-ти років, до Києво-Могилянської академії, як одного із найкращих навчальних закладів слов'янських країн. Тут іще сильними були традиції Теофана Прокоповича, Георгія Кониського, дух коша Запорозького, з яким вступив до цього закладу славний гетьман Петро Конашевич Сагайдачний. Академія здебільшого давала знання з гуманітарних предметів: філософії, риторики, піітики, літератури, мов, богослов'я та ін. З особливою зацікавленістю у цьому закладі юнак опановує античну літературу, філософію, риторику і піітику, давні і новоєвропейські мови.

У творчості Г. Сковорода порушено багато проблем життя та філософії, поезії, мистецтва, до яких він був небайдужий. Торкаючись тієї чи іншої проблеми, він залишив вагоме слово про її значення, розуміння та шляхи розв'язання.

Педагогічні інтереси Григорія Сковорода формуються під впливом навчання в Києво-Могилянській академії, його перебування в навчальних закладах Європи, вивчення народної педагогіки та досвіду, із власної педагогічної діяльності.

Найперша його самостійна діяльність була педагогічною. Після повернення з Європи він одержав посаду викладача поетики в Переяславському колеґіумі. На цей час у Григорія Савича сформувався твердий філософсько-естетичний та морально-етичний світогляд з домінуванням філософсько-педагогічного узагальнення і повчання.

Одним із перших в Україні він звертався до з'ясування природи духовності особистості. Як ми знаємо, кожні явище, думка мають свій збуджуючий чинник. Джерелом розуміння Г. Сковородою духовності була класична філософія, зокрема грецька, римська та сучасні йому науки, гострий, спостережливий і аналітичний розум. Значний вплив на становлення системи духовних поглядів Г. Сковорода мало життя і християнська діяльність Максима Сповідника. У ній він знаходив відображення своїх уподобань і поривів, цінностей морально-духовного сенсу життя. Звертаючись до Біблії як теолог і водночас прагматик, він не знаходив відповіді на багато запитань. Зіставляючи теорію і практику життя, Г. Сковорода доходив твердого висновку про хибність окремих теоретичних положень. Цим і можемо пояснити суворий осуд філософом і педагогом можновладців, багатих, але байдужих до людей праці, до знедолених. Цим детермінується характер і світогляд філософа і педагога, його успіхи і невдачі, педагогічна діяльність, його особистість.

Визначаючи духовне за пріоритетне в розвиткові людини, він не цурається і матеріального як джерела практичної життєдіяльності людини. Проте, на думку Г. Сковорода, в благородній діяльності людини провідну роль відіграють духовні блага: душевний спокій, споглядання природи, мудрість, внутрішня свобода. Думка поета-філософа – кришталево чиста й прозора – "коли дух людини веселий, думки спокійні, серце непримиренне, то все буває світле, щасливе й блаженне" [4, с.521]. Оце і є, на його думку, виявом вищої міри духовності.

Як педагог і філософ, Г. Сковорода вказує шляхи пізнання духовності особистості. Це, передусім, пізнання себе, власного способу життя і діяльності та об'єктивне врахування своїх сил і можливостей для життя у відповідності з природним і соціальним докільлям. Цю думку він розвиває в одному з педагогічних творів під назвою "Розмова, названа алфавітом чи Буквар світу". Якість людської природовідповідності називає "богом", "духовною натурою", яка керує "плотською натурою". У байці "Убогий жайворонок" Г. Сковорода застерігає, що "багато людей без природи починають великі справи та погано кінчають". У даному випадкові він під "природною" розуміє схильність і природовідповідність особистості до змісту й характеру обраної праці чи навчання. І тут же оптимістично стверджує, що "коли ти твердо йдеш шляхом, яким почав іти, то, на мою думку, ти щасливий". Таким чином, у діалектичному взаємозв'язку матеріального і духовного педагог і філософ матеріальне підпорядковує духовному. Водночас вказує, що неврахування природовідповідності неминує веде до духовного зубожіння, стає джерелом багатьох моральних і фізичних недуг.



В українській педагогіці давно вже знайшла своє обґрунтування висловлена Г. Сковородою ідея "кордоцентризму", тобто врахування почуттів, їх переваги у ставленні до справи, до особистості. Це особливо помітно, коли глибоко знайомий з усією його філософсько-педагогічною спадщиною. Із цього погляду в житті та діяльності Г. Сковороди помітні три взаємопов'язані джерела, з яких повниться ріка його знань, потужна діяльність. Найбільш помітним у педагогічній діяльності мандрівного поета, філософа і вчителя є його тісний зв'язок з рідними землею, краєм, зі способом життя наших людей, їх національною ідентичністю, природовідповідністю дій, вчинків і прагнень, серед яких провідне місце належить духовності. Так, відповідаючи на популярне тоді запитання "Що таке філософія?" Григорій Савич глибокодумно відповідав: "Головна мета життя людини, голова вчинків людини є дух його, думки, серце (підкреслення моє. – В.П.). Кожен має мету в житті, але не кожен цікавиться головою життя, інший – черевом життя, тобто всі свої справи робить так, щоб дати життя череву, інший очам, інший ногам та іншим членам тіла, інший ще вбранню та бездушним речам; філософія або любомудріє прагне всіма вчинками своїми до того кінця, щоб дати життя духу нашому, благородство серцю, ясність думкам, яко голові всього. Це і є, – на думку Г. Сковороди, – філософія" [1, с.423].

У цих словах (із властивою Г. С. Сковороді відвертістю і прямолінійністю) прозирають ті виховні ідеали, які він відстоював упродовж свого життя. Кожне слово виважене, кожна думка, ідея апробовані і мотивовані тисячоліттями досвіду, християнською педагогічною антропологією як найважливішою світоглядною і методологічною (у сучасному розумінні) основою виховання дітей.

Особливого значення надавав Г. Сковорода дотриманню принципів природовідповідності виховання, які чітко проглядалися й у національному вихованні. Він не допускав нехтування природи національного в особистості. З усією силою свого темпераменту, педагогічною інтуїцією і прозорливістю стверджував, що "кожен повинен знати свій народ, а в народі пізнати себе. Якщо ти українець, то будь ним. Чи француз? Будь французом. Чи татарин? Будь татариним. Все добре на своєму місці і в своїй мірі, і все прекрасно, що чисте, природне, тобто не фальшиве" [5, с.250–251].

Найбільш повно своє світосприйняття й світорозуміння Г. Сковорода виклав у низці суспільно-філософських праць, які й сьогодні мають онтологічне значення для розуміння його педагогічної філософії, зокрема й педагогіки сімейного виховання. Це, найперше, такі твори, як "Начальная дверь к христианскому добронравию", "Наркис, розглагол о том: узнай себя", "Симфония, нареченная Асхань...", "Алфавит мира", "Израильский змий" тощо.

На думку Г. Сковороди, успіх виховання залежить від дотримання й виконання сім'єю, батьками, вчителями таких трьох умов: "благо народити, зберегти... молоде здоров'я, навчити вдячності". Ось ця триєдина наука вдячності і є не чим іншим як морально-духовним вихованням.

Г. Сковорода вимагав від батьків серйозного, глибоко-морального ставлення до виховання дитини, цнотливого, порядного життя у родині, усвідомлення своєї відповідальності перед дітьми. Він справедливо ставив успішне виховання у залежність від умов життя і моральності батьків. Успіх виховання, на думку Г. Сковороди, більшою мірою залежить від природи, вроджених якостей людини: "народженого до добра неважко навчити добру". Дехто вважає, що в цьому виявляється обмеженість поглядів Г. Сковороди. Він переконаний, що у вихованні дитини основну увагу треба звертати на серце. "Добре серце, – читаємо у "Вдячному Єродії", – є те саме, що вічно текуче джерело, з якого течуть завше чисті струмки або думки" [4, с.306].

Виховні погляди, на думку С. Русової, "розсіяні в усіх його бесідах, у багатьох листах до улюблених учнів" [2, с.122].

Як професійний педагог, Г. Сковорода вносить у сімейне виховання чітко визначені в християнській педагогіці елементи дидактики. Власне, у вихованні дітей як у родині, так і навчальних закладах він дотримувався принципу розвитку мислення особистості. Саме тому філософ і педагог був переконаний, що рушійною силою діяльності людини має бути розум і думка. Водночас він твердив, наше тіло є рабом наших думок і роздумів, і вони підпорядковують його вдень і вночі. Думка панує над тілом і "находится в непрерывном волнении день и ночь. Она то рассуждает, советует, определение делает, понуждает. А крайняя наша плоть, как обузданный скот или хвост, поневоле ей последует. Так вот видишь, что мысль есть главною нашею точкою и среднею. А посему-то она часто и сердцем называется. Итак, не внешняя наша плоть, но наша мысль – то главный наш человек. В ней-то мы состоим. А она есть нами" [3, с.34]. Цю думку Григорій Савич розвиває в багатьох філософських та педагогічних працях, торкаючись значення пам'яті для розвитку дитини [3, с.525]. З особливою наполегливістю та силою він відображав значення серця для правильного, людинолюбного виховання дітей у родині. Зрештою, Сковорода, як послідовний прихильник і захисник античної філософії Сократа, Демокрита, Платона, Аристотеля, Цицерона, Плутарха, Квінтіліана та ін., у своїй педагогічній діяльності широко використовував і пропагував ідеї свободи, рівності, гуманізму (досліджували Г. Васянович, О. Г. Дзаверін, Н. П. Калініченко, Г. С. Костюк, В. М. Нічик, О. Р. Мазуркевич, І. П. Стогній, І. А. Табачников, В. І. Шинкарук та ін.).

Г. С. Сковорода не залишив педагогічних праць монографічного плану. Його думки, ідеї, принципи і погляди щодо виховання дітей, у т.ч. у родині, знаходимо у багатьох творах, а особливо в листах до учнів, яких він щиро любив і поважав. Навіть тон і стиль цих листів мають запах античності, в них чується тепло вчителевих долонь і биття його небайдужого серця. Ось ці звернення: "Найдорогоцінніший мій друже", "Найулюбленіший друже", "Здрастуй, найдорожчий любитель муз, Михайле!". Та все ж таки можна цілком логічно й послідовно відстежувати педагогічні погляди Г. С. Сковороди і шляхом аналізу його педагогічної діяльності, яка виражається у практиці домашнього вчителя та вчителя Переяславського і Харківського колегіумів. Відомо, що до педагогічної праці до виховання дітей і учнів колегіумів Григорій Савич ставився з величезною відповідальністю. Його педагогічна діяльність спонукала до нового осмислення значення науки в житті людей, до написання інноваційних підручників і посібників для учнів і педагогів, що не завжди подобалося керівництву духовних закладів. За таких умов у Переяславі було підготовлено підручник "Роздуми про поезію і керування щодо мистецтва", а в Харкові "Вхідні двері до християнського доброчестя". Найближче до питання виховання дітей у родині Г. Сковорода підійшов у притчі "Вдячний Еродій". У ній він висміює пихатість зарозумілих українських дворян, які забули своє козацьке походження й українську природу, мову, культуру і тупо та сліпо копіюють чужі для душі української дитини способи виховання, мову.

Після багатьох років аналізу й дослідження педагогічних поглядів і діяльності Г. Сковороди, ця проблема ще не знайшла свого достойного узагальнення, так би мовити, педагогічного синтезу. А ключі до нього знаходимо в багатогранній педагогічній філософії Мислителя і Вчителя.

Вершиною розуміння педагогічної духовності Г. Сковороди є вираження ним любові до людей, до дітей, до учнів, так само як і батьків до дітей. Взагалі, основним джерелом Духовності у Г. Сковороди є Любов, оскільки вона діалектично об'єднує людей, світ, думки, почуття і волю й спрямовує їх у повноводне, глибоке й широке річище людинолюбства або того, що ми ще називаємо Гуманізмом. Людинолюбством перейнята уся культура від старовини до нашого часу; це відображено в багатьох історико-культурних джерелах і найпотужнішому з них "Новому Заповіті".

Так само і в Г. Сковороди любов до дитини, яка заслуговує цього найвищого імені, була сутністю життя філософа, його поглядів, діяльності, його дихання. Це яскраво відображено в листах до учня Михайла Ковалинського, в яких він висловлює свої батьківсько-наставницькі почуття у традиційній християнській формі ввічливості: що любить "більше своїх очей", "полум'яніе любов'ю" до його розвитку, "любить, горить, палко кохає... всім серцем" як товариша чесного і працьовитого, "втішається... любить, горить, зачарований" ним і його успіхами, відплачує "любов'ю за любов" духовну [4, с.373].

Філософ і педагог Г. Сковорода діалектно підходить і до розуміння сутності Любові, її індивідуально-особистісної амбівалентності. Він тут же з властивим йому темпераментом продовжує ширше розкрити свої погляди: "Що є огиднішим за Любов вульгарну, удавану і, навпаки, що є більш божественним, ніж Любов, істина? Хіба не любов все поєднує, будує, творить, подібно до того, як ворожість руйнує? ... Хіба не мертвою є душа, позбавлена істинної любові? ... Що дає основу? – Любов, любов. Що дає насолоду? – Любов, любов, початок, середина і кінець, альфа і омега" [4, с.374].

Таким чином, філософ і педагог, що так щасливо вмістилися в одній особистості, своїм життям, своєю діяльністю підтвердив велику істину, яку шукали і шукають люди всіх часів і народів, що життя є любов'ю, що виховання дітей в сім'ї і навчальному закладі є любов'ю в усіх її благодійних формах і виявах. Любов до людей, до дітей, учнів стала педагогічним кредо усього життя народного учителя і мислителя. Це про себе він сказав: "... поки я усвідомлю самого себе, поки душа керує тілом, я буду дбати лише про те, щоб всіма засобами здобути любов благородних душ (підкреслення наше. – В.П.). Це мій скарб і радість, і життя, і слава. Любов же викликається любов'ю" [4, с.219–220].

Григорій Сковорода своїм потужним педагогічним генієм Любові до дітей, як основного джерела педагогічної потенції, розбудив могутні творчі сили К. Ушинського, В. Русової, І. Огієнка, Г. Ващенко, А. Макаренка, В. Сухомлинського, М. Стельмаховича та ін. Водночас це сприяє творчому пошукові ефективних способів взаємодії родини і громадськості у забезпеченні національного, громадянського виховання дітей і молоді у нових суспільних та соціально-економічних і політичних умовах життя української людини XIX – XXI століть. У цій динамічній парадигмі освіти видатний філософ і педагог Григорій Савич Сковорода у своїй творчості синтезував усе природне і суспільно-педагогічне довкілля у надзвичайно важливому кордоцентрі, яким є для людства сім'я.

#### Література

1. Багалій Д. Український мандрівний філософ Григорій Сковорода / Багалій Д. – К. : Обрій, 1992. – 472 с.

2. Педагогічна спадщина Софії Русової і сучасна освіта: науково-метод. посібник / [за ред. В.Г.Слюсаренка, О.В.Проскури]. – К. : ІЗМН, 1998. – 196 с
3. Сковорода Г.С. Твори у двох томах / Григорій Савич Сковорода. – К. : Вид-во АН УРСР, 1961. – Т.1. – 640 с.
4. Сковорода Г.С. Твори у двох томах / Григорій Савич Сковорода. – К. : Вид-во АН УРСР, 1961. Т.2. – 624 с.
5. Стельмахович М. Г. Григорій Сковорода і народна педагогіка / М.Г. Стельмахович // Сковорода Григорій: Образ мислителя: Збірка наукових праць / [відпов. ред. В. І. Шинкарук, І. П. Стогній]. – К. : [б.в.], 1997. – С. 248–254.

УДК 551.582

## **Ю. ДРОГОБИЧ – ПЕРШИЙ ВІТЧИЗНЯНИЙ АВТОР ДРУКОВАНОЇ КНИГИ**

**Кузюра Л. Ю.**, студентка III курсу факультету природничо-географічних і точних наук.

Науковий керівник – канд. пед. наук, доц. **Самойленко О. В.**, кафедра педагогіки, початкової освіти та освітнього менеджменту.

*Юрій Дрогобич – типовий середньовічний вчений.* Друковані книги стали поширюватися у Східній Європі незабаром після винайдення друкарства. Можливо, свідченням цього є виявлений в оправі одного із стародруків XVI ст., який зберігався у Центральній науковій бібліотеці АН УРСР, примірник невідомого раніше науці видання Йоганна Гутенберга "Provinciale Romanum". Доводиться писати "можливо", оскільки невідомо, коли видання потрапило в Україну.

7 лютого 1483 р. з римської друкарні Еухаріуса Зільбера (Франка) вийшла у світ невелика книжка "Iudicium prenosticon Anni MCCCCLXXX III currentis Magistri Georgii Drohobicz de Russia almi studii Bononiensis artium et medecine doctoris" (Прогностична оцінка поточного 1483 р. магістра Юрія Дрогобича з Русі доктора мистецтв і медицини славетного Болонського університету). Це – перша, принаймні перша відома, друкована праця автора родом з України. Поряд з його ж рукописними творами, цей засвідчує контакти українських земель з провідними на той час осередками європейської науки і книжності.

Те, що було на самому початку, біля витоків нових культурних явищ і процесів, привертає особливу увагу пізніших поколінь. На прикладі видання, текст якого уклав книжник родом з Дрогобича, простежуються ті особливості першодруків, які були підхоплені друкарями й видавцями наступних періодів, в тому числі й українськими. До того ж біографія автора дозволяє скласти уявлення про форми і напрями міжнародних зв'язків, які позначилися на характері всього культурного життя.

Найстарший збережений документ про майбутнього автора – запис 1469 р. у книзі вступників до факультету вільних мистецтв Краківського університету про прийняття на навчання Юрія, сина Михайла Доната з Дрогобича, і сплату ним вписової вкладки в розмірі одного гроша. Така оплата була найменшою: середня становила 8 грошів, а шляхтич з Литви Григорій, син Матвія, того ж року заплатив 16 грошів вписового. Ймовірно прізвище Юрія вказано в одному з документів останнього періоду життя вченого: йдеться про доктора Юрія, "званого Котермаком". Втім не виключена можливість, що це було прізвисько, яке виникло в середовищі університетських колег дрогобичанина. Висловлювалося припущення, що етимологія прізвища пов'язана з давньоруським словом "котора" (сварка), вказують і на наявність на Дрогобиччині прізвища Котермус, від якого походить назва присілка Котермуси при с.Орів. Втім для вирішення питання про походження прізвища чи прізвиська Котермак бракує надійних припущень про те, з якою словотвірною моделлю його можна би пов'язати.[1]

Початкову освіту Юрій здобув, мабуть, у Дрогобичі і Львові, а для продовження навчання поїхав до Кракова, який не лише був столицею Польщі, а й осередком міжнародних культурних зв'язків, мав постійні і досить міцні зв'язки з українськими землями Королівства Польського і Великого князівства Львівського. В числі інших міст України певні контакти з Краковом підтримував і Дрогобич. Збереглися, зокрема, відомості про переселення в XV ст. кількох дрогобицьких ремісників до Кракова.

Юрій був не єдиним дрогобицьким міщанином, який навчався у XV–XVI ст. у Кракові. Вдалося відшукати у списках вступників до Краківського університету 1411–1600 рр. не менш як 32 вихідців з Дрогобича. Завершувала курс навчання і отримувала наукові звання лише невелика частина тих, хто вступав. Здобуття Юрієм Дрогобичем 1470 р. ступеня бакалавра, а в 1472 р. – магістра свідчить про його наукові здібності і неабияку наполегливість у подоланні труднощів: з 208 тих, що вступили до університету водночас з ним, бакалаврами у 1470/71 навчальному році стало 66 студентів, а ступінь магістра одержали 1472/73 навчального року лише дев'ять з них.

Ставши магістром, молодий дрогобичанин для продовження навчання виїхав до Італії, в славетний Болонський університет. Життя на чужині не було легким. 6 лютого 1478 р. він писав у листі до краківського знайомого Миколи

Чепеля: "Мені судилося бути бідним, постійно в клопоті й злиднях. Невеликий заробіток, який щодня здобуваю, дістається ціною постійної праці і величезних зусиль... Багато міг би я осягнути в науці, якщо б не мусив турбуватися про найнеобхідніше".

Усе ж у Болоньї Юрій Дрогобич здобув ступінь доктора вільних мистецтв, а пізніше – і медицини. У списках лекторів Болонського університету вказується, що 1478/1479, 1480/1481, 1481/1482 навчальних роках він читав там так звані ранкові лекції з астрономії. Про високу оцінку його кваліфікації свідчить те, що Юрієві визначено подвійну платню – двісті лір замість звичайних ста. Водночас з викладанням астрономії дрогобичанин продовжував вивчати медицину.

У той час природничі знання дедалі тісніше пов'язувалися з філософією. Цим і пояснюється звичай надавати разом докторські ступені з філософії і медицини та часті переходи викладачів з медичних кафедр на філософські і навпаки. Природничі науки, особливо медицина, вважалися філософією природи, причому дуже поширеним був погляд, що саме ці науки можуть допомогти пізнати закономірності навколишнього світу. На цій основі у Болонському університеті розвивалася філософська течія, яку італійський історик Карло Калькатерра умовно називає "гуманістичним натуралізмом медиків": завданням філософії природи вони вважали раціональне пояснення світу. Саме в такому дусі пояснювалися тут твори античних і арабських авторів.

Ставши професором Болонського університету, вчений з Дрогобича не міг залишатись осторонь наукових течій, які здобули загальне визнання в цій вищій школі. Є всі підстави для припущення, що він підтримував зв'язки з деякими найвидатнішими тогочасними науковцями. Тут разом з Юрієм Дрогобичем викладав Джіроламо Манфредо – відомий астроном і медик, який був у ті часи гордістю Болонського університету. На дрогобичанина міг справити вплив також філософ і медик Джованні Гарцоні. Коло знайомств Юрія Дрогобича поширилося, коли він зайняв посаду ректора медиків і артистів. Спершу Болонський університет здобув слави завдяки своїй знаменитій юридичній школі. У XV ст. інтерес до вивчення права зменшився і зросло значення так званих вільних мистецтв, передовсім гуманістичної філософії, природничих наук і особливо медицини. Студенти, які вивчали ці науки, були об'єднані в окрему корпорацію – "університет медиків і артистів", що мав окремого ректора. У цьому університеті вивчали "все, що не було правом", тобто "всі культурні надбання, практично необхідні у житті". На 1481/1482 навчальний рік Юрія Дрогобича було обрано ректором "університету медиків і артистів у Болоньї". Хоч ректор Болонського університету очолював тоді корпорацію студентів, ця посада, як зазначає автор фундаментального дослідження з історії болонської вищої школи Альбано Сорбеллі, була найважливішою в університеті.

Ректор мав стежити за дотриманням університетських статутів, готувати з професорами розклад лекцій, заповнювати вакансії, встановлювати порядок оплати праці професорів, контролювати їхню роботу, розподіляти лектури і організувати диспути. Ректор був "головою університету", як називає його один із статутів. До того ж ректори мали цивільну і кримінальну юрисдикцію над усіма особами, залежними від університету, передусім над студентами. 1481 – 82 навчального року Ю. Дрогобич, як "ректор медиків та артистів", у всі святкові дні читав традиційні почесні лекції з медицини. Очевидно, 1582 р. здобув також звання доктора медицини.

У Болонському університеті лектори астрології, або астрономії (тоді ще не розрізняли цих наук), повинні були щороку складати прогностик і календаральманах про рух планет. У відділі латинських рукописів Баварської державної бібліотеки у Мюнхені серед матеріалів з колекції колишньої князівської книгозбірні зберігся у рукописній копії такий прогностик на березень – грудень 1478 р. Він присвячений правителю Болоньї Джованні II Бентівольйо і містить, крім астрологічних віщувань, обчислення зміни фаз місяця і орієнтовний прогноз погоди. Ілюстровано цей текст схемою розташування планет у "небесних домах" на 12 березня 1478 р. Цікаво, що праця нашого земляка переписана рукою знаменитого німецького гуманіста Гартмана Шеделя – автора славнозвісної "Хроніки світу" [2].

Іншою працею Юрія Дрогобича є "оцінка" сонячного затемнення 29 липня 1478 р., присвячена маркізові Монферрату Гуільєльмо VIII Палеологу. Тут є географічні відомості про Східну Європу (в тому числі про "Білу Русь" – Russia Alba), наведено цитати з творів Сенеки і Петрарки. Зберігається рукопис у Парижі. Натомість у складі Міланського архіву дійшла до наших днів оцінка місячного затемнення 4 липня 1479 р. Само собою зрозуміло, що всі згадані праці складено латиною – міжнародною мовою тодішньої освіти й науки. Ймовірно, науковець підготував більше подібних праць, але лише одна з них була надрукована – згадуваний трактат "Прогностична оцінка поточного 1483 року." Дату опублікування зазначено наприкінці книги. Ця рідкісна брошура невелика за обсягом – лише 10 сторінок формату 18,5 × 13 см.

На підставі спостережень книгознавців щодо інших подібних видань можна припустити, що тираж і в цьому випадку становив кількасот примірників. Збереглося, однак, лише два з них: один у бібліотеці Ягеллонського університету у Кракові, другий належить Штутгартській крайовій бібліотеці, але постійно зберігається у бібліотеці богословського факультету Тюбінгенського університету. В цілому за змістом і оформленням перша друкована книга, написана автором з України, стоїть на одному рівні з іншими аналогічними західноєвропейськими виданнями того часу.

Життя Юрія Дрогобича у період опублікування прогностика 1483 р. і впродовж наступного п'ятиріччя відоме нам лише в загальних рисах. Він побував у різних містах Італії, але не пізніше 1487 р. повернувся до Краківського університету – найближчої до його батьківщини вищої школи, де на той час уже також почав поширюватися гуманістичний світогляд. Тут дрогобичанин викладав астрономію і медицину, якраз у ті роки, коли ці предмети студював у Кракові Микола Коперник. Є підстави вважати, що майбутній славетний астроном був у числі слухачів Юрія Дрогобича [3].

Юрій Дрогобич проводив також так звані ресумпції – оплачувані студентами заняття, на яких з метою підготовки до екзаменів повторювався і глибше вивчався під керівництвом викладача поданий на лекціях матеріал. Ресумпції відбувалися не в університеті, а в студентських бурсах. Викладачі-гуманісти користувалися цією формою навчання, щоб, уникнувши контролю університетських властей, тлумачити античних авторів у гуманістичному дусі. Збереглися імена двох відвідувачів ресумпції Ю. Дрогобича з астрології – Андрія з м. Сібіу (Трансільванія) і бакалавра мистецтв Павла з Фриштата (Всхови). Водночас доктор Юрій Дрогобич займався медичною практикою. Документ, датований 31 липня 1492 р., свідчить про те, що він навіть здобув титул "королівського лікаря". Як вказував історик медицини Ростафінський, "цей магічний титул був мрією коленого, хто мав вищу медичну освіту" і надавався лише висококваліфікованим спеціалістам.

Збереглися також документи, в яких професора Юрія Дрогобича титулюють парохом Зимної Води поблизу Львова. Річ у тім, що більшість професорів Краківського університету одержувала винагороду у формі церковних бенефіцій. Такі бенефіції зводилися до права на прибутки з різних церковних посад, переважно каноніків і парохів прибуткових парафій. Отримавши від ради професорів ділянку землі, Юрій Дрогобич спорудив будинок, який після його смерті став своєрідним гуртожитком для викладачів медицини [3].

Постійно живучи у Кракові, доктор Юрій досить часто бував у Львові. Є опосередковані вказівки, що він в останній період свого життя підтримував зв'язки з рідним містом. Так, 30 травня 1491 р. виступав як свідок у Львівському консисторському суді разом із членами ради м. Дрогобича. Помер Юрій Дрогобич 4 лютого 1494 р. у Кракові, там його і поховано.

Важливим джерелом для характеристики кола зацікавлень Юрія Дрогобича є його згадувана друкована праця – латиномовна "Прогностична оцінка поточного 1483 р." За формою і змістом вона є астрологічним календарем, де на основі аналізу взаємного розташування небесних світил і оцінки різних небесних явищ зроблено передбачення (прогнози) про земні події. У ті часи і навіть пізніше – у XVI–XVII ст. – такі видатні мислителі і дослідники, як Джордано Бруно, Тіхо Браге, Френсіс Бекон, Йоганнес Кеплер, Томазо Кампанелла, ставилися до астрології як до справжньої науки і вважали, що розташування зірок та планет має вплив на долю людини. Розвиток астрології був якоюсь мірою виявом детерміністичного погляду на світ. У вміщеній на початку прогностика віршованій присвяті Юрія Дрогобича тодішньому римському папі Сикстові IV сказано: "Хоч і далекі від людей простори неба, та не такі віддалені від розуму людського. Ми знаємо із наслідків про їхні причини, а з цих останніх наслідків пізнаємо". Вступний вірш-присвята написаний елегійним дистихом (поєднання гекзаметра з пентаметром). Автор пише, що його турбує доля людського роду, оспівує розум, який людину "звеличує над світом", дає їй "могутню владу".

Передмова свідчить про літературний хист дрогобичанина і посідає певне місце в історії нашої латиномовної літератури. Крім традиційних астрологічних побудов, у трактаті є і відомості із різних природничих наук. Зокрема, визначено з точністю до години і хвилини час двох майбутніх місячних затемнень і фаз місяця впродовж усього року, подано певні вказівки про видимий рух планет. Заслугують на увагу наведені у книжечці відомості з географії. На початку першого розділу автор пише про взаємне розташування Сонця і планет (що визначало так званого "пана року") щодо країн і міст, географічна східна довгота яких була, на думку Дрогобича, більш як 46° від "Геркулесового Гадесу" (м. Кадікса, розташованого поблизу Геркулесових стовпів, тобто Гібралтару), а саме: "у Константинополі, Кафі, Вільнюсі та Москві, містах славного князівства Литовського і по всій Малій Азії". Далі йдеться про те саме щодо місцевості між 38 і 46° східної довготи, а саме: "у Кракові, Познані – містах славного королівства Польщі, Львові і Дрогобичі – містах Русі, Буді і Кошицях – Угорщини, Вроцлаві і Нисі – Сілезії, Неаполі і Таренті – Апулії і по всій Сицилії та Калабрії". Наводяться аналогічні дані й для численних міст Італії, найбільших міст Німеччини, а також Парижа. В одному з наступних розділів йдеться про краї, яким "загрожує війна", серед них "місцевості біля берегів моря і навпроти Малої Азії, такі як Русь, Поділля, Волощина і

місцевості татар". Про Сілезію Юрій Дрогобич пише у підрозділі "Про становище Польщі". Водночас він підкреслює, що Львів і Дрогобич належать не до Польщі, а до Русі, під якою розуміє "Руське королівство" – колишні володіння галицько-волинського короля Данила. Незважаючи на окремі помилкові твердження, прогностик Ю. Дрогобича деякою мірою знайомив європейського читача з країнами Східної Європи.. [4].

Чимало висновків автора було зроблено на підставі спостережень за політичним життям того часу. Так, знаючи політичне становище Італії, розділеної на ворогуючі між собою маленькі держави, можна було припустити, що в усій цій країні "і, без сумніву, у деяких її містах" будуть ворохобні війни, суперечки, зради та різні змови. Прогноз погоди Ю. Дрогобичем дається на підставі спостережень за погодою у зоні помірного клімату.

Прогностик засвідчує обізнаність Юрія Дрогобича з творами Арістотеля і Клавдія Птолемея. Але найчастіше в ньому зустрічаються посилання на праці Аль-Бумазара – арабського астронома, який був родом з Балха у Хорасані, а жив переважно у Багдаді († близько 885 – 886 р.). Названо дві його праці – *De revolutionibus annorum mundi* і "Liber florum", яку вважають уривком з книги "De magnis coniunctionibus" (Кітаб аххам сініль-маввалід). Ці праці мали великий вплив на розвиток астрономії у XV, XVI і частково навіть у XVII ст. Вони служили одним з джерел для трактатів західноєвропейських вчених-астрономів. У прогностик Ю. Дрогобича є також посилання на західноєвропейських учених Леопольда та Гвідона, які у тогочасній науці вважались особливо авторитетними.

1490 р. Юрій Дрогобич написав ще одну працю – трактат про способи оцінки наслідків затемнень, який і тепер зберігається у Парижі. В рукописі йдеться про вплив сузір'їв у різних географічних широтах, у зв'язку з чим подаються відомості з географії Західної та Східної Європи, Близького Сходу. Розглядається, яке значення для оцінки наслідків затемнень має їх час і розташування щодо сузір'їв. У так званому Холмському рукописному збірнику, створеному наприкінці XVI ст. у колі вчених Острозької академії, вдалося віднайти фрагменти, що є староукраїнським відповідником текстів, відомих з даного латиномовного трактату Юрія Дрогобича. Поки що невідомо, чи це безпосередній переклад, чи результат користування спільним джерелом.

Деякі автори беззастережно і дуже категорично стверджують приналежність Юрія Дрогобича до української культури, інші не менш категорично це заперечують.

Ні ім'я Юрія (Георгія) з Дрогобича, ні наявні біографічні дані не дають підстав для надійного припущення про його етнічне походження. Проте він називав себе, як правило, Георгієм з Русі, в його друкованому творі йдеться, з одного боку, про Краків і Познань як міста королівства Польщі, а з іншого – про Львів і Дрогобич – міста Русі. Отже, незалежно від етнічного походження, за кордоном він прагнув представляти саме Русь, під якою розумів насамперед Галичину. Те, що вихідці з українських земель включалися в європейське культурне життя, свідчить про поступове входження цих теренів до загальноєвропейських культурних процесів.

З тих, хто їхав на навчання за кордон, одні поверталися додому, інші, як Юрій Дрогобич, лише час від часу відвідували рідні краї. Зрозуміло, що людей, здатних писати праці латинською мовою на рівні тодішньої науки, було в Україні зовсім небагато. Проте якщо Юрія Дрогобича називають першим відомим українським автором друкованої книги, то, напевне, були й такі, про яких ми не знаємо, бо праці і документи про них не збереглися або не віднайдені.

Друкована книжка Юрія Дрогобича (Котермака) і весь його життєвий шлях – приклад міжнародних культурних зв'язків, які, зрештою, сприяли поширенню на Схід не тільки надбань західноєвропейської середньовічної освіченості, а й перших паростків ренесансного гуманізму [5].

#### Література

1. Гузар З. Юрій Дрогобич – поет // Жовтень. – 1984. – № 4. – С. 135
2. Дашкевич Я. Куди показує компас? Про концепцію п'ятитомної "Історії української культури" // Київ. – 1991. – № 2. – С. 115.
3. Зданевич Б. Каталог інкунабул. – Київ, – 1974; Кестнер И. Иоганн Гутенберг. – Львов, 1987. – С. 9, 69.
4. Ольховий Я. Навколо славного імені // Рад. слово. – 1988. – 13 трав.
5. Паславський І. Юрій Дрогобич і його епоха // Жовтень. – 1983. – № 8. – С. 104.

## ЗНАЧЕННЯ ТЕОРІЇ ПРИРОДНОГО ВИХОВАННЯ Ж.-Ж. РУССО ДЛЯ СЬОГОДЕННЯ

**Кутик Д. В.**, студентка III курсу факультету іноземних мов.

Науковий керівник – канд. пед. наук, доц. **Самойленко О. В.**, кафедра педагогіки, початкової освіти та освітнього менеджменту.

*У статті проаналізовано концепцію загальнолюдського природного виховання Ж.-Ж. Руссо, в основі якої лежить віра в могутність дитячої природи, надання дитині широкої свободи. З'ясовано, що метою виховання для Ж.-Ж. Руссо був розвиток вільної особистості у природних умовах. Педагог наполягав, що виховання має бути природовідповідним, вільним і спонукати дитину до самостійного набуття особистого досвіду. Акцентовано увагу на основоположних принципах педагогічної системи Руссо: гуманізму, природовідповідності та індивідуального підходу до дітей. Зроблено висновок про те, що ідеї та принципи видатного просвітника є актуальними.*

*Ключові слова: Ж.-Ж. Руссо, природне виховання, вільне виховання, свобода дитини, принципи виховання, гуманізм, індивідуальний підхід, нова українська школа.*

**Постановка проблеми.** Розвиток новітньої системи освіти, швидкі темпи оновлення науки, техніки, технологій, зростання соціальної ролі особистості, інтелектуальної праці зумовлюють стратегічні цілі освіти в Україні. Серед них – фундаментальна перебудова всіх структур освіти, розвиток творчої індивідуальності кожної особистості. Відтак, нова українська школа має функціонувати на засадах партнерства між усіма суб'єктами навчально-виховного процесу, дитиноцентризму, орієнтації на потреби учня в освітньому процесі. Пріоритетними є компетентнісний, індивідуальний, особистісно-орієнтований підходи до виховання підростаючого покоління, а головна роль учителя – фасилітатор, помічник, співтворець, який допомагає дитині пізнати світ і знайти своє місце у ньому. Акцент робиться саме на вихованні як невід'ємній складовій усього освітнього процесу, який орієнтуватиметься на загальнолюдські цінності. Наша школа вже давно переорієнтувалася з авторитарного на особистісно-орієнтовану освіту та виховання. Але дуже часто ці основоположні принципи залишаються лише теорією і не завжди реалізуються в реальному шкільному житті. Втім, як свідчить історія, педагогіка і школа, як вітчизняна, так і зарубіжна, розвивалася у напрямі гуманізації навчально-виховного процесу. З огляду на це цікавими і корисними як для вчителів, так і для батьків, є педагогічна концепція найвидатнішого представника Просвітництва, французького філософа, письменника, педагога Жан-Жака Руссо. Звернення до його педагогічної спадщини обумовлено необхідністю вирішити питання взаємодії в системі "вихователь – вихованець" ("учитель – учень"), а також суперечністю між сутністю людини як суб'єкта і організатора свого розвитку і зовнішнім, об'єктивним характером традиційного виховання.

Наукову спадщину видатного французького письменника, філософа, просвітителя і педагога Жана-Жака Руссо, без сумніву, можна вважати невід'ємною складовою, як світової культури, так і світової педагогіки. Освіта та виховання підростаючого покоління в усі часи були однією з найбільш актуальних проблем людства. І для того щоб максимально повно відповідати поточній дійсності, завданням сучасної людини стає не просто адаптація до нових реалій. Важливу роль набувають здатності їх зміни, а також саморозвиток. Активне діяльне начало будь-якої людини, що проявляє його здатності і потенціали, дані йому природою, викликають пильний інтерес філософії, педагогіки і психології. Саме тому двадцять перше століття змушує по-новому поглянути на досягнення філософської думки попередніх епох. Аналіз спадщини Ж.-Ж. Руссо і до цього дня досить актуальний, як з загальнокультурної точки зору, так і з позицій самоцінності історії освіти і педагогічної думки, адже в сучасному педагогічному процесі зростає значення суб'єктності, незалежності суджень, індивідуально-особистісних особливостей педагога.

Мета статті – проаналізувати концепцію та дослідити принципи загальнолюдського природного виховання Ж.-Ж. Руссо, з'ясувати їх актуальність для сьогодення.

У концепції педагогіки Руссо природа – це не просто зовнішнє середовище, сприятлива для існування освітнього процесу, а невід'ємна частина самого процесу, що починається з мети освіти і завершується його результатом. Природа, при цьому, грає роль гармонізувального елемента, балансира, який врівноважує в людині волю, почуття і розум. Розвитку дитини може сприяти лише природовідповідне виховання, до того ж лише в тому випадку, якщо воно буде безпосередньо пов'язане з природним розвитком індивіда і стане фактором, що спонукає його до самостійного набуття знань або досвіду. Руссо вважав, що виховання може бути дано людині природою, людьми і речами, які її оточують. Виховання, що отримується від природи, є внутрішнім розвитком

органів людини та її здібностей, а виховання, яке отримується від людей, є навчанням тому, як цим розвитком скористатися. Виховання ж речами - це отримання особистого досвіду щодо предметів, які оточують. На думку Ж.-Ж. Руссо, сукупність цих факторів повинна бути, правильно і відповідно узгоджена.

У процесі спілкування з природою, на думку філософа, повинні бути підключені всі аспекти людської природи. Лише ті взаємодії з природою, які базуються не тільки на знанні її законів, але засновані на "Почутті природи" і діяльнісного підходу до неї, принесуть позитивний вплив і, в кінцевому підсумку, приведуть до успіху. Даний факт може говорити про холистичний підхід Руссо до педагогічного процесу, місця і ролі людини в ньому. У своїх філософських поглядах Руссо вважає, що природа дозволяє виховати в людині релігійні ідеали, в силу того, що природа є втіленням Бога; соціальні ідеали, так як природа несе природно-історичний характер; естетичні ідеали, бо природа служить зразком краси і досконалості; ідеали моральності, так як в природі укладені її зразки. Так само, природа може допомогти самосвідомості, адже пізнання самого себе - це, в першу чергу, пізнання особистої природи. Усе це так само є доказом того, що природа є ключовий елемент системи освіти, адже вона допомагає зберігати і передавати всі перераховані вище цінності, весь духовний і соціальний досвід У своїй громадській теорії Ж.Ж. Руссо виходив з того непорушного для себе факту, що сучасна людина геть знівечений "зіпсованим суспільством". Звідси випливав висновок про те, що виховувати дитину необхідно подалі від подібного суспільства, від "гнилої" цивілізації, на лоні природи, тобто виховувати природовідповідно, дати природну можливість самій Природі зробити свою справу в ім'я повноцінного виховання дитини. У Руссо виникає питання: кого ж і як треба виховувати? Тих, хто з дитинства звик працювати і живе в міцній трудовій сім'ї виховувати не треба, вони виховані самим життям. Треба виховувати і привчати до трудової діяльності непрацюючі стани і верстви населення.

Таким чином, необхідно примусово перевиховувати аристократів, великих буржуа, відкупників, фінансистів і взагалі всіх тих, хто веде соціально-паразитичний спосіб життя, тобто існує за рахунок привласнення чужої праці, і тоді весь світ зможе перетворитися. Свою концепцію Жан-Жак Руссо виклав у творі "Еміль, або про виховання" (1762) – трактаті, який він вважав найкращим і найважливішим серед своїх праць і в якому його педагогічні погляди виражені через художні образи. Жоден інший педагогічний твір не виявляв настільки сильний вплив на розвиток педагогічної думки, як "Еміль...". На думку Руссо своє існування люди підтримують працею, тому без праці не може бути і нормального людського життя. Але в навколишньому "зіпсованому" світі привілейовані стани грабують трудящих і привласнюють результати чужої праці. Істинно вільним у Руссо є лише той, хто живе тільки своєю працею. Головна виховна задача полягає в тому, щоб сформувати таку людину, яка б не від кого не залежала, жила б плодами рук своїх, цінувала свою свободу і вміла її захищати. Природно, що людина, яка цінє свою свободу, навчиться поважати і свободу інших, засновану на суворому дотриманні трудового принципу.

Так як сама Природа вимагає, щоб діти були дітьми, перш ніж вони стануть дорослими. Руссо стверджував, що виховання люди отримують з трьох провідних джерел: від природи, від самих людей, і від оточуючих їх різних речей. Виховання природою, на думку Ж. Руссо, здійснюється через процес внутрішнього розвитку людських здібностей, поступового розвитку органів почуттів. Виховання людьми полягає в привчанні індивіда використовувати в рамках людського суспільства навички розвитку своїх здібностей, як духовних, так і фізичних. Виховання від речей є власним особистісним досвідом людини від тих навколишніх об'єктів, які на нього впливають.

Знову ж вірним, за Руссо, буде таке виховання, при якому всі три фактори знаходяться в наявності, і діють узгоджено в одному розвиваючому напрямку. У зв'язку з тим, що виховання природою від людей не залежить, необхідно "підлаштовувати" до нього виховання, що дається людьми, активно використовуючи виховання, що дається речами, оскільки і воно, до певної міри залежить від людей.

Таким чином, виховання повинно слідувати природному, визначеному самою Природою, ходу розумового, фізичного і морального розвитку дитини. Природне виховання вільне, оскільки свобода в громадському вченні Руссо - найголовніше з усіх природних прав людей, а в сфері виховання - свобода невід'ємна частина процесу формування особистості дитини. Разом з тим, просвітитель анітрохи не усуває з освітнього процесу направляючу роль наставника - вчителя або вихователя.

Послідовників Руссо захоплювала його віра в могутність дитячої природи, надання їй широкій свободі. Положення Руссо про те, що воля – одне з природних прав людини, а роль педагога полягає в розвитку активності, ініціативи дитини, взяли за основу представники теорії вільного виховання, що отримала поширення наприкінці XIX – на початку XX ст. У своїй педагогічній концепції французький педагог підкреслював необхідність упровадження демократичної освітньої системи, яка мала б сприяти виявленню в дитини нахилів і талантів, закладених природою. Виховання, на його думку, буде сприяти розвитку дитини лише в тому випадку, якщо матиме



природовідповідний характер, спонукатиме її до самостійного набуття особистого досвіду і знань і буде прямо пов'язано з природним розвитком індивіда. Відтак, основою педагогічної системи Руссо є принципи гуманізму, природовідповідності та індивідуального підходу до дітей.

У центрі концепції Руссо – дитина як людина, яку він прагне навчити жити: "Жити – ось те ремесло, якого я бажаю вчити її /дитину/", жити у будь-яких умовах, за будь-якого соціально-економічного ладу, у будь-якій країні: "...треба навчити, щоб вона /дитина/ вміла зберігати себе, коли стане дорослою, зносити удари долі, зневажати надлишок і бідність, жити, якщо доведеться, серед льоду Ісландії чи на розпеченій скелі Мальти". Метою виховання, на думку просвітника, є розвиток вільної особистості у природних умовах. Природа дитини унікальна, і вихователь повинен зробити все, щоб дитина якомога довше зберегла свій неповторний, природний вид. Ж.-Ж. Руссо наголошував, що від народження дитина не має поганих рис, що її природа досконала, а тому завдання вихователя полягає в тому, щоб допомагати природному розвитку, створювати відповідну атмосферу. Виховання кожної людини, писав Руссо в книзі "Еміль, або про виховання", дається природою шляхом безпосереднього розвитку вроджених здібностей і потягів. Звертаючись до батьків і вихователів, він закликав їх поважати в дитині особистість і всі її корисні та розумні схильності та розвивати в ній природність, прищеплювати почуття волі й незалежності, прагнення до праці. Багато педагогів засуджують Руссо за надмірне захоплення теорією вільного виховання, заснованого на індивідуальному підході (так звану "парну педагогіку"), за ідеалізацію природного розвитку дитини. Але його концепція ґрунтується на вірі в людину, її необмежені можливості й розум, вірі в те, що кожна людина заслуговує на щастя.

Вільне виховання випливає з природного права кожної людини на свободу, воно слідує за природою, допомагає їй. Руссо виступав за недоторканість, автономність внутрішнього світу дитини як маленької людини, заперечував авторитаризм у вихованні. Багато корисних порад і настанов Руссо дає в перших двох книгах "Еміля". Він, зокрема, рекомендує поволі діяти на дітей, керувати ними, не принижуючи їхньої волі і не застосовуючи примусових заходів, і водночас виявляти наполегливість, вимогливість, не поспішати із задоволенням небажаних і химерних дитячих прохань. Дітей повинні обмежувати тільки закони природи. Звідси заперечення Руссо методів покарання і примусу у вихованні. На його думку, йдучи за природою дитини, необхідно відмовитись від обмежень, встановлених вихователем. Свобода дитини може бути обмежена лише речами. У зв'язку з цим Руссо пропонує замінити методи покарання методом "природних наслідків" від неправильних учинків. Природне виховання також не припускає ганьби, підвищених вимог до дитини, порівняння її з іншими дітьми: "жодних суперників, ніякого змагання, навіть у бігу. Нехай дитина змагається сама з собою, тобто порівнює те, що вона зробила вчора, з тим, що вона зробила сьогодні, не порівнюючи свої успіхи з успіхами інших". Основними факторами впливу на дітей Руссо вважав природу (внутрішній розвиток здібностей та органів людини), людей (навчання того, як користуватися природними здібностями) та предмети навколишнього світу (набуття власного досвіду відносно предметів, які сприймає людина). Руссо доходить висновку, що виховання буде правильним, коли ці три фактори діятимуть узгоджено і сприятимуть вихованню добрих почуттів, добрих думок і добрих учинків. Іншими словами, основне завдання виховання, яке здійснюється людьми і речами, полягає у тому, щоб узгодити свої впливи з природним розвитком дитини. У такому контексті слід розуміти трактування Руссо принципу природовідповідності: природне виховання допомагає вільному розвитку дитини, який відбувається через самостійне накопичення нею життєвого досвіду. Відтак, вільне і природне виховання сприяє формуванню вільної людини – якою її створила природа. На думку вченого, зважаючи на природу дитини, необхідно відучити дитину від сліпого підкорення волі вихователя, натомість привчити дотримуватися непорушних природних законів. Ж.-Ж. Руссо, ідеалізуючи дитячу природу, радив уже з двохрічного віку ізолювати дитину від міського середовища, де, на його думку, панує моральна розбещеність, щоб у такий спосіб, у гармонії з природою готувати дитину до майбутнього життя. Він писав: "Природа бажає, щоб діти були дітьми, перш ніж бути дорослими. Якщо ми намагаємося порушити цей порядок, то виростимо скороспілі плоди, які не матимуть ні зрілості, ні смаку і не забаряться зіпсуватися: у нас вийдуть юні лікарі і старі діти".

Отже, природне виховання полягає у необхідності здійснювати його відповідно до природи самої дитини та її вікових особливостей. Таке виховання повинно відбуватися на лоні природи, у тісному контакті з нею. Педагогічний успіх, на думку Руссо, може бути досягнуто завдяки сполученню фізичного, розумового, морального, трудового виховання. Завданням фізичного виховання, яке складає зміст перших двох років життя дитини, має бути виховання здорової людини, здатної до опанування навколишнього світу. При цьому педагог підкреслював взаємозв'язок фізичного і розумового виховання: "Якщо ви бажаєте виховати розум вашого учня, постійно вправляйте його тіло; робіть його здоровим і сильним, щоб зробити розумним і розсудливим, хай він працює, діє, бігає, плигає, хай завжди перебуває в русі, хай він буде людиною по силі, і скоро він стане людиною

по розуму". Він був упевнений, що система природного виховання досить ефективна тільки при правильному і звичному поєднанні фізичних і розумових вправ. "Великий секрет виховання, – писав Ж.-Ж. Руссо, – в умінні домогтися того, щоб тілесні і розумові вправи завжди служили відпочинком одні для інших".

Отже, головне у фізичному вихованні – це організація здорового способу життя дитини. У розумовому вихованні не слід указувати дитині, що вона має вчити ("це її справа – бажати, шукати, знаходити"), а слід зробити навчання доступним для дитини, "мистецьки зародити у неї це бажання і дати їй засоби задовольнити його". Безпосереднім вираженням ідеї вільного виховання є вимога педагога, щоб дитина була вільною у виборі змісту навчального матеріалу і методів його вивчення. Що їй не цікавить, у користі чого вона не впевнена, того вона і не буде вчити. Завдання вихователя полягає в тому, щоб так організувати всі впливи на дитину, щоб їй здавалося, що вона вивчає те, що сама хоче, а насправді те, що він їй підкаже.

У моральному вихованні слід займатися виховання добримими справами, тому що, тільки роблячи добро, люди стають добрими. Завданням морального виховання педагог вважав виховання людини гуманної і людяної, яка прагне до свободи, вміє працювати. Головне у трудовому вихованні – дати зрозуміти дитині, що без праці життя безцільне, що праця є неминучий обов'язок суспільної людини. Кожен повинен працювати – і бідний, і багатий. Тому в основі демократичної системи освіти має бути трудове виховання: вивчення суспільних ремесел і мистецтв, причому в ході навчання Ж.-Ж. Руссо вважав за необхідне виявляти у вихованців дарування, закладені природою.

Враховуючи це та вищесказане, можна констатувати, що вся педагогічна система Ж.-Ж. Руссо має яскраво виражену гуманістичну спрямованість, ґрунтується на принципах природовідповідності, природності та індивідуального підходу до дитини. Його трактати про виховання виникли як реакція на кризу людини в соціальному і культурному житті Франції XVIII ст. Та вони не втратили своєї актуальності сьогодні.

Так, в основу розбудови нової української школи покладено принципи гуманізму, природовідповідності, індивідуального підходу до дітей, які пропагував педагог-гуманіст Ж.-Ж. Руссо. Принцип природовідповідності виховання вимагає врахування багатосторонньої і цілісної природи особистості та рідного їй краю. Він базується на її фізичних, психічних, анатомічних, вікових, етнічних, регіональних, статевих особливостях, нехтування якими призводить до різномірних наслідків для цілісного розвитку дитини. Відповідно до цього принципу педагог може впливати на особистість учня з огляду на його життєвий досвід, рівень орієнтації в суспільному житті і формувати вміння застосовувати наявні тільки у нього знання і досвід в окремому регіоні, області, краї тощо. Шляхами реалізації принципу природовідповідності у сучасній школі можуть бути: використання різних форм і методів, що дозволяють розкрити суб'єктний досвід учнів, дидактичного матеріалу, що дозволяє учням обрати найбільш важливі для них види, форми роботи, різних способів виконання завдань без страху помилитися, отримати неправильну відповідь; створення атмосфери зацікавленості кожного учня в роботі класу, педагогічних ситуацій спілкування на уроці, які дозволяють кожному учневі проявити ініціативу, самостійність, вибірковість у способах роботи, умов для самовдосконалення учнів; стимулювання учнів до висловлювання; оцінювання діяльності учнів не лише за кінцевим результатом "правильно" – "неправильно", але й у процесі їх дослідження; заохочення прагнення учнів знаходити свій спосіб роботи.

Принцип гуманізму передбачає повагу до прав і свобод дітей, розуміння свого внутрішнього буття, свободи. Моральна свобода робить її досконалою і сильною, унеможливорює аморальні дії, гартує духовний характер, самостійність і самовизначеність. Внутрішню свободу особистості необхідно виховувати у процесі спільної діяльності, спілкування з іншими людьми, передусім учителями і вихователями. Принцип гуманізму вимагає поваги до позиції вихованця навіть тоді, коли він відмовляється виконувати поставлені завдання. У такій ситуації педагог має керуватися тим, що кожна особистість автономна і є не лише носієм, а й гарантом моральності. Якщо педагог не поважає вихованця через його власну позицію, то в такий спосіб він не визнає індивідуального буття особистості. Учитель повинен виявляти неупереджене ставлення до дитини і розуміти, що вона постає як особистість тоді, коли включена в ситуацію, у якій може активно, вільно та гідно обстоювати свою позицію або зайняти іншу відповідно до власних моральних переконань. Це природне право індивіда, яке педагог має поважати.

Урахування індивідуальних особливостей учнів у навчанні та вихованні – це не пристосування мети і змісту освіти та виховання до окремого учня, а пристосування прийомів, методів і форм педагогічного впливу до індивідуальних особистостей з метою забезпечення запрограмованого рівня розвитку особистостей. Індивідуальний підхід створює найсприятливіші можливості для розвитку пізнавальних сил, активності, схильностей і обдарувань кожного учня. Такого підходу потребують усі діти.

**Висновки.** У становленні людини ключову роль відіграє запропонована Руссо система природного виховання, де центром цієї системи є філософське вчення Руссо про природу і людину. Природа в філософсько-педагогічній концепції Руссо виглядає як необхідний центральний елемент педагогічного процесу, що пронизує всі його елементи (мета, образ дитини, методи, зміст, образ педагога, умови і фактори). Людина, що виросла в системі природного виховання, більш значуща для майбутнього суспільства, ніж та, яка вирощена цивілізацією в традиційній педагогічній системі (тобто авторитарній, репродуктивній, догматичній). Аналіз філософських поглядів Ж.-Ж. Руссо і сучасних педагогічних принципів сміливо дозволяє говорити про спільний вектор розвитку. А також загальних небезпек людства, що стоять на шляху відчуження від природи, переважання штучного над природним, матеріальних сторін життя над духовними. Педагогічна система Руссо, яка не могла бути реалізована за його життя, сьогодні отримує дедалі більше підтримки. Можна не погоджуватися з деякими ідеями педагога, але в одному він був правий: підґрунтям процесу виховання та освіти має бути прагнення дитини до самовдосконалення, самопізнання, творчого саморозвитку відповідно до її природних здібностей, пізнавальних потреб та інтересів. Усе життя нової школи має бути організоване за моделлю поваги прав людини та демократії.

#### Література

1. Руссо Ж.-Ж. Эмиль, или О воспитании [Электронный ресурс] / Руссо Жан-Жак // Педагогические сочинения: в 2-х т. Т. 1 / под ред. Г.Н. Джибладзе; сост. А.Н. Джуринский. – М.: Педагогика, 1981. – 656 с. – Режим доступа: [http://lib.uni-dubna.ru/search/files/phil\\_russo/1.pdf](http://lib.uni-dubna.ru/search/files/phil_russo/1.pdf).
2. Руссо Ж.Ж. Эмиль или О воспитании / Хрестоматия по истории зарубежной педагогики – М. Просвещение, 2001. -350 с.
3. Педагогические взгляды Руссо [Электронный ресурс], - [https://studopedia.su/1\\_48659\\_pedagogicheskie-vzglyadi-russo.html](https://studopedia.su/1_48659_pedagogicheskie-vzglyadi-russo.html).
4. <https://vestniknews.ru/prilozhenie/intervyu-i-stati/2083--sp-2677.html>
5. Барнашов А.М. Теория разделения властей и политические взгляды Жан-Жака Руссо // Актуальные вопросы государства и права на современном этапе: сборник научных статей / Отв. ред. В.Ф. Волович. – Томск: Изд-во Томского университета, 1984. – С. 53–54.

УДК 930.85

### ОСОБЛИВОСТІ СИСТЕМИ ВИХОВАННЯ ЗА ЧАСІВ КИЇВСЬКОЇ РУСІ

**Лабута О. Г.**, студентка III курсу факультету іноземних мов.

Науковий керівник – канд. пед. наук, доц. **Самойленко О. В.**, кафедра педагогіки, початкової освіти та освітнього менеджменту.

*У статті розкривається загальна характеристика процесу шкільного і сімейного виховання дітей за часів Київської Русі. Наведено особливості зумовленості виховання дітей умовами матеріального та духовного життя спільноти.*

**Ключові слова:** виховання, шкільне виховання, сімейне виховання, Київська Русь.

Глибокі історико-педагогічні дослідження різних аспектів педагогічних поглядів українського народу були здійснені багатьма вченими. В їх дослідженнях проаналізовано та узагальнено історичний досвід українського народу у вихованні дітей і молоді окремих історичних періодів, виявлені основні ідеї, основні принципи, засоби української народної педагогіки, особливості їх прояву в сучасних умовах.

Так, **мета** даної статті – проаналізувати особливості шкільного і сімейного виховання за часів Київської Русі.

**Актуальність** проблеми дослідження визначається значним практичним потенціалом багатовікового народного педагогічного досвіду у вихованні дітей. Тисячолітній досвід дав можливість народній системі виховання відібрати кращі засоби впливу на дитину. Наукові дослідження переконливо доводять, що дитина повинна перебувати під постійним виховним впливом духовної культури свого народу. Це потрібно, перш за все, для повного розкриття природних здібностей дитини.

Процес виховання у дітей в період Київської Русі був наслідком тривалого історичного етногенезу, що визначався відносною сталістю, залежно від культурних традицій і особливостей соціально-економічного розвитку.

Як нові явища в педагогічній думці Київської Русі X-XIII ст. можна виділити: 1) висування в центр виховання окремої особистості, що вийшла в процесі виникнення економічно самостійною малою сім'єю з родоплемінного колективу; 2) вироблення таких методів і форм виховання, які відповідали новим суспільним відносинам; 3) збагачення засобів виховання за рахунок трансформації міфів в епос і казку, ілюзорних уявлень про природу – в загадки, імітації трудових процесів в дитячих піснях-хороводах.

Особливістю досліджуваного періоду, на наш погляд, є те, що головна увага педагогіки була спрямована на життєві правила. Дитина повинна була виховуватися тією атмосферою, в якій вона жила. У виховному процесі визначалася взаємодія різних елементів, в яких основна роль належала народним засобам. Виховання дітей проходило відповідно до необхідності наслідування підростаючим поколінням суспільно-історичного досвіду, накопиченого попередніми поколіннями з метою підготовки до життя і праці.

З накопиченням досвіду виховання народною педагогікою було визначено послідовні етапи виховання дітей. Перший з них називався періодом баянних – від народження до 1,5-2 років [1]. Основним засобом цього періоду виховання було спілкування матері з дитиною через колискову пісню. У Київській Русі існував цілий комплекс уявлень про появу нової душі – народження дитини.

Спочатку поява дитини обмежувалася гігієнічним вихованням з метою виростити здорову загартовану робочу силу. Цей процес передбачав: підтримку тіла в чистоті, загартовування, здорове харчування. Турбота про гармонійний розвиток дитини, її духовне і фізичне здоров'я, підготовку до життя і праці бачимо в обрядовій культурі [6].

З 3-4-х років починався новий етап у вихованні, який наші предки називали плеканням [5], коли серед людей похилого віку виділялися пестуни і пестунки, для виховання дітей вони використовували забавлянки, ігри, залучали до найпростіших видів праці т.д.

Оскільки мати і батько були зайняті важкою землеробською працею, то люди похилого віку останні роки свого життя присвячували близьким. Вони ставали головними вихователями дітей, передавали їм моральні норми і заповіді, трудові навички і народні знання. Спілкуючись з дідусями і бабусями, діти засвоювали важливі істини: не можна робити того, що осуджують старші; не можна сидіти склавши руки, коли мати і батько працюють; не можна вимагати від батьків того, що вони дати не в змозі і т.п.

Засудження поганих вчинків онуків бабусями і дідусями мало благородний характер і високоморальний сенс, воно застерігало дітей мудрим ставленням до витівок, передбачало заміну провини добрими вчинками. Батько і мати, в свою чергу, повинні були виховувати в дітях почуття обов'язку перед їх вихователями, вчили бути вдячними за витрачені зусилля і пережиті тривоги в процесі виховання дітей. Дитина була зобов'язана навчитися виражати дідусям і бабусям свою подяку гарною поведінкою. Особливого значення набули завдання "олюднення почуттів", тобто виховання в кожній людині з раннього віку таких моральних якостей, як чуйність, доброта, щирість [4].

Дослідники слов'янської давнини, історії Київської Русі доводять, що в народному ідеалі місце в період плекання відводилося моралі. Виховний ідеал людини вже в ті часи мав, перш за все, характер віри в надприродні сили, любові до ближнього, працьовитості, поваги до старших і батьків. Метою морального виховання було виховання доброти, милосердя, потреби турбуватися про хворих, убогих, сиріт [6]. Мабуть, одним з головних засобів морального виховання були казки, за якими і здійснювалося моральне виховання.

За допомогою казки елементарні норми поведінки та вимоги до їх дотримання непомітно для самої дитини входили в її свідомість. У всіх випадках зміст казки мав життєве практичне призначення [3]. Дітей привчали слухати старших, не перебивати, коритися їм, а до ровесників і менших мати повагу. Казки використовувалися також для ознайомлення дітей з природою, її силами.

У суспільстві, яке виникло з родового ладу, створювалася нова мораль – норми і правила спілкування з людьми. Все це знаходило відображення в ввічливості, в гуманізації відносин, в запереченні грубості. Існували певні правила поведінки. Вони визначалися правилами хорошого тону. В завдання виховання дітей входило залучення їх до цих правил [8].

На допомогу батькам і дітям у формі прислів'їв і приказок народною педагогікою була розроблена система правил-настанов, які були усним підручником морального виховання.

Період плекання завершувався в семирічному віці обрядом постригів хлопчиків, плетіння коси дівчаткам [4]. У східнослов'янській мові слово "отрок" означало хлопчика 7-14 років, який ще не отримав права голосу зрілого чоловіка. З цього часу зміст виховання хлопчиків і дівчаток починав відрізнятися: хлопчики допомагали батькам у виконанні "чоловічих" видів робіт, опановуючи знаннями й уміннями в області землеробства і тваринництва. Дівчата опановували "жіночі" види робіт – вчилися вести домашнє господарство, прясти, ткати, ліпити посуд і т.д. Тобто, починався новий етап в житті дітей – придбання трудових навичок, відповідних статі дитини і оволодіння ними нормами моральної поведінки. Після цього періоду дитина приєднувалася до дорослого життя.

Чи не менше уваги приділялося і розумовому розвитку дітей. На етапі від семи до чотирнадцяти років відбувалося вивчення дітьми природи: ознайомлення з функціями богів, спостереження за рослинами і тваринами. Дітям передавалися довічні прикмети, за якими можна було судити про погоди [6].

Засобом розумового, фізичного, естетичного виховання були іграшки. Вони в живій і цікавій формі розвивали фантазію дитини, допомагали усвідомлювати навколишнє життя, осмислювати світ дорослих і в грі наслідувати їх.

Вивчаючи період після прийняття Київською Руссю у 988 р. християнства, необхідно звернути на увагу зміни (позитивні і негативні), що відбулися у суспільстві. Відтак, прийняття християнства сприяло розширенню економічних, політичних культурних зв'язків з Візантією, іншими країнами; запроваджувалася "кирилиця" (сучасна назва – старослов'янська), адаптована до української мови, яка полегшувала переклад книг з грецької мови на слов'янську, що сприяло поширенню античної літератури, науки, педагогічних ідей. При цьому, прийнявши християнство, князі спалювали язичницьких ідолів богів, знищували книги, забороняли відправлення свят, обрядів, пов'язаних з язичницькою релігією; було знищено великі надбання дохристиянської культури [2].

Існування писемності на Русі в язичницький період підтримувалось як індивідуальним, так і груповим навчанням грамоти. Зародковою формою шкіл було групове навчання, які з'являються з винайденням буквено-звукової системи письма. До прийняття християнства перші школи були двох типів: язичницькі та християнські. З прийняттям християнства освіта й шкільництво у Київській русі проявило себе в існуванні різних типів шкіл: школи "книжного вчення", школи грамоти, монастирські школи, "кормильство", жіночі школи та ін.

Перше офіційне свідчення про появу шкіл на Русі датується 988 р. і пов'язане воно з хрещенням Русі. У "Повісті временних літ" читаємо, що князь Володимир відкрив у Києві при Десятинній церкві школу "книжного вчення".

Хрещення Русі і розповсюдження грамотності через шкільне навчання були ланками однієї політики князя Володимира, який бажав укріплення держави, і тому прагнув підготувати грамотних людей, передусім, для державного апарату, які б могли уміло вести внутрішню і зовнішню політику. З іншої сторони, і християнська церква була зацікавлена у підготовці освічених людей – ідеологів нової релігії. Рівень розвитку ремесла і торгівлі вимагав грамотних людей.

Школи "книжного вчення" – школи підвищеного типу. За свідченнями літописців у такій школі було 300 дітей. Зміст навчання включав "сім вільних мистецтв". Навчання тут здійснювалось за внесеною християнством книжною системою, де головною була робота з книгою, з текстом. Випускники школи реалізовували себе у різних сферах державного, культурного та церковного життя. Відомою школою "книжного вчення" була школа Володимира (988 р.), двірцева школа Ярослава Мудрого (1037 р.) і ін. [3]

З XI ст. при монастирях існували монастирські школи згідно Студитського статуту, який вимагав, щоб монахи жили в гуртожитках і навчалися грамоти. Головне завдання монастирських шкіл полягало в суворому аскетичному вихованні, зміст якого зводився до формування в ченців покори, терпіння, відмови від радощів земного життя. З XII ст. за ініціативою князя Ярослава Осмомисла (1153-1187 рр.) в Галицько-Волинському князівстві запроваджуються перші відкриті монастирські школи для населення.

Школи грамоти розміщувались переважно у містах (в село грамота не проникала). Тут вчилися діти бояр, посадників, купців, лихварів, заможних ремісників. Зміст навчання включав: читання, письмо, лічбу і хоровий спів. Під час занять учитель працював з кожним учнем окремо або з невеликою групою учнів (8-10 чол.).

Кормильство – форма домашнього виховання дітей феодальної знаті. Князі підбирали для малолітніх княжичів (віком 5-7 років) кормильців (наставники і управителі) з числа воєвод і знатних бояр. Кормильство передбачало не лише військово-фізичне виховання, але й орієнтувалось на високий рівень освіти. Князі володіли 5-6 іноземними мовами [5].

Вищу та елементарну освіту могли здобути і жінки. У 1086 р. Анна Всеволодівна (онука Ярослава Мудрого) при Андріївському монастирі в Києві організувала жіночу школу для 300 дівчаток. Ряд джерел засвідчують високу освіченість жінок, особливо у князівських верхах. Це піднімало престиж Київської Русі в очах Європи.

Більшість дітей, передусім, простих людей виховувались у сім'ї. Їх вчили сільськогосподарської праці, могли віддати майстрові для вивчення ремесла та іншої домашньої роботи.

Порівняно короткий час (XI-XII ст.) Київська Русь досягла надзвичайно великих успіхів у поширенні грамотності та шкіл і за станом освіти не поступалася західноєвропейським країнам.

**Висновок.** Отже, за довгий час свого існування праслов'яни, а пізніше слов'яни виробили свою практику виховання на основі глибин трудового життя. Основна роль в вихованні дітей в Київській Русі належала народним засобам. Виховання молоді мало системний і послідовний характер.

В основі процесу виховання було покладено засвоєння молоддю надбаних попередніми поколіннями звичаїв, обрядів, ритуалів, атрибутів, народно-правових та моральних форм людської діяльності. За часів Київської Русі домінуючим було індивідуально-сімейне виховання, хоча ще існували і різні форми громадського виховання.

#### Література

1. Іларіон Київський. Слово про Закон і Благодать. Хрестоматія з історії педагогіки. Частина 1. Вітчизняна школа і педагогіка. Суми: СумДПУ, 2003
2. Історія української школи і педагогіки: Хрестоматія / Уклад.: О. О. Любар; за ред. В. Г. Кременя. К.: Знання, 2005. 767 с.
3. Левіта Ф. Шляхи і завдання українського шкільництва: до 1020- річчя шкільництва Русі-України. Історія в школі. 2009. № 4. С. 1 – 4.
4. Левківський М. В. Історія педагогіки: навчальний посібник для студентів вищих навчальних закладів. К.: Центр навчальної літератури, 2008. 188 с
5. Любар О. О. Історія української школи і педагогіки: навч. посібник / за ред. О.О. Любара. К. : Т-во "Знання", КОО, 2003. 450 с.
6. Про виховання чад. Хрестоматія з історії педагогіки. Частина 1. Вітчизняна школа і педагогіка. Суми: СумДПУ, 2003. С. 14 – 15.
7. Тригубенко В. Формування гуманістичних цінностей особистості: від Київської Русі до сучасності. Рідна школа. 2009. № 12.

УДК 371.47.022

#### А. МАКАРЕНКО ПРО МЕТУ ВИХОВАННЯ ТА ЗАСОБИ ЇЇ ДОСЯГНЕННЯ. ЗНАЧЕННЯ ДЛЯ СУЧАСНОСТІ

**Литовченко К. І.** студентка ІІІ курсу факультету іноземних мов  
Науковий керівник – канд. пед. наук, доц. **Самойленко О. В.**, кафедра педагогіки, початкової освіти та освітнього менеджменту.

*У статті проаналізовано педагогічні погляди А. С. Макаренка на процес виховання та визначено їх значення для сучасності.*

*Ключові слова:* Макаренко, педагогіка, виховання в колективі, виховання, педагоги, батьки.

На сьогоднішній день, Макаренко передусім відомий як український, соціальний педагог, якого вважають одним із найвидатніших педагогів світу; його теорія і методика виховання в колективі розроблена в 1920-ті роки в Україні, є предметом досліджень науковців з багатьох країн.

Педагогічна діяльність А. С. Макаренка ввібрала в себе кращі досягнення класичної та нової педагогіки. Його спадщина – це досягнення всього прогресивного людства, яке прагне до гуманної освіти. Він вирішував складні педагогічні проблеми, які хвилюють нас і зараз. Серцевиною педагогічної діяльності А. С. Макаренка є його досвід щодо органічного поєднання навчання з продуктивною працею. У своїй практиці педагог послідовно керувався відомими положеннями основоположників комуністичного вчення про єдність навчання і виховання. 16 років роботи в колонії імені М. Горького та комуні імені Ф. Е. Дзержинського привели педагога до висновку, що труд без освіти, без політичного й суспільного виховання, які йдуть попереду, не приносить виховної користі, виявляється нейтральним процесом. Макаренко дійшов висновку, що праця без напруження, без громадської й колективної турботи є мало відчутною у справі виховання нових мотивацій поведінки. Така праця швидко й легко стає автономною механічною дією і відбивається на психіці не конструктивно. Вона, на думку педагога, завершується малим розвитком та презирством до навчання і цілковитою відсутністю планів та перспектив на майбутнє. Педагог не уявляв трудового виховання поза залученням вихованців до активної продуктивної праці поза умовами виробництва. Він був переконаний у тому, що "праця, яка не має на увазі створення цінностей, не є позитивним елементом виховання".

Основоположним принципом педагогічної системи А. С. Макаренка є принцип виховання в колективі. Колектив розглядався ним як універсальний метод комуністичного виховання, що є загальним і єдиним, а водночас дає можливість кожній окремій особистості розвивати свої здібності, зберігати свою індивідуальність, іти вперед лініями своїх нахилів.

У своїй педагогічній роботі Антон Макаренко виходив з такого положення: "Відповідальність перед дітьми – це відповідальність перед історією; сьогоднішні діти – це завтрашня історія, завтрашнє майбутнє людства, нашої великої справи".

Макаренко створив два педагогічних заклади – колонію Горького ("Педагогічна поема"), комуна ім. Дзержинського ("Прапори на баштах", "Марш 30-го року"). У своїй педагогічній системі Макаренко насамперед виділив основні ознаки колективу:

- спільна мета, спільна праця, спільна організація цієї праці;
- органічний зв'язок з іншими колективами;
- наявність органів координування і управління, відносини відповідальної залежності;
- колектив повинен стояти на принциповій позиції світової єдності трудящого людства.

Антон Макаренко розглядав колектив як динамічне об'єднання, яке у своєму розвитку проходить ряд стадій:

Перша стадія – вимагає педагог, він же вивчає вихованців, організовує різноманітну колективну діяльність;

Друга стадія – вимагає педагог і актив. Робота з активом. Різноманітні форми колективної діяльності, розвиток активності;

Третя стадія – колектив висуває до окремої особистості.

Завідуючи колонією "малолітніх злочинців" у Трибах, Макаренко організував колектив дітей у різновікові загони для трудової діяльності й навчання. Роки були тяжкі, після революції і громадянської війни. Треба було забезпечити елементарний матеріальний рівень, тому в колонії відразу почались сільськогосподарські роботи.

Антон Макаренко розробив теорію дитячого колективу, розкрив основні його ознаки, визначив стадії його розвитку, шляхи формування і методик використання виховних можливостей колективу. Згідно з вченням Макаренка, характерними ознаками стилю життя і діяльності дитячого колективу є: почуття власної гідності, почуття захищеності, здатність до гальмування, звичка поступатися товаришеві, єдність колективу.

Працюючи зі специфічним контингентом, видатний педагог приділяв велику увагу розумовому вихованню дітей і підлітків, а також удосконаленню педагогічного процесу в школі, поліпшенню навчально-виховної роботи. А. Макаренко завжди попереджував своїх вихованців: "Щоб я не чув таких розмов: навіщо мені школа, я й так учений". Він часто проводив зразкові уроки, часто відвідував уроки інших учителів, вивчав передовий педагогічний досвід. Педагогічна система Антона Макаренка – це складна сукупність ідей і практичних рішень, основними з яких є:

- суть виховання як суспільного явища;
- єдність виховання і життя;
- мета виховання як розгорнута програма формування людської особистості;
- колектив як метод виховання;
- взаємовідносини колективу і особистості;
- самоуправління у колективі;
- виховання свідомої дисципліни;
- зв'язок навчання із продуктивною працею;
- праця як постійний компонент системи виховання;
- залучення вихованців у різноманітні життєві сфери, виховання господаря життя;
- традиції й їх виховна роль;
- педагогічний колектив і його центр;
- всебічний розвиток особистості;
- роль сім'ї у вихованні дітей.

На думку Макаренка, педагогіка є найбільш діалектичною, рухливою, дуже складною і різноманітною наукою. Основними характеристиками макаренківської педагогіки є діалектичне розрізнення методики навчання і методики виховання, єдність вивчення дитини та її виховання, єдність виховання дітей і організація їхнього життя, поєднання вивчення основ наук з продуктивною працею учнів, науково організована система всіх впливів, посилення уваги до дитячого колективу. Психологія має бути не основою педагогіки, а продовженням її у процесі реалізації педагогічних закономірностей та ін. Мету виховання А. Макаренко розумів як програму особистості, програму людського характеру. На його думку, у виховному процесі має бути загальна програма виховання й індивідуальна коректива до неї залежно від особистості конкретного учня.

Розвиток індивідуальності А. С. Макаренко пов'язував не тільки зі здібностями людини, але і з темпераментом, і з рисами характеру. Із цього приводу А. С. Макаренко зауважував, що мета індивідуального виховання полягає у визначенні перспектив розвитку здібностей людини, формуванні її характеру.

Освітньо-виховний процес має на меті формування високої дисципліни і виконавчої чіткості у вихованців. Значна роль належить навчально-виховному процесу школи, зокрема шкільній дисципліні.

На згуртованості учнівського колективу позитивно позначається і згуртованість у діяльності педагогів, єдність вимог до нього. А. Макаренко вважав, що у згуртованому педагогічному колективі кожен педагог насамперед дбає про згуртованість загальношкільного колективу, відтак – про справи свого класу й лише потім – про власний успіх.

Окрім цього, А. С. Макаренко зазначив, що сім'я є природним людським колективом. Виховання – це процес соціальний, у якому беруть участь люди, речі, явища, але перш за все і більше всього, люди. Із них на першому місці, як підкреслював Макаренко, батьки і педагоги. Макаренко розглядав питання сімейного виховання з державної точки зору. Кожна сім'я повинна виховувати дітей відповідно до державних завдань. Батьки повинні добре знати і розуміти, що вони виховують дитину не тільки для своїх радощів. У сім'ї під їх керівництвом росте людина, яка повинна стати гідним громадянином своєї Батьківщини. Також він вважав, що хороших людей можуть виховати лише щасливі батьки. Якщо до шести років дитина виховувалася правильно і в ній виховані певні звички активності і гальмування, то на таку дитину ніхто не вплине погано. Дуже шкідливо впливають на дітей сварки; роздратованість у сім'ї – ознака розпущеності, відсутності дисципліни, недоліків у світогляді. Повинна бути не лише чітка мета виховання, а й продумана деталізована програма виховання.

Педагогам і батькам слід мати на увазі, що окремі телепередачі, статті у газетах негативно впливають на розвиток неповнолітніх. Найчастіше школяр обирає сам, який телефільм дивитися, проте йому не завжди легко розібратися в побаченому на екрані, зробити правильні висновки. Тому не рідко він схвально сприймає те, що заслуговує осуду, намагається наслідувати "телегероя". У період статевого дозрівання підліткам, на думку А. Макаренка, особливо потрібен душевний контакт з батьками. Неприпустиме "шпигування" за дітьми, підозріле ставлення до дружини дітей різної статі. Це робить їх потайними, замкненими, позбавляє дорослих можливості благодійно впливати на їхню психіку і поведінку. У процесі соціалізації головне місце займає вміння особи контактувати і співпрацювати з іншими. Саме тому колективне виховання є основою правильного виховання, адже особа засвоює норми і правила колективу, суспільний досвід, вчиться регулювати свою поведінку тощо. Людина в колективі – це людина в суспільстві. Знання теорії та практики колективного виховання є особливо важливим для педагогів у здійсненні їхньої діяльності – вмінні допомагати і бути провідником у процесі соціалізації.

Педагогічна спадщина Макаренка становить понад 150 творів (романи, повісті, оповідання, п'єси, сценарії, педагогічно-публіцистичні статті), в яких висвітлено новаторську практику, теоретичні положення та сформульовано оригінальні творчі висновки. Антон Семенович став майстром своєї справи. "А майстром може стати кожен, якщо йому допоможуть і якщо він сам працюватиме". Створюючи свою педагогічну систему, А. С. Макаренко покладався не лише на актуальні здібності своїх вихованців, а й на той рівень, якого вони зможуть досягти в майбутньому.

#### Література

1. Ярмаченко М. Д. Макаренко Антон Семенович // Енциклопедія освіти / гол. ред. Василь Кремень. – К. : Юрінком Інтер, 2008.
2. Ярмаченко Н. Д. Педагогическая деятельность и творческое наследие А. С. Макаренко. – Киев, 1989.
3. <http://lib.pnpu.edu.ua/novyny/2729-a-s-makarenko-pedagogika-sprjamovana-u-majbutne>
4. Ярмаченко М. Д. Сучасність педагогічної спадщини А.С. Макаренка – Київ, 1988.
5. Музика О.Л. Педагогічна спадщина А.С. Макаренка і сучасні підходи до розвитку здібностей/ Педагогіка і психологія. – 2008.

УДК 373.3.091

#### ОРГАНІЗАЦІЯ ГУРТКОВОЇ РОБОТИ У ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ

**Літоренко А. О.**, студентка ІV курсу факультету психології та соціальної роботи  
Науковий керівник – канд. пед. наук., доц. **Філоненко О. С.**, кафедра педагогіки, початкової освіти та освітнього менеджменту.

*У статті аналізуються вимоги щодо діяльності позашкільних закладів, схарактеризовано підходи до організації гурткової роботи у початковій школі.*

*Ключові слова:* позашкільний заклад, гурток, гурткова робота, початкова школа.

**Постановка проблеми.** У сучасних умовах зросла трудова активність значної частини населення. Сім'я не забезпечує дітям правильного режиму позаурочного навчання і відпочинку,



керівництва у процесі виконання домашніх завдань, інтелектуального розвитку, виховання тощо. Виникають ситуації, коли батьки і працівники освіти шукають можливість забезпечити безпечність і оптимальні умови для навчання і розвитку дітей.

Як відповідь на соціально-економічну ситуацію, в державі набувають поширення різні способи організації освітнього процесу в позаурочний час. Позашкільна робота є популярною формою організації життєдіяльності і становить невід'ємну частину освітнього процесу. Вона розглядається як ефективний шлях формування життєво-компетентної, творчо-спрямованої особистості у контексті своєчасного виявлення інтересів, здібностей і нахилів дітей, розвитку креативності - однієї із базових якостей.

**Аналіз останніх досліджень.** До проблеми організації позашкільної діяльності молодших школярів зверталися у своїх працях Ю. К. Бабанський, О. Б. Голік, А. Г. Глуценко, Т. Д. Дем'янюк, Н. В. Кудикіна, Г. Я. Майборода, К. М. Слесик, В. О. Сухомлинський, Т. І. Сущенко, Т. В. Чубенко, К. Д. Ушинський. Досліджуючи особливості організації позашкільної роботи в школі, Л. В. Базильчук в позаурочній діяльності виділяє два напрями освітньо-виховної роботи – позашкільну та позакласну. Позакласна, на думку вченої, це різноманітна освітня й виховна робота педагогічного колективу школи в позаурочний час, спрямована на задоволення інтересів і запитів дітей. Позашкільна – це освітньо-виховна робота позашкільних закладів для дітей та юнацтва [1, с.5].

**Мета статті:** дослідити підходи організації гурткової роботи в початковій школі.

**Виклад основного матеріалу.** Рівень обізнаності сучасних дітей у XXI столітті із світом дорослих значно вищий, ніж у їхніх однолітків попередніх століть. Дорослі намагаються пояснити зміст спостережуваного, сформувати навички пізнання вже з пелюшок. Отож, для дітей згодом стає нормою, коли їх постійно повчають, спонукають, стимулюють до відкриттів, як це роблять дорослі. Інформація виходить до них із радіо і телебачення, через Інтернет ресурси. Вони чудово орієнтуються в сучасній побутовій техніці, обирають комп'ютер і вміють ним користуватися, майструють іграшки, добре орієнтуються в ЛЕГО [2].

Гурток (секція, клуб, творче об'єднання) – основна традиційна форма реалізації змісту позашкільної освіти і виховання учнів як у процесі вивчення окремого навчального предмета чи їх сукупності, так і різноманітних інтегрованих курсів у межах навчальних програм, затверджених МОН України чи адаптованих навчальних програм.

За своєю сутністю гурток – це специфічна спільність дітей та учнівської молоді, яка ґрунтується насамперед на добровільності, спільності інтересів, спрямованості на певний вид навчальної та практичної діяльності; середовище, де забезпечуються умови інтелектуального, духовного і фізичного розвитку дітей, реалізація їхнього творчого потенціалу в галузі позашкільної освіти і виховання та створюються комфортні умови соціальної адаптації до умов реального життя [4].

Важливо передбачити можливість вибору школярами гуртків, які в повному обсязі відображають всі сторони процесу виховання, інтереси і запити учнів. Для виявлення точного кола їхніх інтересів, наприклад, в школі можна поширити анкету, про те, чим би хлопці, або дівчата хотіли б займатися після уроків. Необхідно, щоб будь-який запропонований вид діяльності, в який включається школяр, мав суспільну спрямованість.

Кожен учень повинен бачити, що справа, якою він займається, не тільки потрібна, але і корисна йому самому, людям і суспільству в цілому. У роботі гуртка необхідно приділяти увагу ініціативності та самодіяльності самого учня. Якщо ця умова реалізується правильно, то учні сприймають будь-яке завдання так, як ніби воно виникло з їх ініціативи, навіть якщо воно і було підказане педагогом [3].

Освітній процес в урочній і позашкільній діяльності має спільні цілі та завдання. Однак дослідники виділяють низку суттєвих особливостей у способах реалізації цих завдань.

Аналіз педагогічної літератури дозволив виявити специфічні, притаманні позашкільній діяльності, особливості:

- у ході позашкільної роботи суттєво змінюється позиція учня: на зміну безпосередньому педагогічному керівництву здебільшого приходиться опосередкований вплив учителя на школяра, що сприяє активізації всіх видів учнівської діяльності. Значно підвищується роль самого школяра у виборі способів використання вільного часу, в реалізації прагнення до самовиховання й формування певних життєвих установок;

- позашкільна робота не регламентується єдиними обов'язковими програмами. Всі вони мають характер рекомендацій. Її зміст, методи й організаційні форми менше регламентовані, ніж у школі [6].

- позашкільна робота переважно реалізується через діяльність найрізноманітніших дитячих самодіяльних творчих об'єднань і занять за інтересами. Індивідуалізація позашкільного освітнього процесу, здійснюється через надання кожній дитині можливостей вибору конкретних занять за власним бажанням ;

- позашкільна робота, на відміну від навчальної, характеризується відсутністю оцінювання учнів;
- беручи участь у різних видах позашкільної роботи, діти поповнюють особистий досвід, знання про різні види людської діяльності, здобувають необхідні вміння та навички її здійснення;
- сприяє розвитку спільного інтересу в дітей до будь-якої діяльності, підвищує їхню пізнавальну активність [8, с. 5];
- дозволяє розширити й поглибити знання учнів, закріпити сформовані на уроках уміння й навички, розвинути здібності дітей, задовольнити їхні різноманітні інтереси, організувати практичну, суспільно-корисну діяльність, дозволити дітям;
- сприяє формуванню самостійності учнів;
- створює умови для формування нових інтересів, накопичення досвіду колективного життя для більш повного розкриття й вияву особистості [ 5; 8].

Тривалість одного гурткового заняття визначається навчальними планами і програмами з урахуванням психофізіологічного розвитку та допустимого навантаження для різних вікових категорій і становить для учнів:

- віком від 6 до 7 років - 35 хвилин;
- старшого віку - 45 хвилин.

Короткі перерви між заняттями є робочим часом керівника гуртка і визначаються режимом щоденної роботи.

Гуртки, групи та інші творчі об'єднання класифікуються за трьома рівнями:

- початковий рівень – творчі об'єднання, діяльність яких спрямована на загальний розвиток вихованців, учнів, виявлення їхніх здібностей та обдарувань, прищеплення інтересу до творчої діяльності;
- основний рівень – творчі об'єднання, які розвивають інтереси вихованців, учнів, дають їм знання, практичні вміння та навички, задовольняють потреби у професійній орієнтації;
- вищий рівень - творчі об'єднання за інтересами для здібних і обдарованих вихованців, учнів [7].

Слід зазначити, що незалежно від виду гуртка, результативність його функціонування багато в чому залежить від виконання психолого-педагогічних вимог, що пред'являються до організації даної форми.

До них відносяться:

- 1) Організація педагогічними працівниками роботи гуртка протягом всього навчального року.
- 2) Вік дітей, що займаються гуртковою діяльністю в початкових класах - від 6-7 до 10-11 років.
- 3) Організація гуртків передбачає добровільне включення дітей в діяльність, тобто без психологічного примусу.
- 4) Заняття в гуртку проводяться відповідно до напрямку діяльності гуртка, на підставі обраної програми додаткової освіти, яка, не повинна дублювати основну освітню програму школи.
- 5) Особливу увагу слід звернути на зміст занять: воно повинно бути цікавим і відмінним від уроку. Рекомендується ігровий характер подачі будь-якого матеріалу, який здатний зацікавити молодших школярів.
- 6) Гурткова робота може проводитися в будь-якому підготовленому приміщенні: в класі, дослідницькій лабораторії, музичному або фізкультурному залі. Це залежить від виду гуртка, теми заняття, освітніх завдань, які вирішуються при проведенні конкретного заняття гуртка. Передбачається організація робочого простору (в учнів повинні бути індивідуальні, але максимально схожі робочі місця, обладнання тощо).
- 7) Керівнику гуртка необхідно знайти правильний і результативний стиль спілкування з дітьми (легкий, невимушений, який доставляє взаємне задоволення обом сторонам) [8].

**Висновки.** Результативність позашкільної освіти значною мірою залежить від чіткої, продуманої її організації, планування та координації.

Гурткова робота в загальноосвітніх навчальних закладах є частиною освітнього процесу. Це один із найефективніших шляхів розвитку творчо спрямованої особистості.

Саме тому організація роботи різноманітних гуртків, секцій, студій у загальноосвітніх навчальних закладах потребує особливої уваги з боку адміністрації шкіл та управлїн освіти.

Гурток є однією з найбільш популярних і результативних форм організації позаурочної діяльності, як в освітній організації, так і в системі додаткової освіти.

Гуртки можуть бути: предметні, краєзнавчі, художньо-естетичні, спортивно-оздоровчі, трудові. Дана форма позаурочної діяльності має великі педагогічні можливості.

Діяльність усіх видів гуртків сприяють вихованню і розвитку школярів і орієнтують педагогів на створення умов для формування гармонійної особистості, що має широкі можливості для реалізації своїх можливостей, здібностей. Результативність роботи гуртка багато в чому залежить від реалізації психолого-педагогічних вимог.

## Література

1. Базильчук Л. В. Організація позашкільної роботи в загальноосвітній школі як педагогічна проблема / Л.В. Базильчук // *Методи і засоби забезпечення інноваційності едукативного процесу в закладах освіти / Матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції м.Черкаси, 24-25 квітня 2008 року*. Черкаси: Вид.від.ЧНУ імені Богдана Хмельницького, 2008. – С.4-5.
2. Бойко Н. В. Організаційно-педагогічні умови використання гурткової діяльності в навчальних закладах URL: [http://www.irbis-nbuv.gov.ua/cgi-bin/irbis\\_nbuv/cgiirbis\\_64.exe?C21COM=2&I21DBN=U](http://www.irbis-nbuv.gov.ua/cgi-bin/irbis_nbuv/cgiirbis_64.exe?C21COM=2&I21DBN=U).
3. Дмитрієв Д. А. Гурткова робота і її значення у вихованні учнів // *Педагогіка*. 2013. №11. С.68-70.
4. Закон України "Про позашкільну освіту" // *Освіта України*. 2000. № 31.
5. Коротченкова Т. Н. Актуальність єдності урочної та позашкільної діяльності школярів в освітньому процесі // *Початкова школа*. 2012.№3. С.28.
6. Кудикіна Н. В. Ігрова діяльність молодших школярів у позашкільному навчально-виховному процесі: Монографія. К.: КМПУ ім. Б.Д.Грінченка, 2003. 272с.
7. Пашкова А. М. Форми організації позашкільної діяльності в початковій школі // *Початкова школа*. 2015. № 11. С. 45 - 49.
8. Слесик К. М. Формування умінь спілкування молодших школярів у позакласній навчально-виховній роботі: Дис. ... канд.пед.наук: 13.00.09 / К.М.Слесик. Х., 2002. 256 с.

УДК 373.2.017:502

## ХАРАКТЕРИСТИКА ЕКОЛОГІЧНОЇ КУЛЬТУРИ ДОШКІЛЬНИКІВ ЯК ПЕДАГОГІЧНОЇ ПРОБЛЕМИ

**Лотош Д. Є.**, студентка IV курсу факультету психології та соціальної роботи.  
Науковий керівник – канд. пед. наук **Бобро Л. В.**, кафедра дошкільної освіти.

*У статті представлений аналіз екологічної культури дошкільників як педагогічна проблема. Проаналізовано концепції та погляди вчених щодо досліджуваної тематики. Визначені завдання педагогів, вихователів та батьків у контексті екологічної культури.*

*Ключові слова: екологічна культура, дошкільний вік, екологічна свідомість, екологічне виховання, екологічна освіта, екологічний світогляд.*

**Постановка проблеми.** Формування екологічної культури підростаючого покоління – одне з найважливіших завдань сьогодення. Виховання у дітей відповідного ставлення до природи – складний і тривалий процес. Його результатом повинно бути не лише оволодіння відповідними знаннями та умінями, а й розвиток бажання активно захищати, покращувати навколишнє природне середовище. На сьогодні велика увага у державних нормативних документах з питань освіти і її дошкільної ланки надається цьому питанню.

**Аналіз досліджень та публікацій.** Питання виникнення, розвитку й значення екологічної культури розглядають педагоги, філософи й психологи, зокрема такі, як: Р. Біджієва, А. Валітова, С. Дерябо, Т. Іванова, Т. Казначеева.

Значну увагу психолого-педагогічних проблем розглядають у своїх працях такі вчені: А. Львовичкіна, О. Мамешина, В. Скребець, Ю. Швалб, В. Ясвін – розвиток екологічної культури та свідомості; С. Глазачева, М. Вересова, Н. Дежнікової, В. Ясвіна, І. Зверєва, І. Суравегіна, М. Хилько – теорія і практика формування екологічної культури; Н. Виноградова, Н. Дежнікової, С. Дерябо, А. Захлебного, І. Зверєва, В. Панова, Л. Тарасова, І. Цветкова, В. Ясвін – необхідність оновлення змісту екологічної культури та виховання в педагогічній науці [4].

**Формулювання цілей дослідження.** Дана тема наукового дослідження формує мету пошуку, а саме теоретичне дослідження екологічної культури дошкільників як педагогічної проблеми. Вона включає такі аспекти роботи: 1) аналіз наукової та науково-методичної літератури з питання екологічної культури та її формування; 2) дослідження особливостей дошкільного віку; 3) обґрунтування екологічної культури у дошкільному віці.

**Виклад основного матеріалу.** Відповідно до Базового компоненту дошкільної освіти до кінця дошкільного віку у дитини має бути сформований природо-доцільний світогляд, в основі якого – усвідомлення дитиною себе як частки природи, відчуття відповідальності за те, що відбувається навколо неї та внаслідок її дій у довкіллі. В центрі уваги педагогів має бути не просто повідомлення дітям окремих фактів та узагальнень, а їх оцінка, спрямована на усвідомлення екологічної цінності природи, її єдності з людиною [1].

Екологічна культура – складова частина світової культури, якій властиве глибоке і загальне усвідомлення важливості сучасних екологічних проблем у житті і майбутньому розвитку людства. Метою екологічної культури є формування системи наукових знань, поглядів, переконань, які закладають основи відповідального ставлення до навколишнього природного середовища.

Екологічна культура, як вказує В. Крисаченко об'єднує два світи: це природного довкілля і внутрішнього світу людини. Екологічна культура своїми цілями спрямована на створення гармонії в природі і на виховання життєвих цінностей у людському житті [5].

За своєю суттю екологічна культура є своєрідним моральним "кодексом поведінки людини" із зовнішнім природним середовищем та із "своєю природою" – новою галуззю діяльності людини, яка створена у процесі праці і спрямована на самореалізацію людини за науково обґрунтованими положеннями та висновками.

Екологічна культура є засобом самоорганізації сутнісних сил людини в умовах конкретного природного середовища. Водночас вона є процесом номінації, тобто означення, надання об'єктам природного довкілля соціально-ціннісного звучання [2].

Н. Дежнікова розглядає екологічну свідомість з позиції культурологічного підходу: "Екологічна культура базується на прагненні жити в співзвуччі з навколишнім світом. Екологічна культура є не що інше, як матеріалізована у вчинках, словах і справах людей екологічна свідомість" [3].

В. Кобилянський говорить про це наступне: "Існування людини і суспільства передбачає знання та дотримання хоча б мінімуму екологічної культури. До недавніх пір її формування велося в основному стихійно, методом проб і помилок, "на око", закріплювалося в суспільній свідомості і практичній діяльності людей через систему звичаїв і традицій, нерідко сьогохвилинних, половинчастих і поверхневих оцінках і рішеннях, відповідно до рівня суспільного розвитку і розуміння людьми можливих екологічних небезпек, їх бажань і вольових настроїв на подолання екологічних проблем" [6].

Основними принципами формування екологічної культури є: системність, комплексність і безперервність екологічного культури; пріоритетність екологічних знань в системі культури та освіти; спрямованість екологічної освіти та виховання на розуміння дитини особистої відповідальності за збереження та відновлення природного середовища, дбайливого використання її ресурсів; відкритість і доступність екологічної інформації; загальність екологічної освіти всіх соціальних і вікових груп.

Інтегрувавши зібрану інформацію, сутність ключового поняття – "екологічна культура" - розглядаємо у двох взаємопов'язаних площинах: особистісній та загальнолюдській. У першому випадку – це система знань, мотиваційних, емоційних та поведінкових компонентів особистості, що спрямовані на збереження навколишнього середовища, примноження природних багатств, розуміння цінності гармонії в системі "людина - природа". Щодо екологічної культури загальнолюдського значення – то вона поєднує в собі традиції, ціннісні орієнтації, ідеології, що властиві суспільству й детерміновані історичними умовами, розвитком науки, духовності, культури загалом.

На основі аналізу сучасних досліджень, нами було виділено наступні структурні компоненти екологічної культури:

1) знаннєвий – включає в себе знання про живу та неживу природу, особливості взаємодії з нею, вміння встановлювати причинно-наслідкові зв'язки своєї діяльності, проектувати поведінку на основі екоцентричних позицій;

2) емоційний – сукупність емоцій, що викликаються об'єктами природи, здатність до емпатії, любов до світу живого;

3) мотиваційний – відображає потреби, ціннісні орієнтації екологічного характеру;

4) поведінковий – уміння та навички застосовувати знання у повсякденному житті, готовність до екологічної діяльності, відповідність теоретичної підготовки поведінці в реальних ситуаціях;

5) рефлексивний – включає самосвідомість, самоконтроль, розуміння власної значущості у вирішенні питань екологічного змісту, усвідомлення відповідальності тощо [4].

Свідоме засвоєння й оволодіння екологічною культурою має розпочинатися ще у дошкільному віці, оскільки у дітей ще не сформовані стійкі погляди, переконання та інтереси. Перед батьками та вихователями стоїть завдання навчити молоде покоління розуміти закони природи, домогтися, щоб почуття особистої відповідальності за все живе на Землі, турбота про збереження природи стали рисами характеру кожної особистості [3].

Дошкільне дитинство психологи визначають як період першо-початкового складання особистості, розвитку активності як чинника пізнання, засвоєння морального досвіду. Такі вікові особливості, як емоційна чутливість, допитливість, здатність до наслідування, вразливість, створюють сприятливі умови для формування особистості як суб'єкта моральних ставлень. Важливим завданням є виховання культури людських стосунків, прищеплення навичок взаємної поваги у спілкуванні та спільній діяльності, уміння дотримуватися простих норм співжиття, керуватися соціально значущими цінностями.

Вже у ранньому віці починає складатися таке важливе особистісне утворення, як "базисна довіра до світу" (Е. Еріксон) - уявлення дитини про надійність дорослих, емоційна близькість з ними. За умов правильного виховання воно переростає у відкритість до соціальних впливів, готовність сприймати інших людей, інтерес до спілкування [7].

У дошкільному віці формуються основи соціальної компетентності дитини: вміння орієнтуватися у світі людей (рідні, близькі, знайомі, незнайомі люди; люди різної статі, віку, роду занять та ін.); здатність розуміти іншу людину, її настрій, потреби, особливості поведінки; уміння поважати інших людей, допомагати, турбуватися про них; обирати відповідні ситуації спілкування та спільної діяльності. Соціально компетентна дитина здатна відчувати своє місце у системі стосунків людей і адекватно поводити себе [1].

Заклад дошкільної освіти можна розглядати як першу сходинку збагачення дитини знаннями про природне і соціальне оточення, знайомство її з загальною, цілісною картиною світу і формування науково-обґрунтованого, морального і естетичного ставлення до нього.

Формування екологічної культури має відбуватися впродовж життя засобами екологічного виховання, екологічної освіти, шляхом формування екологічної свідомості та екологічної відповідальності, з позицій екологічного світогляду. Сучасні концепції дошкільного виховання орієнтують педагогів на формування особистості як одне з першочергових завдань навчально-виховної роботи з дошкільнятами. Важливою ознакою розвиненої особистості дитини є активність, котра проявляється у різних сферах: ігровій, трудовій діяльності, пізнанні навколишнього, взаєминах з дорослими та однолітками. Це робить особливо актуальним пошук таких педагогічних технологій, в основі яких лежало б забезпечення активної позиції вихованців, надання їм ініціативи у найрізноманітніших видах діяльності [5].

Природа – це наш дім. Вона оточує дитину з ранніх років. Це - джерело нових знань. Уміння спостерігати, вироблене в процесі пізнання природи, народжує звичку робити висновки, виховує логіку думки, чіткість і красу мови, розвиток мислення і мови йде як єдиний процес. Кожне знайомство з природою є уроком розвитку дитячого розуму, творчості, почуття. Різноманітність, яскравість, краса природи, наочність її зв'язків і залежностей забезпечують доступність їх розуміння дітьми і справляють істотний вплив на їх вдосконалення.

Ми маємо навчити дітей жити у цьому домі так, щоб у ньому завжди вистачало місця всім: і пташці в небі, і звірям у лісі, і черв'ячку в землі, травичці і квітці, високому дереву і маленькій стеблині, і, звичайно ж, людині. У цьому домі повинен панувати мир та злагода, любов і добро. Малюки повинні бачити красу навколишнього світу, а в цій красі навчитися бачити духовне благородство, сердечність, і на основі цього утверджувати прекрасне в собі [7].

На думку В. О. Сухомлинського, природа лежить в основі дитячого мислення, почуттів та творчості. Видатний педагог вважав, що формувати в людини ставлення до рідного краю як частки природи слід починати з раннього віку. Видатний педагог писав: "Дитина за своєю природою – допитливий дослідник, відкривач світу, тож нехай перед нею відкривається чудовий світ в живих фарбах, яскравих і тремтливих звуках, в казці, грі, творчості, красі" [8].

Діти дошкільного віку повинні мати чітке уявлення про цінність природного довкілля, його надзвичайне значення для життя людини, а також знати про те, що людина впливає на довкілля, що його екологічний стан залежить від її діяльності [1].

Суттєвим компонентом екологічного виховання та культури є постійне ознайомлення малят з художнім словом, літературними творами. Глибшому зацікавленню дітей навколишньою дійсністю сприятимуть підібрана дорослим інформація з художніх і науково-популярних творів екологічної спрямованості (наприклад, В. О. Сухомлинського, Д. Павличка, Л. Костенко), розповіді дорослого з власного досвіду спілкування з живою природою.

Екологічні ігри та завдання дають дитині змогу відчути себе частиною природи, реагувати на її проблеми, викликають бажання допомогти природі, захистити її від небезпеки. Найважливішим результатом гри є глибока емоційна задоволеність дитини її процесом, що найбільшою мірою відповідає потребам і можливостям пізнання навколишнього світу та побудови гармонійних стосунків із природою [5].

Активність дитячого розуму, його спостережливість та допитливість, прагнення до творчості – це те, що має враховувати педагог, виховуючи бережливе, турботливе ставлення малюка до природи, почуття співпереживання до своїх менших друзів. Звідси стає очевидним, що екологічна культура та екологічне виховання неодмінно вимагає від педагога систематичності та послідовності в роботі, вміння підібрати найефективніші форми пізнання природи та методи засвоєння дітьми інформації про неї, завдяки чому можна як найповніше розв'язувати поставлені завдання [2].

Всі засоби навчання та виховання дошкільників у своїй сукупності дають їм можливість не тільки одержати знання, закласти фундамент духовності, а й зрозуміти перші поняття- "екологічна свідомість" , "екологічна культура" - зрозуміти їх сутність. А формуються ці поняття впродовж всього життя.

Завданням педагогів, вихователів та батьків дошкільнят щодо питань екологічної культури є:

- 1) формування системи екологічних знань та уявлень дитини про природу;
- 2) розвиток уміння бачити і відчувати красу, привабливість кожного елемента довкілля, милуватися і захоплюватися ними;
- 3) включення в екологічно-зорієнтовану діяльність;
- 4) виховання гуманного ставлення до природи.

Вирішення цих завдань забезпечить активне спілкування дошкільника з природним довкіллям і сприятиме їхній соціалізації [7].

**Висновок.** Отже, сучасний ЗДО є базовим етапом збагачення дітей знаннями про природне та соціальне оточення, ознайомлення з загальною, цілісною картиною світу та формування науково обґрунтованого, морального й естетичного ставлення до нього. Одним із провідних завдань, яке постає перед педагогом сучасного дошкільного навчального закладу, є екологічна культура та виховання у дітей бережливого ставлення до об'єктів природи, здатності бачити їх красу. Цьому питанню присвячені дослідження багатьох вітчизняних педагогів минулого та сучасності, розроблені практичні рекомендації щодо роботи з формування екологічної культури дошкільнят, яка є складовою їх екологічної свідомості.

**Перспективи подальших досліджень.** Здійснити емпіричне дослідження з проблеми екологічної культури дітей дошкільного віку. Створити розвивальну програму екологічної культури дошкільнят.

### Література

1. Базова програма розвитку дитини дошкільного віку "Я у Світі" / за заг. ред. О. Л. Кононенко. К. : Світоч. 2009. 3-тє вид. 430 с.
2. Глухова Н. Емоційне спілкування дитини з природою як умова творчого осягнення світу. Дошкільне виховання. 2008. №10. С. 16–19.
3. Дежнікова Н. С. Экологическая культура : грани восприятия. Биология в школе. 1995. № 3. С. 20–23.
4. Дубовий В. І., Дубовий О. В. Екологічна культура : навчальний посібник. Херсон : Гринь Д. С., 2016. 256 с.
5. Крисаченко В. С. Екологічна культура : теорія і практика. Київ : Заповіт, 1996. 352 с.
6. Людина і світ. Вступ до екологічної психології : навчальний посібник. Д., 2006. 144 с.
7. Плохий З. П. Виховання екологічної культури дошкільників : метод. посіб. Київ : ред. журн. "Дошкільне виховання", 2002. С. 26.
8. Сухомлинський В. О. Серце віддаю дітям. Вибрані твори: в 5-ти т. Київ: Рад. школа, 1977. Т. 3. 670 с.

УДК 37

## СУЧАСНА ОСВІТА В НАЙРОЗВИНЕНИШИХ КРАЇНАХ СВІТУ. КНР

**Марченко С.О.**, студентка III курсу факультету іноземних мов.

Науковий керівник – канд. пед. наук, доц. **Самойленко О. В.**, кафедра педагогіки, початкової освіти та освітнього менеджменту.

*Публікація актуалізує питання освіти в країнах світу, в особливості в Китаї. Робота містить огляд основних положень та аналізує такі основні питання як: структура китайської системи освіти, базова освіта в Китаї, час проведення та навчальний час, ефективність освіти.*

*Ключові слова:* виховання, освіта, школа, навчання.

**Актуальність і ступінь дослідження проблеми.** Історія педагогіки посідає важливе місце в системі підготовки майбутніх працівників галузі освіти. Її вивчення сприяє формуванню професійно-педагогічного світогляду, цілісної системи знань про історико-педагогічні процеси, явища, факти, дає уявлення про найважливіші педагогічні концепції минулого. У цій статті описується підхід до освіти та виховання у Китаї.

**Мета дослідження:** вивчення систем виховання в Китаї, встановлення між ними зв'язків.

**Завдання дослідження:**

- Виділити особливості функціонування базової системи освіти Китаю.
- Порівняти освіту в Китаї з іншими країнами світу.
- Визначити основні недоліки освіти в Китаї.

У Китаї система освіти поділяється на три категорії: базова освіта, вища освіта та освіта дорослих. За законом кожна дитина повинна мати дев'ять років обов'язкової освіти від початкової школи (шість років) до молодшої середньої освіти (три роки).

Базова освіта в Китаї включає дошкільну освіту (зазвичай три роки), початкову освіту (шість років, як правило, починаючи з шести років) та середню освіту (шість років).

Середня освіта має два шляхи: середню академічну освіту та середню спеціальну / професійну / технічну освіту. Академічна середня освіта складається з молодших (три роки) та старших середніх шкіл (три роки). Молодші випускники середньої школи, які бажають продовжувати свою освіту, складають вступний іспит на місцевому рівні, на основі якого вони матимуть можливість: а) продовжувати навчання в середній школі; або б) вступ до професійної середньої школи (або покинути школу на цьому етапі) для отримання двох-чотирьох років навчання.

Випускники середньої школи, які бажають вступити до університетів, повинні скласти вступний іспит на національну вищу освіту (Гао Као). За даними Міністерства освіти Китаю, у червні 2015 року іспит складали 9,42 млн студентів.

Далі вища освіта поділяється на дві категорії: 1) університети, які пропонують чотирирічні або п'ятирічні ступінь бакалавра для присвоєння кваліфікації вченого ступеня; та 2) коледжі, які пропонують трирічні курси дипломних або сертифікаційних курсів як з академічних, так і з професійних предметів. Аспірантура та докторантура пропонуються лише в університетах.

Навчальний рік ділиться на два семестри для всіх навчальних закладів: лютий – середина липня (літні канікули шість тижнів) та вересень – середина / кінець січня (зимові канікули - чотири тижні).

Більшість шкіл починаються рано вранці (близько 7:30 ранку) до раннього вечора (близько 18:00) з 2-годинною обідньою перервою. У багатьох школах з 19:00 до 21:00 проводяться вечірні заняття для самостійного навчання, щоб учні могли закінчити домашнє завдання та підготуватися до нескінченних тестів. Якщо в школах не проводяться вечірні заняття для самостійного навчання, школярі все одно повинні робити домашнє завдання вдома, зазвичай до 22:00.

У середньому учні початкової школи проводять у школі близько семи-восьми годин, тоді як школяр середньої школи проводить у школі близько дванадцяти-чотирнадцяти годин, якщо враховувати час обіду та вечірні заняття.

Через жорстку конкуренцію, щоб потрапити в гарні університети, тиск на те, щоб здати Гао Као добре, сильний. У багатьох школах проводяться додаткові ранкові заняття з природознавства та математики по три-чотири години по суботах. Якщо школи не мають суботніх ранкових занять, більшість батьків відправляли своїх дітей у дорогу школу зубріння, яка працює тільки на вихідних або організують індивідуальне приватне навчання для своїх дітей на вихідних.

Слід зауважити, що доступ до освіти в Китаї залишається нерівномірним. Учні, народжені в заможних сім'ях, як правило, мають більший доступ до якісної освіти, ніж з нижчим рівнем доходу. Дані Національного бюро статистики свідчать про те, що жителі міст у Китаї мають майже втричі перевагу над доходами перед сільськими колегами. Система реєстрації домогосподарств (*huko*) ще більше поглибила цей розрив у розвитку шляхом обмеження внутрішнього руху людей. Політика в галузі фінансування освіти, яка вимагає від органів місцевого самоврядування часткової відповідальності за фінансування шкіл, ускладнила це питання, залишивши менш заможні райони без достатніх ресурсів для оплати кваліфікованих вчителів, купування необхідних навчальних матеріалів та утримування шкільних приміщень. Грамотність є базовим показником доступу до освіти.

Високий рівень грамотності служить основою для поліпшення доступу до інформації та безпосередньо підвищує здатність людини робити свій внесок у суспільство. Станом на 2011 р. Китай майже ліквідував неписьменність серед громадян молодого та середнього віку - знакове досягнення для країни з найбільшим населенням у світі. Заможні міста, такі як Пекін та Шанхай, повідомили про рівень грамотності у 2014 р. (98,52% та 96,85%) порівняно з показниками розвинених країн. З іншого боку, рівень грамотності Тибету в тому ж році становив лише 60,07%, прив'язуючи його до слаборозвинених країн, таких як Гаїті та Замбія.

Регіональні відмінності у доступі до освіти стають більш очевидними, якщо врахувати середню тривалість навчання на одного учня. Для оцінки ролі, яку освіта відіграє в оцінці економічного розвитку та якості життя, Організація Об'єднаних Націй обчислює Індекс освіти (ІО) як частину щорічно видаваного Індексу людського розвитку (ІЛР). ІО обчислюється на основі середнього та очікуваного років навчання в школі і коливається від 0 (відсутність освітніх знань) до 1 (теоретично досконале освітнє досягнення). Значення ІО в Китаї дуже різняться.

У 2014 р. в Пекіні був високий показник ІО 0,854, що повністю відповідає Ісландії (0,853), країні, яка посідає шосте місце за Індексом людського розвитку. ІО є найнижчим у Тибеті, значення якого 0,45, якщо порівнювати зі значеннями ІО з усього світу, ставить його на 20 %. Для усунення цих диспропорцій центральний уряд реалізував політику з переналагодження фінансування

освіти. Національний план середнього і реформи довгострокового плану освіти та розвитку (2010-2020) висунули перед собою амбітні цілі, досягнення для початкової та середньої освіти. План підкреслює необхідність активізації науково-технічних інновацій шляхом розвитку кадрової бази Китаю. Викладені цілі включають універсалізацію дошкільної освіти та вдосконалення дев'ятирічної системи обов'язкової освіти шляхом "раціонального розподілу" ресурсів та надання "спеціальної підтримки" менш щасливим.

Місцеві органи влади також вживають заходів для подолання диспропорцій у доступі до освіти.

**Висновок.** Отже, система освіти в Китаї вважається однією з найкращих у світі та має досить високі показники у всіх сферах. Китай ліквідував неписьменність серед громадян молодого та середнього віку - знакове досягнення для країни з найбільшим населенням у світі. Хоча досі існує проблема нерівномірності освіти, влада намагається вирішити це питання.

#### Література

1. A brief introduction to the Chinese education system [Електронний ресурс]. – Режим доступу: [URL:https://www.open.edu/openlearn/education/brief-introduction-the-chinese-education-system](https://www.open.edu/openlearn/education/brief-introduction-the-chinese-education-system)
2. How Does Education in China Compare with Other Countries? [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <https://chinapower.csis.org/education-in-china/>

УДК 37.013

### ЗМІСТ ОСВІТИ ТА ВИХОВАННЯ В ПЕРШИХ ШКОЛАХ СТАРОДАВНЬОГО РИМУ

**Мекшун К. В.**, студентка III курсу факультету іноземних мов.

Науковий керівник – канд. пед. наук, доц. **Самойленко О. В.**, кафедра педагогіки, початкової освіти та освітнього менеджменту

*Публікація актуалізує питання освіти в Стародавньому Римі та висвітлює основні моменти її розвитку. Робота містить огляд основних положень та аналізує такі основні питання як: особливості виховання, типи шкіл та відомі представники виховання того часу.*

**Ключові слова:** виховання, освіта, школа, навчання.

**Актуальність і ступінь дослідження проблеми.** Історія педагогіки посідає важливе місце в системі підготовки майбутніх працівників галузі освіти. Її вивчення сприяє формуванню професійно-педагогічного світогляду, цілісної системи знань про історико-педагогічні процеси, явища, факти, дає уявлення про найважливіші педагогічні концепції минулого. У цій статті піднімається проблема виховання у часи Стародавнього Риму та наводиться педагогічна думка відомих філософів, яка має великий вплив на розвиток сучасної педагогіки.

**Мета дослідження:** вивчення систем виховання в Стародавньому Римі, встановлення між ними зв'язків, а також дослідження творчої спадщини видатних педагогів і мислителів того часу.

Освіта в Стародавньому Римі відіграла важливе значення. Заможні люди вважали, що виховання є невід'ємною частиною життя, тому вони навчали своїх дітей грамоті та відправляли їх до спеціалізованих шкіл. Бідні люди не мали можливості дати своїм дітям високу освіту, але вони навчали своїх дітей вдома читанню та письму.

Система давньоримської освіти формувалася головним чином під впливом грецьких освітніх практик. Освіта набула значення на заході Римської республіки і на світанку Римської імперії.

Провідну роль у формуванні особистості юного римлянина грало домашнє навчання і виховання. У т. зв. епоху царів (VIII - VI ст. до н. е.) вже склалися міцні традиції сім'ї-вдома як осередку суспільства і виховання. Тут діти отримували релігійне виховання, при цьому батько виконував обов'язки жерця. Батько був у сім'ї необмеженим володарем. Він мав право навіть продати своїх дітей в рабство. У матері було значно менше прав, ніж у батька, але вона також займала у вихованні почесну роль. Дівчатка та дівчата постійно знаходились під наглядом матері аж до заміжжя. Частиною давньоримської освіти було навчання дівчаток кулінарної майстерності, в'язання та шиття. Дівчинку вчили також читанню та письму.

Хлопці до 16-річного віку під наглядом батька вивчали домашню та польові роботи, вчилися орати, сіяти і збирати врожай. Крім цього хлопчиків навчали плаванню, боксу і фехтуванню, навичкам управління домашнім господарством, опановували мистецтво володіння зброєю. Весь цей час їм потрібно було носити довге волосся. Як і дівчаток, хлопчиків навчали також читанню і письму. На відміну від дівчаток хлопчиків навчали законам культури Стародавнього Риму. Атмосфера в родині часто була далеко не ідилічною. Нерідко матері довіряли дочкам свої таємні



захоплення та зради. На очах дітей батьки творили жорстоку розправу над рабами, брали участь у непристойних пиятиках. Протягом всієї римської історії сімейне виховання грало більшу або меншу роль, але сім'я завжди була відповідальна за моральне, громадянське становлення юних римлян. У період розквіту Римської імперії сім'я помітно поступилася своїми позиціями державній системі освіти. Зате на заході римської цивілізації домашнє виховання знову стає провідним у підготовці підростаючого покоління. "Вся наука з рідного дому" - так писав про освітню роль сім'ї єпископ Сидоний.

Римське виховання на всіх етапах мало одну єдину мету. Дітей з простих сімей мали підготувати до праці, а дітей привілейованих громадян готували до активної державної діяльності й мали підготувати римського громадянина, здатного пожертвувати всім заради свого роду і своєї держави, хороброго воїна, який з презирством ставиться до всього іноземного, найперше до рабів, а також консервативного політика, скупого й жорстокого землевласника.

Перші спроби створити навчальні заклади відбувалися до 449 р. до н. е.. Заняття проводили приватні особи у форумі - місці громадських зборищ римлян. До III ст. до н. е.. з'являється професія наставника. Його роль виконували раби. З II ст. до н. е.. на організацію шкільного навчання в Римі все більший вплив чинила традиція елліністичних центрів античного світу, але римська система освіти і виховання ніколи не втрачала своєї самобутності. Вона зберегла сімейне виховання, і разом з громадськими приватними навчальними закладами вона мала більш практичну спрямованість: підготовку мужніх, вольових, дисциплінованих громадян. Головним девізом римського виховання можна назвати "користь", його можна назвати альфою і омегою римського виховання і навчання, головною метою яких було забезпечити певну кар'єру, будь то військова справа чи політичне мистецтво оратора.

У перші століття нашої ери в Римській імперії були прийняті стійкі форми, методи та зміст освіти. У I ст. основними вважалися дев'ять шкільних дисциплін: граматика, риторика, діалектика, арифметика, геометрія, астрономія, музика, медицина та архітектура. До V ст. з цього списку були виключені медицина та архітектура. Таким чином оформилася програма семи вільних мистецтв з поділом на тривіум (граматика, риторика, діалектика) і квадрівіум (арифметика, геометрія, астрономія і музика).

Нижчою сходиною навчання вільних громадян були тривіальні школи. Це були приватні навчальні заклади. Діти навчалися 4-5 р., а вступали у віці від 7 років, навчання було сумісним. Основним завданням було навчити дітей читати, писати та рахувати. Метод навчання читанню був букво складальним, лічити учні навчалися за допомогою пальців і абака, писати - керували рукою дитини, пізніше даючи їй переписувати слова і тексти моралізаторського змісту. Заняття тривали увесь день з перервою на обід. Дисципліна підтримувалась за допомогою тілесних покарань. Приміщення й обладнання шкіл були вбогими - нерідко це була частина вулиці огорожена простирадлом. Незважаючи на погані умови і низьку якість навчання, школи ці були чисельними і забезпечували широке поширення грамотності серед вільного населення. У такому вигляді початкові школи проіснували до занепаду Стародавнього Риму, лише з тією відмінністю, що в епоху імперії все більше початкових шкіл створювалися і фінансувалися місцевими органами влади.

У першій половині II ст. до н. е. Рим завойовує і підпорядковує своєму впливові низку держав Середземномор'я. У цей час зростає роль культури, науки і мистецтва в житті суспільства, і як наслідок відбуваються зміни в системі римського виховання. Виникають граматичні школи. Це навчальні заклади підвищеного типу, які спочатку відкривалися грецькими вчителями і були подібними до тих, що існували в інших частинах елліністичного світу. Тут звичайно навчалися підлітки з 12 до 16 років після домашньої підготовки, які вже вміли читати й писати, навчившись цьому вдома або в початковій школі. Здебільшого це були діти знаті і багатих. У порівнянні з тривіальними граматичні школи розміщувались в більш упоряджених приміщеннях, пропонували широку програму. Програми навчання в граматичних школах включали такі предмети, як латинь і грецьку мову, основи римського права, граматику, риторику. Навчання в цих закладах було індивідуальним, хоча в деяких джерелах можна знайти інформацію про спроби розподілу учнів на окремі групи. На відміну від аналогічних грецьких шкіл в школах Риму з освітніх програм були виключені всі "витончені науки": музика, спів, танці, спорт, так як вважалося, що ці предмети "спонукають більше мріяти, ніж діяти". Це було пов'язано з суто прагматичним ідеалом виховання і освіти в Стародавньому Римі, який спирався на поняття користі.

Навчання розпочиналося з виправлення вимови, вправ у словотворенні, знайомства зі стилістикою. Потім вивчали уривки з творів Гомера, Вергілія, Цицерона, Тита Лівія та інших авторів. Учителі цих шкіл ("граматики" або "літератори") займали більш високе соціальне становище у порівнянні з учителями елементарних шкіл. Вийшовши з соціальних низів, вони перебували навіть на державній службі, окремі з них добивалися політичного визнання.

У школах граматистів грецька мова викладалася поряд з латинською, а інколи навчання навіть починалося грецькою мовою; саме з них бере початок та греко-латинська двомовність, яка

відрізняла освічених римлян до кінця епохи імперії. Ця еллінізація римської "середньої освіти" мала суперечливий характер. З одного боку, вона виражала і поглиблювала розрив між освіченою частиною суспільства і рештою населення, перетворюючи школу на ще більш кастову замкнену. З другого – вивчення грецької мови сприяло поширенню в Римі багатьох демократичних і гуманістичних ідей, характерних для грецької культури класичної доби.

Граматичні школи з деякими змінами проіснували до кінця Римської імперії. З I ст. н. е. в них стали менше викладати красномовство; з кінця I ст. н. е. школи граматистів починають все більше фінансуватися і контролюватися міськими органами влади. У I ст. н. е. з'являються граматичні школи для дівчаток; у I-II ст. н. е. граматичні школи поширюються у всіх провінціях Римської імперії.

Для дітей з аристократичних сімей існували риторські школи, там навчалися укладати промови на задану тему і виголошувати їх. Вчителі риторського мистецтва давали одночасно знання з філософії, історії, права. Навчання в цих школах передбачало забезпечення різнобічного для того часу розумового розвитку.

У навчанні красномовству цінувалася, перш за все, зовнішня ефектність, форма, а не зміст. Вважалося, що ритору необхідно мати природні здібності, уміти брати приклад з високих зразків, постійно тренуватися в публічних виступах. Учні тренувалися спочатку в декламаціях, монологах за раніше підготовленою темою, а потім у контроверсіях - вигаданих судових процесах, в яких один з учнів грав роль захисника, другий –винуватця.

Методи і зміст навчання риторів критикувалися уже в I ст. до н. е. за те, що учні аналізували лише вигадані, далекі від життя ситуації, що красномовність їх має штучний характер і непридатна для практичної роботи в суді. Однак, риторські школи давали широку загально гуманітарну освіту, знайомили з творами видатних істориків, риторів, поетів, з філософією і правом. Тому, незважаючи на недоліки і певний занепад, вони зберігалися до кінця імперії.

Учителі риторики були впливовими людьми, брали активну участь у політичному житті, в окремих випадках посідали державні посади.

Для дітей вищої римської знаті – нобілітету – в Римі існували також своєрідні освітні центри – колегії юнацтва, які були створені для цілеспрямованого формування римської правлячої еліти. На останньому етапі свого навчання юнаки здійснювали подорожі в основні центри елліністичної культури і освіти – в Афіни, Пергам, Олександрію. Для організації військової підготовки молоді в Римі існували військові формування – легіони і школи вершників.

Древньоримська теоретична педагогіка представлена передусім Квінтіліаном. Марк Фабій Квінтіліан – видатний римський педагог. Протягом 20 років утримував відкриту ним риторичну школу, яка стала першою державною риторичною школою у Римі.

Квінтіліан – основоположник педагогічної літератури. Він написав перший в історії трактат з педагогіки, який називається "Про виховання оратора". Ця праця є одним з основних джерел вивчення сучасної Квінтіліану римської педагогіки. Завдання виховання ритора Квінтіліан трактував досить широко, а тому багато з його думок про виховання і навчання мають загально педагогічне значення. Кінцеву мету виховання Квінтіліан вбачає у підготовці високоосвіченого оратора: кожна вільна людина повинна вести активне громадське життя, а це можливо тільки за умов оволодіння ораторським мистецтвом. За його вченням будь-яка повноправна людина наділена від природи певними дарами. Тупих дітей немає, мова може йти лише про кращі чи гірші дарування.

Квінтіліан був прихильником суспільного шкільного виховання дітей. Квінтіліан робить ряд цінних вказівок і щодо сімейного виховання. Він наголошував, що батьки і всі особи, які оточують дитину, мають бути високоморальними і розмовляти з нею чистою класичною без місцевих діалектів мовою, адже майбутньому оратору необхідно гарно розмовляти.

Він висуває ряд важливих дидактичних вимог. По-перше, діти мають вивчати одночасно декілька предметів, але з певним чергуванням. Також, Насамперед має поєднуватись заучування і осмислення матеріалу та враховуватись індивідуальні можливості учнів, необхідність радісного навчання тощо. Саме Квінтіліан вперше в історії педагогіки формулює ряд вимог до вчителя і каже, що вчитель повинен любити дітей, бути для них хорошим прикладом у всьому, розмовляти чистою і грамотною мовою, бути освіченим.

Педагогічна думка Стародавнього Риму також знайшла відображення у творах Цицерона, видатного оратора, педагога, видатного філософа. Сутність людини Цицерон визначав поняттям "гуманність", "людяність". Ідеал виховання – досконалий ритор, художник слова і громадський діяч. Єдиним шляхом для досягнення справжньої людської зрілості є систематична й неперервна освіта й самоосвіта. Ритору необхідно, перш за все, засвоїти загальну культуру й отримати "універсальну освіту". Лише за таких умов можна стати досконалою людиною. Зміст освіти майбутнього ритора Цицерон визначав таким: знання з філософії, історії, законів, оволодіння уміннями і навичками виголошення промов. Для майбутнього ритора характерними повинні бути такі риси особистості, як тактовність, чуйність, мужність, помірність, справедливість, розсудливість, дружелюбність, бажання слугувати суспільству. Найогиднішою моральною вадю Цицерон вважав егоїзм.

Висновок: Отже, в період розквіту Римської імперії виховання в сім'ї, яке мало релігійний характер і діяло до цього часу, поступилося своєю позицією державній системі освіти. В перші століття нашої ери в Римській імперії склалися стійкі зміст, система і методи освіти. Також сформувалась система семи вільних мистецтв. Діти навчалися спочатку в тривіальних, а потім – в граматичних школах. Пізніше з'явилися риторичні школи. Педагогічна думка представлена такими відомими філософами як Квінтіліан та Цицерон.

### Література

1. Винничук Л. Люди, вдачі і звичаї Древньої Греції і Риму. -М., 1988. - 420 с.
2. Волкова Н.П. Педагогіка : навчальний посібник. – К. : Академвидав, 2009. – 616 с. – С.561-605.
3. Жураковський Г. Є. Нариси з історії античної педагогіки .- М., 1963. - 489 с.
4. Зайченко І. В. Історія педагогіки. – Кн. 1 – Історія зарубіжної педагогіки : навчальний посібник. – К. : Видавничий дім "Слово", 2010. – 624 с.
5. Історія педагогіки : курс лекцій. Навчальний посібник. – К., 2004. – 171 с

УДК 371.2

## ХАРАКТЕРНІ ОСОБЛИВОСТІ ПЕДАГОГІКИ ЄЗУЇТІВ

**Мельник М. В.**, студент III курсу факультету природничо- географічних і точних наук  
Науковий керівник – канд. пед. наук, доц. **Самойленко О. В.**, кафедра педагогіки, початкової освіти та освітнього менеджменту

**Актуальність дослідження.** Дослідження особливості педагогіки єзуїтів, є важливим для сучасної педагогіки, по причині застосування елементів класно-урочної системи й особливостями в вихованні, що є підґрунтям у розвитку сучасної педагогіки. На даний час основи педагогіки єзуїтів досліджені, але сучасні науковці проводять дослідження елементів педагогіки єзуїтів, і їх можливість застосування в сучасній освіті.

**Мета дослідження** – визначити характерні особливості педагогіки єзуїтів.

**Виклад основного матеріалу.** У XVI столітті діяла реформаторська політика, яка вела боротьбу проти католицької церкви, і на протипагу реформи, орден Єзуїтів створив свою педагогічну систему, де виховувалися ярі поборники католицької церкви [1].

Орден Єзуїтів створив свої освітні заклади, це єзуїтську колегію, семінарії, та академії.

Єзуїтські колегії – це заклади середньої освіти, де діти навчалися 5 років. Колегія поділялася на 2 відділення:

1. Молодше відділення, де навчалися 2 роки, що складалося з класів граматичного (навчають граматиці, діалектиці, риториці, та богослов'я), гуманітарного (навчають геометрії, ерудиції, астрономії та арифметиці) і риторичного профілю [Там само].

2. Старше відділення вищого типу або Семінарії, навчання тривало 3 роки, де відбувалася підготовка до вступу в університети, і навчалися латинській та грецькій мові, вивчали античну та релігійну (катехізм) літературу латиницею, математику, географію, природознавство та елементи історії [1].

Академії – це вже установи вищого рівня, які навчали майбутніх теологів, викладачів та церковних юристів. Навчання тривало 11 років, тобто 2 роки студенти удосконалювали отримані знання та навички, які перевірялися в ході Новіціату, тобто проходженню вступниками випробування від Ордену Єзуїтів. Наступні 3 роки вивчали філософію, наступні 2 роки, проводилася педагогічна практика з веденням щоденника під керівництвом досвідчених наставників, а останні 4 роки вивчали теологію та вдосконалювали світські науки.

Єзуїтське навчання має елементи класно-урочної системи із жорсткою централізацією та регламентацією шкільної справи та діяльності учнів і вчителів, де використовують всі елементи життя і, навіть, міміку та жести, що призводить до дисциплінованості учнів і вчителів, як в навчанні так і в житті.

Особливістю методики навчання є вправи та регулярні повторення, та навчання від легкого до складного. Це відбувається в постійному повторенні вивченого матеріалу на початку уроку, тижня, навчального року. Їхнім девізом у навчанні слугувало гасло: "Важливіше ґрунтовність, ніж обсяг знань". Вони вважали, що це приведе до міцності знань, яка усуне сумніви та дисциплінує розум. Також щомісяця вони проводять конкурси [Там само].

Орден Єзуїтів створив методику лекцій та побудував її на основі усної послідовності викладу матеріалу в кількох прийомах: 1) повний виклад; 2) аналіз змісту лекцій по частинах; 3) додаток історичними та іншими довідками; 4) стилістичний аналіз першоджерел.

Також, слід виділити особливості організації навчального року та щоденних занять: він був коротким і тривав 180 днів, а заняття на добу тривали не більше 5 годин, з обов'язковими поїздками, екскурсіями прогулянками. Для комфортності в колегіях були просторі приміщення, які були зручними, чистими й обладнаними. А головним принципом здорового способу життя вважали гарне харчування, регулярний відпочинок, фізичний розвиток вихованців за допомогою занять з гімнастики, верхової їзди, плавання, фехтування [1].

Також, слід виділити особливості виховної системи Ордену Єзуїтів, що ставив за головну мету – виховати ярих послідовників католицької церкви, які би протистояли ідеям протестантизму та захищали католицизм.

Єзуїтське виховання підкорювало і направляло особисту волю і наміри вихованців на користь і віру католицької церкви та нормам християнської етики. Вихованці виховувалися за строгими та жорсткими правилами виховання та освітнього процесу, в класах і школі вихованці були під всебічним наглядом цензорів або преторів.

Слід зауважити, що виховання Ордену Єзуїтів спрямовувалося на розвиток індивідуальних здібностей, честолюбства, духу суперництва [Там само]. Також одним з ідеалів виховання було виховати знання латині, діяльної побожності і вмінню скрізь вести себе належно, у вихованців відповідно до точки зору християнської етики, а за мету ставили ціль сформувати всебічну розвинену особистість, її моральну і духовну сторону, яка підпорядковуватиметься папі Римському та добросовісно служитиме Богу. Орден Єзуїтів використовував гуманістичні методи, спираючись на певні напрямки виховання: релігійне, моральне, фізичне, трудове, розумове, громадянське виховання [2]. А головними методами стимулювання були: групові й індивідуальні суперництва; регулярні виділення кращих і відстаючих; щорічні урочисті проведення іспитів, що супроводжувалися диспутами, деклараціями, театральними виставами, церемоніями нагородження кращих; змаганнями окремих учнів, команд в класах, класів в колегії; створення магістрату серед кращих учнів з присудженням почесних звань, організація "академії" (прообразів шкільних гуртків); система заохочень – почесні звання, почесні місця в класі, занесення на дошку пошани; написання прізвищ золотими літерами [1].

Єзуїти використовували також і систему покарань: лави ганьби, ковпак з вухами віслюка, прізвиська. Фізичні покарання дозволялися лише за проступки проти релігії та виконувалися світськими особами ("коректорами").

Важливе місце відводилося також і світському вихованню: правила поведінки за столом, вміння вести невимушену бесіду, бути галантним за будь-яких обставин, уміння підтримувати розмову на будь-яку тему, завойовувати довіру співрозмовника [1].

**Висновок.** Отже, педагогіка Ордену Єзуїтів, має свої особливі характеристики, це елементи класно-урочної системи, релігійне виховання католицької церкви, постійний контроль і нагляд за вихованцями та й педагогами, суворість та жорсткість в системі навчання за регламентованими правилами, системою виховних заходів, та інші характеристики, які створили та використовували представники Єзуїтського Ордену. Ця система Єзуїтської педагогіки має великий вплив на сучасну педагогіку, яка запозичила деякі елементи виховання та освіти, що дає поштовх до розвитку сучасної педагогіки.

#### Література

1. Педагогіка єзуїтів - [https://uk.wikipedia.org/wiki/Педагогіка\\_єзуїтів](https://uk.wikipedia.org/wiki/Педагогіка_єзуїтів).
2. Гуманістичні засади Єзуїтської педагогіки - [http://irbis-nbuv.gov.ua/cgi-bin/irbis\\_nbuv/cgiirbis\\_64.exe?C21COM=2&I21DBN=UJRN&P21DBN=UJRN&IMAGE\\_FILE\\_DOWNLOAD=1&Image\\_file\\_name=PDF/znpudpu\\_2013\\_1\\_20.pdf](http://irbis-nbuv.gov.ua/cgi-bin/irbis_nbuv/cgiirbis_64.exe?C21COM=2&I21DBN=UJRN&P21DBN=UJRN&IMAGE_FILE_DOWNLOAD=1&Image_file_name=PDF/znpudpu_2013_1_20.pdf)

УДК 37.026

### ДИДАКТИЧНІ ПРИНЦИПИ ПЕДАГОГІЧНОЇ ТЕОРІЇ Я. А. КОМЕНСЬКОГО

**Минка А. М.**, студентка курсу ННІ філології, перекладу та журналістики.

Науковий керівник – канд. пед. наук, доц. **Самойленко О. В.**, кафедра педагогіки, початкової освіти та освітнього менеджменту.

У статті розглядаються основні дидактичні принципи Я. А. Коменського. Аналізуються дидактичні принципи з точки зору автора та науковців.

**Ключові слова:** дидактика, принцип наочності, виховання, принцип свідомості й активності, принцип поступовості й систематичності знань, принцип навчання.

**Постановка проблеми.** Сучасний період розвитку класно-урочної системи не стоїть на місці, вона постійно набирає обертів, але для того, щоб покращити навчання необхідно знайти з історією розвитку минулих педагогів. Тому на даний час проблема полягає у актуалізації дидактичних ідей Я. А. Коменського для сьогодення.

**Аналіз досліджень та публікацій.** В історії людства багато яскравих, небуденних і світлих постатей, одним із таких є постать великого гуманіста Яна Амоса Коменського – вченого і громадського діяча, праці і діяльності якого сколихнули цілий світ. Радянський літературознавець М. С. Шагінян, відмічаючи діяльність Я. А. Коменського для світової літератури писала: " В світі є книжки, поява яких була для сучасників – чудовим, безспірним явищем у своїй світлій істині. І серед цих безсмертних книг твори Коменського займають почесне місце. Сторіччя не зістарили їх, але оновили і наблизили до нашого часу... Багато реальних справ виросло з них..." [6, с. 3]

Творчість Яна Амоса Коменського є досить цікавою, тому було не мало постатей, які вивчали його життя. Одним із таких людей, які зверталися до вивчення життя педагога був вчений Й. Л. Зійглер, діяч Юліус Фучік.

Образ Я. А. Коменського кликав, надихав на боротьбу, і прикладом цього є документ Клементя Готвальда, де зазначав про те, що педагог начебто вставав на захист рідної землі, його слова звучали всюди.

М. А. Войт написав навіть його біографію, а В. Там згадував Коменського у своїх віршах. Біографію Я. Коменського чеський історик Ф. Палацький. П. Й. Шафарик, використовував у своїх промовах, зупиняючись на гуманістичних поглядах і на новизні дидактики чеського педагога; Ян Коллар, Ф. Л. Челаковський, К. Г. Маха захоплено говорили про Коменського. А от вплив ідей Коменського можна прослідкувати і в творчості Я. Врхлінського, А. Ірасека, Е. Красногорської, Й. С. Махара, Г. Ваянського та П. Гвездослава.

**Формулювання цілей дослідження.** Дана тема наукового дослідження формує мету дослідження дидактичних принципів в педагогічній спадщині Я. А. Коменського. Ціль даної статті є розкриття дидактичних принципів навчання й методичних принципів навчання Коменського.

**Виклад основного матеріалу.** Великий чеський педагог установив "золоте правило дидактики, згідно з яким впливає "усе, що тільки можна, надавати для сприйняття почуттям, а саме: видиме - для сприйняття зором; чутне - слухом; заходи - нюхом; підмет смаку – смаком; доступне дотику - шляхом дотику". Якщо які-небудь предмети відразу можна сприймати декількома почуттями, нехай вони відразу схоплюються декількома почуттями" [8].

У педагогічній літературі розрізняють дидактичні принципи навчання й методичні принципи навчання. У дидактичному навчанні Коменського найважливіше місце займає питання саме про загальні принципи навчання, або дидактичні принципи [7, 18].

Коменський уперше в історії дидактики не тільки вказав на необхідність керуватися засадами в навчанні, але розкрив сутність цих принципів: принцип свідомості й активності; принцип наочності; принципи поступовості й систематичності знань; принцип вправ і міцного оволодіння знання й навичками.

Відштовхуючись від дидактичних принципів, можна ознайомитися з кожним із них. Першим принципом, який розкривав Я. А. Коменський є *принцип свідомості й активності*. Цей принцип припускає такий характер навчання, коли учні не пасивно, шляхом зубріння й механічних вправ, а усвідомлено, глибоко й ґрунтовно засвоюють знання й навички. Там, де відсутня свідомість, навчання ведеться догматично й у знанні панує формалізм.

Беручи до уваги вчення Коменського, можна викрити його погляди, щодо цього принципу. Він вказував на те, що панував протягом багатьох сторіч догматизм і показав, як схоластична школа вбивала в молоді всяку творчу здібність і закривала їй шлях до прогресу.

Коменський вважає головною умовою успішного навчання збагнення сутності предметів і явищ, їх розуміння учнями: "Правильно навчати юнацтво - це не значить убивати в голови зібрану з авторів суміш слів, фраз, виречень, думок, а це значить - розкривати здатність розуміти речі, щоб саме із цієї здатності, точно з живого джерела, потекли струмочки (знання)" [8, с. 7].

Коменський також вважає основною властивістю свідомого знання не тільки розуміння, але й використання знань на практиці: "Ти полегшиш учневі засвоєння, якщо у всьому, чому б ти його не вчив, покажеш йому, яку це принесе повсякденну користь у гуртожитку" [8, с. 10].

Коменський дає цілий ряд вказівок про те, як здійснити свідоме навчання. Найголовнішим з них є вимога: " При освіті юнацтва все потрібно робити як можна більш чітко, так, щоб, що не тільки вчитель, але й учень розумів без усякого утруднення, де він перебуває й що він робить" [8, с. 11].

Свідомість у навчанні нерозривно пов'язана з активністю учня, з його творчістю. Коменський пише: "Ніяка сповитуха не в силах вивести на світло плід, якщо не буде живого й сильного руху й напруги самого плода". Виходячи із цього, одним з найголовніших ворогів навчання Коменський вважав бездіяльність і лінь учня. У своїй праці "Про вигнання зі шкіл відсталості" Коменський розкриває причини ліні й дає ряд вказівок про те, як її викоренити.

Інший принцип, який розкриває Коменський – це *принцип наочності*. Принцип наочності навчання припускає, насамперед, засвоєння учнями знань шляхом безпосередніх спостережень над предметами і явищами, шляхом їхнього почуттєвого сприйняття. Наочність Коменський вважає золотим правилом навчання.

В основі навчання Коменського про наочність лежить основне положення: "Нічого не може бути притомним, що заздалегідь не було дано у відчутті" [8, с.18].

Коменський визначав наочність і її значення в такий спосіб:

1) "Якщо ми бажаємо прищепити учням дійсне й міцне знання речей взагалі, потрібно навчати всьому через особисте спостереження й почуттєвий доказ".

2) "Тому школи повинні надавати все власним почуттям учнів так, щоб вони самі бачили, чули, сприймали дотиком, вкушали все, що вони можуть і повинні бачити, чути і т.п., вони позбавлять, таким чином, людську природу від нескінченних неясностей і галюцинацій..."

3) Те, що потрібно знати про речі, повинне бути "преподаване за допомогою самих речей, тобто повинне, наскільки можливо, виставляти для споглядання, дотику, слухання, нюху й т.п. самі речі, або їх зображення, що заміняють їх".

4) "Хто сам одного разу уважно спостерігав анатомію людського тіла, той зрозуміє й запам'ятає усе вірніше, чим, якщо він прочитає пояснення, не бачив усього цього людськими очима".

З цього випливає, що Коменський вважав наочність не тільки принципом навчальним, але й полегшуючим навчання. Для здійснення наочності Коменський вважав за необхідне використовувати: реальні предмети й безпосереднє спостереження над ними; коли це неможливо, моделі й копію предмета; картинки як зображення предмета або явища.

*Принцип поступовості й систематичності знань* є третім дидактичним принципом Яна Коменського. Педагог вважає саме цей принцип обов'язковим у навчанні. Він вимагає оволодіння учнями систематизованим знанням у певній логічній і методичній послідовності. Саме систематичність і послідовність у першу чергу торкаються таких питань, як принцип поділу матеріалу, завдяки якому не порушується логікові, також із чого починати навчання й у якій послідовності побудувати його, як встановити зв'язок між новим і вже вивченим матеріалом; які зв'язки й переходи слід установити між окремими етапами навчання.

Коменський виділяє певні вимоги, щодо послідовного навчання.

Перша вимога Коменського полягає в тому, щоб був установлений точний порядок навчання в часі, оскільки "порядок - душа всього".

Друга вимога стосується відповідностей навчання рівню знань учнів і щоб "уся сукупність навчальних занять повинна бути ретельно розділена на класи".

Третя вимога стосується того, щоб "усе вивчалось послідовно з початку й до завершення".

Четверта вимога - "підкріплювати всі підстави розуму - це значить усьому вчити, указуючи на причини, тобто не тільки показувати, яким образом що-небудь відбувається, але також показувати, чому воно не може бути інакше. Коменський формулює ряд конкретних вказівок і дидактичних правил для реалізації цих вимог:

1. Заняття повинні бути розподілені таким чином, щоб на щороку, щомісяця, день і година були поставлені певні навчальні завдання, які повинні бути заздалегідь продумані вчителем і усвідомлені учнями.

2. Ці завдань повинні вирішуватися з урахуванням вікових особливостей, точніше кажучи, відповідно завданням окремих класів.

3. Один предмет слід викладати доти, поки він з початку й до кінця не буде засвоєний учнями.

4. "Усі заняття повинні бути розподілені таким чином, щоб новий матеріал завжди ґрунтувався на попередньому й зміцнювався наступним".

5. Навчання "повинне йти від більш загального до більш приватного", "від більш легенького - до більш важкого", "від відомого - до невідомого", "від більш близького до більш віддаленого" і т.п.

"Цю послідовність, - говорить Коменський, - необхідно дотримувати всюди; усюди розум повинен переходити від історичного пізнання речей до розумного розуміння, потім до вживання кожної речі. Цими шляхами освіта розуму веде до своїх цілям подібно машин із власним рухом". [8, 51].

Завершальним принципом Коменського є *принцип вправ і міцного оволодіння знання й навичками*. Показником повноцінності знань і навичок є систематично проведені вправи й повторення. Коменський зв'язує вправи з пам'яттю й пише: "Вправи пам'яті повинні практикуватися безперервно". Але разом з тим Коменський виступає проти механічного запам'ятовування на користь логічного й каже: "Ґрунтовно впроваджується в розум тільки те, що добре зрозуміло й ретельно закріплене пам'яттю".

**Висновок.** Ми дослідили та проаналізували положення та ідеї Я. А. Коменського та відзначили їх актуальність на сьогоднішній день. В результаті виконання поставлених завдань ми дійшли висновку, що необхідно більш детально вивчати спадщину Я. А. Коменського та запроваджувати

у реальність методи виховання та навчання саме з моральної точки зору та не забувати впроваджувати новітні методики та ідеї. Простеживши використання сучасниками дидактичні ідеї Я. А. Коменського, можна спостерігати недооцінення його праці, а це свідчить про переоцінку знань та цінностей, а також бажання змінити класно-урочну систему.

**Перспективи подальших досліджень.** Для більш глибокого вивчення літературознавчого напрямку творчості чеського педагога необхідно ретельно проаналізувати його філософсько-релігійні погляди, визначити вплив різних літературних напрямів тієї доби на формування його літературного таланту.

#### Література

1. Пискунів А. І. "Хрестоматія по історії зарубіжної педагогіки". - М.: Освіта, 1981.
2. Коменский Я. А. "Велика дидактика". - Избр. пед. соч. М., Учпедгиз, 1955.
3. Константинов Н. А., Мединський Е. Н., Шабаєва М. Ф. "Історія педагогіки". - М.: Освіта, 1982.
4. "Коменский Я. А. Избранные педагогические творения". Т.2. -М.: Педагогика, 1982.
5. Коменский Я. А. Великая дидактика [Текст] / Я. А. Коменский // Избранные педагогические сочинения : В 2-х т. – Т. 1. – М. : Педагогика, 1982. – С. 242–476.
6. Шагинян М. С. Ян Амос Коменський. – "Литературная газета", 1957.
7. Смоляницкий Я.А. Три века Яна Амоса Каменского. - М.: Детская литература, 1987. - 208 с.
8. Коменский Я.А. Великая дидактика // Хрестоматия по истории педагогики / сост. В.З. Смирнов. - М.: Просвещением, 1961. - С. 8-74.

УДК 37.026

### СИСТЕМА ПРИНЦИПІВ ТРУДОВОГО ВИХОВАННЯ В. СУХОМЛИНСЬКОГО. ЗНАЧЕННЯ ДЛЯ СУЧАСНОСТІ

**Мовтян А. Ю.**, студентка III курсу факультету іноземних мов.

Науковий керівник – канд. пед. наук, доц. **Самойленко О. В.**, кафедра педагогіки, початкової освіти та освітнього менеджменту.

*У статті розглядається роль трудового виховання та система принципів трудового виховання В. Сухомлинського. Значення системи принципів трудового виховання для сьогодення.*

*Ключові слова:* В. О. Сухомлинський, трудове виховання, трудова діяльність, система виховання, праця.

**Аналіз останніх публікацій.** Праці видатного педагога-новатора не втрачають актуальність в сучасному світі, тому значна кількість науковців під час досліджень звертається до спадщини В. О. Сухомлинського. Серед них можна виділити В. Бурдуна (Виховання морально-ціннісного ставлення до праці в сім'ї), Н. Калініченко (Використання педагогічної спадщини В. О. Сухомлинського з трудового виховання школярів в роботі сільської школи), О. Макарчука (Продуктивна праця у досвіді В. О. Сухомлинського), Г. Мамус (Взаємодія сім'ї та школи у трудовому вихованні підлітків).

**Мета даної статті:** визначити значення системи принципів трудового виховання В. О. Сухомлинського.

**Виклад основного матеріалу.** Василь Сухомлинський один з найвидатніших педагогів України, його педагогічна спадщина надзвичайно актуальна не тільки в Україні, а також далеко за межами нашої країни. Твори видатного педагога-новатора вивчають в провідних університетах і педагогічних інститутах Європи. Василь Олександрович Сухоминський написав 48 монографій, понад 600 статей, 1500 оповідань і казок для дітей. Його книги присвячені головним чином вихованню і навчанню молоді, педагогізації батьків, методиці викладання мови і літератури в середній школі тощо.

Великого значення Сухомлинський надавав трудовому вихованню. Трудове виховання – система виховних впливів, яка передбачає залучення дітей і юнацтва з метою їх загального розвитку до трудової діяльності. Трудове виховання притаманне всім історичним формаціям і є найстарішою формою виховання. Його конкретний характер і місце в системі виховання визначається конкретними історичними умовами. В сучасній українській школі трудове виховання здійснюється багатьма педагогічними шляхами: у процесі вивчення загальноосвітніх предметів, гуманітарного і природничо-математичних циклів, на уроках трудового навчання, у процесі самообслуговування, у позашкільній і позакласній роботі, в родині.

Завдання трудового виховання:

- Формування любові до праці.
- Підтримання працездатності.
- Оволодіння трудовими уміннями і навичками.
- Виховання поваги до людей, праці й результатів праці.

Праця була для Сухомлинського як великий вихователь, що входить у духовне життя дитини, дає їй радість дружби, розвиває допитливість і спостережливість, відкриває красу навколишнього світу тощо. Він розглядав працю як складову частину виховання. Василь Олександрович вважав трудове виховання учнів важливим елементом розумового, морального, естетичного та фізичного виховання, тобто невід'ємною частиною всебічного розвитку особистості. Немає окремо "розумового", окремо "морального", окремо "трудового" виховання. Перед педагогом щось ціле – дитина, її духовне життя." Немає і бути не може виховання поза працею і без праці, тому що без праці в усій її складності й багатогранності людини не можна виховувати", – писав В. Сухомлинський.

Чому ж саме трудовому вихованню Василь Сухомлинський приділяв стільки уваги? Після довгих пошуків я знайшла одну з варіантів відповідей. Він був переконаний, що тисячі комбінацій розумних рухів рук людини є одним із найбільш могутніх засобів розвитку її мозку, що розумна рука робить розумним мозок. Більш того, він підкреслював, що без праці людина не лише не може знайти свого покликання, а й не зможе існувати, бо це – "життєво необхідна діяльність". Синонімом для слова "праця" було в його творах слово "творчість", тому що педагог бачив у праці високі духовні прояви особистості. У роботі "Проблеми виховання всебічно розвиненої особистості" В. О. Сухомлинський писав: "Праця і тільки праця – основа всебічного розвитку особистості. Не може бути й мови про всебічний розвиток, якщо людина не пізнала радості праці".

Василь Сухомлинський вперше в історії вітчизняної педагогіки сформулював 12 принципів трудового виховання:

1. Єдність трудового виховання і загального розвитку – морального, інтелектуального, естетичного і фізичного: праця тоді стає виховною силою, коли, збагачуючи інтелектуальне життя, наповнює глибоким змістом розумові, моральні та естетичні інтереси людини;
2. Розвиток індивідуальності людини в праці: праця стає джерелом радості й розвитку вихованця, якщо він бачить щось більше в ній, ніж отримання матеріальних благ, якщо праця служить полем застосування його здібностей так дитина буде із задоволенням виконувати роботу;
3. Висока моральність праці, її суспільно корисна спрямованість: важливо так організувати трудову діяльність, щоб дитину надихало бажання бути корисною своєму народу;
4. Раннє включення вихованця в продуктивну працю: важливо прагнути до того, щоб праця увійшла в духовне життя вже в ранньому віці. Дитина переповнюється від цього почуттям гордості, честі, гідності. Завдяки цьому її повсякденна праця перейде у звичку;
5. Різноманіття видів праці: природі дитини властиве прагнення до зміни, чергування, поєднання двох-трьох видів трудової діяльності, що мають свої відмінні риси, специфіку операцій, умінь. У цьому вона знаходить задоволення;
6. Постійність, безперервність праці: тільки повсякденна постійна праця збагачує духовне життя дитини і виховує її;
7. Риси продуктивної праці дорослих у дитячій праці: праця дітей повинна мати якомога більше спільного з продуктивною працею дорослих – це посилює її виховний вплив;
8. Творчий характер праці: чим значніший і цікавіший задум, тим з більшим інтересом виконується робота, адже тільки так у дитини з'явиться інтерес до трудової діяльності;
9. Наступність змісту трудової діяльності: все, що робить дитина в молодшому віці, поглиблюється в старших класах. Виконується в результаті переходу завдань від простого до складного;
10. Загальний характер продуктивної праці: у яких би видах інтелектуальної чи художньої діяльності не виявлялися розумові задатки школяра, його участь у продуктивній праці обов'язкова. Це важливо для різнобічного розвитку дитини;
11. Посильна праця дітей: у праці допускається здорова втома, але в жодному разі не виснаження фізичних і моральних сил дитини, задля того, щоб не втратити інтерес до трудової діяльності;
12. Єдність праці й духовного життя. Треба домагатися того, щоб у колективі ніколи не припинялося багате духовне життя для збагачення досвіду

Трудове виховання є довготривалим процесом. По суті, воно охоплює все життя людини. Але основи закладаються в дитинстві. Педагог вважав за необхідне в період дитинства і отрочтва широко залучати учнів до різноманітних видів продуктивної праці. Природно, що трудове виховання розпочинається за шкільною партою, оскільки навчання є найважчою працею для школяра.

Найкращим способом долучити дитину до праці з дитинства – це адаптація до праці через родину. Педагог стверджував: "Можливість праці і любові до неї – найкраща спадщина, яку може



залишити своїм дітям і бідний, і багач". Працю дитини педагог розглядав у нерозривній єдності з вихованням високих моральних почуттів до батьків та інших дорослих людей. Якщо батьки хочуть, щоб їхні діти стали справжніми людьми, вони повинні забути про легке безтурботне дитинство для них. "Життя тисячу разів переконувало мене в тому, що справжнє щастя дістається тому, хто починає своє трудове життя одночасно з початком навчання у школі. Не гра в працю, а саме справжнє трудове життя". Трудове виховання починається за партою, за книжкою – це найскладніший "верстат", оволодіти яким не так-то просто. Уроки – обов'язкова для всіх розумова праця. Найголовніше у школі, найважче для осягнення і найтонше в педагогічній майстерності – досягти того, щоб і маленька дитина, і підліток, і юнак соромилися свого неробства, ставилися з презирством до лінощів і недбайливості.

Одним з принципів системи Сухомлинського є різноманіття видів праці. Перша і головна мета – прищепити дитині любов до праці.

Сухомлинський говорив, що для нього немає "праці взагалі" і немає "фізичної праці взагалі", а є: праця навчальна – і продуктивна; праця короткочасна – і довготривала; праця оплачувана – і безкоштовна; праця ручна – і механізована; праця в майстерні – і праця у полі; праця індивідуальна – і колективна.

Виявляється, для правильного трудового виховання потрібно використовувати всі ці види праці в їхній різноманітності.

Дитина повинна розуміти, що і для чого вона робить. Буденна праця перестає бути нудною, якщо вона починається з задуму, із мрії і закінчується появою почуття задоволення і гордості.

Праця завжди має дві сторони – особисту (схильності, інтерес, майстерність) і суспільну – створення матеріальних цінностей. Сухомлинський підкреслює, що для оцінки педагогічної значимості праці потрібно бачити обидві ці сторони одразу.

Для того, щоб бажання працювати у дітей не зникало, треба займатися трудовим самовихованням. Це ще одне поняття, яке в надзвичайно доступній формі роз'яснюється у працях Василя Олександровича. Зокрема, у книзі "Сто порад учителям" він пише, що трудове самовиховання – це "заглиблення в самого себе, злиття розумових сил і майстерності рук, свідомо постановка мети й подолання труднощів".

Трудове виховання та трудове самовиховання, на думку педагога, мали сприяти виникненню у дітей майстерності рук та трудової культури. Під майстерністю рук він розумів "матеріальне втілення допитливого розуму, кмітливості, творчої уяви". А в поняття "трудова культура" вмщував "такий ступінь духовного розвитку, коли людина не може жити без праці в ім'я спільного блага, коли праця наповнює її життя високим натхненням, духовно збагачує життя колективу".

Сухомлинський був переконаний, що треба дбати й про те, щоб вихованці отримували від праці задоволення та ставилися до неї з любов'ю.

**Висновок.** Після дослідження обраної теми "Система принципів трудового виховання В. Сухомлинського. Значення для сучасності" можна прийти до висновку, що думки та система принципів Василя Сухомлинського не втратили своєї актуальності у наш час та має велике значення, бо виховувати дітей потрібно у будь-який час, і виховувати потрібно не абияк. Для розвитку повноцінної особистості потрібно використовувати різні методи виховання одним з яких є трудове виховання. Праця була, є і буде у будь-який час важливою складовою виховання, а можливо і його основою, а завдяки дослідженням, роботам педагога-новатора вчителі та батьки можуть правильно використовувати працю для всебічного розвитку дітей.

### Література

1. URL: <https://www.cuspu.edu.ua/ua/vyvchennya-i-vprovadzheniya-idey-vasylya-sukhomlynskoho-v-praktyku-sohodennya-2020-rik/seksiia-4-vyrishennia-zavdan-riznykh-skladnykiv-vykhovannia-u-spadshchyni-v-o-sukhomlynskoho/11427-osoblyvosti-trudovoho-vykhovannya-v-spadshchyni-v-o-sukhomlynskoho>
2. URL: <https://www.bestreferat.ru/referat-137381.html>
3. URL: <https://familytimes.com.ua/vikhovannya/vasil-sukhomlinskiy-pro-pracyu-i-trudove-vikhovannya-ditey>
4. URL: [http://www.irbis-nbuv.gov.ua/cgi-bin/irbis\\_nbuv/cgiirbis\\_64.exe?I21DBN=LINK&P21DBN=UJRN&Z21ID=&S21REF=10&S21CNR=20&S21STN=1&S21FMT=ASP\\_meta&C21COM=S&2\\_S21P03=FLA=&2\\_S21STR=znphnpu\\_ped\\_2013\\_43\\_24](http://www.irbis-nbuv.gov.ua/cgi-bin/irbis_nbuv/cgiirbis_64.exe?I21DBN=LINK&P21DBN=UJRN&Z21ID=&S21REF=10&S21CNR=20&S21STN=1&S21FMT=ASP_meta&C21COM=S&2_S21P03=FLA=&2_S21STR=znphnpu_ped_2013_43_24)

## ТЕОРІЯ РОЗВИВАЮЧОГО НАВЧАННЯ В ПЕДАГОГІЧНІЙ СПАДЩИНІ Й. Г. ПЕСТАЛОЦЦІ

**Мозоль К. Ю.**, студентка III курсу факультету іноземних мов  
Науковий керівник – канд. пед. наук, доц. **Самойленко О. В.**, кафедра педагогіки, початкової освіти та освітнього менеджменту.

*Серед особистісно орієнтованих технологій у сучасній педагогічній науці важливе місце посідає розвиваюче навчання, яке стало предметом дослідження багатьох вітчизняних та зарубіжних учених. Саме розвиваюче навчання, за твердженням багатьох науковців та практиків, забезпечує інтелектуальний розвиток дитини, сприяє формуванню активного, творчого учня, який здатен працювати нестандартно, проявляти ініціативу та самостійність під час виконання різноманітних педагогічних завдань.*

Ключові слова: розвиваюче навчання, методи розвиваючого навчання, принципи.

У статті зроблена спроба проаналізувати ідеї розвиваючого навчання в творчій спадщині Й. Г. Песталоцці. Виділені актуальні методи розвиваючого навчання. Увага приділена спеціальному змісту та принципам методологічного забезпечення розвиваючого навчання, яке передбачає розвиток здібностей особистості учня.

У педагогічному словнику "розвиваюче навчання" визначається як напрямок у теорії і практиці освіти, що орієнтується на розвиток фізичних, пізнавальних і моральних здібностей учнів шляхом використання їх потенційних можливостей [1, с. 21].

Основою учіння в структурі розвиваючого навчання є самостійна навчально-пізнавальна діяльність учня, яка заснована на його здатності регулювати свої дії відповідно до усвідомлених цілей.

Ідея розвитку в процесі навчання має давні традиції в історії педагогіки та освіти. Вагомий внесок у розробку вихідних положень теорії розвиваючого навчання зробив Й. Г. Песталоцці. Він вважав, що будь-яке навчання людини не що інше, як мистецтво сприяти прагненню природи до свого власного розвитку [3, с. 81]. Видатний педагог вперше вводить термін "розвиваюче навчання". Так чи інакше, основні ідеї розвиваючого навчання, сформульовані в наш час, частково мають місце в його працях. Зокрема, це стосується ідеї, що дитина у процесі навчання повинна оволодіти загальним способом розв'язання завдань. У теорії розвиваючого навчання сутність даного способу в тому, щоб дитина змогла усвідомити об'єктивне підґрунтя навчальних завдань, тобто з'ясувати внутрішні властивості та відношення об'єкта дії, які визначають закономірності його функціонування та можливості перетворення. Цю ідею у Й. Песталоцці сформульовано таким чином: "приведи у своїй свідомості всі по суті взаємопов'язані між собою предмети в той зв'язок, в якому вони знаходяться в природі" [3, с. 50]. Отже, пріоритет загального способу розв'язання завдань впливає з того, що мистецтво навчання повинно "наслідувати природу... враження від якої у процесі навчання повинно бути поставлено вище від отриманих тобою опосередкованих вражень" [3, с. 50].

Мета навчання полягає не тільки в тому, щоб дати дитині певну суму знань, а в тому, щоб розвинути її розум, внутрішні сили, здатність самостійно розв'язувати завдання, які виникають в процесі пізнання. Він проповідує "гармонійний розвиток сил і здібностей людини".

На думку Й. Г. Песталоцці, потрібно створювати умови для задоволення природного прагнення дитини до руху, виконання найпростіших рухів, участь в іграх, особливо в походах, екскурсіях. Учений обґрунтував проблему поєднання продуктивної праці з навчанням і розглядав трудове виховання в зв'язку з моральним.

Й. Г. Песталоцці пропонував вчити дітей систематично і послідовно, доступно і домагатися міцних знань. Вважаючи, що вихованців належить готувати відповідно до вимог, що визначаються "умовами і положенням в суспільстві", він разом з тим виділяв "загальнолюдську сутність" виховання: "... розбудити закладені всередині людини сили" - результат, необхідний "як дитині жебрака, так і синові князя" [3, т. 2, с. 245].

Учителям і батькам варто знати вікові і психологічні особливості дітей, бо вони вже змалку потребують керівництва на основі знань психології. Він створив теорію елементарної освіти, зосередив увагу на проблемах початкового навчання і виховання.

Про результати такого навчання Й. Г. Песталоцці писав у творі "Як Гертруда вчить своїх дітей". "У результаті уваги, що приділялася повному засвоєнню знань, мої очікування були набагато перевершені: у дітей швидко почало розвиватися усвідомлення своїх сил, яке раніше було відсутнє, вони зрозуміли свої можливості ... Діти відчували, що невідомі сили пробуджуються від сну" [2, с. 408].

Й. Г. Песталоцці висунув ряд принципів розвиваючого навчання:

- основи виховання потрібно не відшукати, але відшукати;
- вони лежать в природі людини;
- природі людини властиве живе прагнення до розвитку;
- виховання має усувати зі свого шляху перешкоди, діючи більш негативно, ніж позитивно;
- позитивна дія – збудження;
- розвиток людини починається з чуттєвих відчуттів, вражень;
- засіб до самовизначення – самостійність;
- практична спритність людини залежить від кількості духовних і фізичних сил, отже, головна справа виховання – це нормальний розвиток сил.

Песталоцці вважав, що виховання потрібно починати з раннього дитинства: "Година народження дитини є першою годиною його навчання" [3, т. 1, с. 80], і підкреслював істотну значимість засвоєння школярами корисних знань без відриву від умінь їх застосування.

Й. Г. Песталоцці виходив з передумови, що людина народжується здатною розвиватися фізично, розумово і морально: "Око хоче дивитися, вухо – чути, нога – ходити, рука – хапати. Але також і серце хоче вірити і любити. Розум хоче мислити". Педагог був переконаний у необхідності одночасного розвитку "розуму, серця і руки, оскільки будь-який односторонній розвиток однієї з наших сил не справжній, не природовідповідний розвиток, це лише ілюзія освіти" [2, с. 432].

Сутність елементарної розумової освіти Й. Г. Песталоцці бачив у гармонійному розвитку розумових задатків людини, а саме з розвитку здатності до спостереження починається розвиток розумових сил людини, потім через здатність до мовлення шлях пізнання завершується здатністю до мислення. Всі сили дитини, на думку Й. Г. Песталоцці, повинні розвиватися шляхом багаторазового повторення та вправлення. Любов до людей – на основі власних дитячих вчинків, проявів доброзичливості, а не шляхом постійних тлумачень про те, що таке любов до людей, чому треба любити людей. Розум розвивається в процесі роботи власної думки, а не за допомогою засвоєння чужих думок. Фізичний розвиток дитини, підготовка її до праці також здійснюється на основі найпростіших проявів фізичних сил, які починають діяти в людини під впливом життєвої необхідності і її внутрішньої потреби [2, с. 402].

Песталоцці надавав великого значення наочності в навчанні і розвитку спостережливості, вмінню порівнювати предмети і явища, виявляти їх спільні та відмінні ознаки, виявляти, в яких співвідношеннях вони знаходяться. Виховання мистецтва спостереження визнавалося їм однією з основ цілісного розвитку.

Навчання, що ґрунтується лише на словесних поясненнях учителя і передбачає довільне збільшення кількості навчальних предметів є неприродним і малорезультативним. Про це йдеться у "Лебединій пісні", а саме "дітей все більше хочуть навчити мислити, з одного боку, шляхом довільного і неприродного збільшення числа предметів, що розглядаються поверхово та однобічно, з іншого – шляхом вивчення логіки ... через чітке або витончене пояснення вічних законів, що лежать в основі здатності до мислення" [2, с. 402]. Обидва ці шляхи ведуть лише до того, що вроджена здатність до мислення в кращому випадку пригнічується, а в гіршому – потворно деформується: "Подібно до того як людина природовідповідно підноситься до здатності вірити і любити не через тлумачення їй сутності любові і віри, а через прояви на справі істинної віри і справжньої любові, так само вона досягає розвиненої здатності до мислення не за допомогою роз'яснення і тлумачення вічних законів, що лежать в основі розумових здібностей людини, а тільки завдяки самому факту мислення" [2, с. 403-404].

Ще більш різко педагог реагував на тенденцію раннього навчання дітей, яка була поширена у тогочасній Європі: "Я зовсім не вважаю корисним та цінним раннє навчання дітей читанню і письму, що, ніби штучно вирощує в них схильність до передчасних і незрілих суджень" [2, с. 81]. І в іншому місці: "Природа ніби оточила зовнішньою оболонкою вищі задатки людини. Якщо ти розіб'єш цю оболонку, перш ніж вона розкриється сама, то ти розкриєш нестиглу перлину і знищиш той скарб життя, який ти повинен зберегти своїй дитині ... Передчасний розвиток голови і серця знищує справжні сили людини" [2, с. 93].

За твердженням Й. Г. Песталоцці, процес розвитку всіх людських сил і можливостей починається з самого простого і поступово піднімається до більш складного. Таким чином має здійснюватися і навчання. Притаманні кожній дитині від народження задатки сил і здібностей треба розвивати, вправляючи в тій послідовності, яка відповідає природному порядку, вічним і незмінним законам розвитку дитини. Отже, розвиваюче навчання визначається як напрямок в теорії і практиці освіти, що орієнтується на розвиток фізичних, пізнавальних і моральних здібностей учнів шляхом використання їх потенційних можливостей.

## Література

1. Гончаренко С.А. Український педагогічний словник / С.А. Гончаренко С. А. – К.: Либідь, 1997. – 376 с.
2. Песталоцци И.Г. Избр. пед. произв. в 3-х тт. / И.Г. Песталоцци. – Т.3. – М., 1965. – 450 с.
3. Песталоцци, И.Г. Избранные педагогические сочинения : сборник научных трудов : в 2-х т. / И.Г. Песталоцци ; ред. В.А. Ротенберг, В.М. Кларин. – Москва : Педагогика, 1981. – Том 1. – 336 с.

УДК 37.026

## ШКІЛЬНЕ І СІМЕЙНЕ ВИХОВАННЯ ЗА ЧАСІВ КИЇВСЬКОЇ РУСІ

**Муліка М. С.**, студент III курсу факультету природничо-географічних і точних наук.  
Науковий керівник – канд. пед. наук, доц. **Самойленко О. В.**, кафедра педагогіки, початкової освіти та освітнього менеджменту.

*У статті розглядається основна характеристика систем освіти в сім'ї та школі, яка існувала за часів Київської Русі. Розкривається вплив політичної ситуації на освіту, її особливості та прояви.*

**Актуальність теми** зумовлюється необхідністю в освітленні стану освіти в Київській Русі, розвитку виховання як в межах сім'ї, так і в школі.

**Об'єктом** є процес виховання у Київській Русі; предметом – особливості сімейного та шкільного виховання в Київській Русі.

**Мета дослідження** полягає в аналізі процесу виховання та висвітленні особливостей сімейного та шкільного виховання в Київській Русі.

**Стан дослідження наукової проблеми:** наразі вивчено та встановлено багато фактів про освітню та виховну систему на території Київської Русі, але дослідження тривають донині, в ході яких відбувається відкриття нових фактів і особливостей системи виховання в Київській Русі.

**Ключові слова:** виховання, освіта, навчання, шкільне виховання, сімейне виховання, Київська Русь, школи Київської Русі, етапи виховання.

**Виклад основного матеріалу.** Київська Русь – це східноєвропейська монархічна держава, столицею якої був Київ, що існувала протягом IX–XIII ст. За часів найбільшого свого розквіту займала території від Балтійського до Чорного моря, від Вісли до Таманського півострова.

Археологічні знахідки на місці існування Київської Русі свідчать, що писемними були широкі верстви населення – від простолюдин до князів. Доказами цього є певні викарбувані слова, імена, підписи людей на посуді, дерев'яних речах, глиняних виробах тощо. А також те, що перші князі крім вирішення певних політичних, військових та економічних проблем піклувалися про розвиток науки та освіти [1].

Східні слов'яни створили особливу систему виховання, яка відповідала продуктивним силам, поділу праці, шлюбно-сімейним відносинам. У період матріархату та екзогамії дітей до 5-6 років виховувала мати, пізніше хлопчиків віддавали до спільних чоловічих житл, дівчаток – до жіночих, де їхніми наставниками ставали брати та сестри по матері [4].

Виховання дітей було регламентовано певними соціальними механізмами передачі досвіду в яких відігравали певну роль звичаї, обряди, ритуали та певні правові форми, моральні правила. Тобто під час виховання від дорослих передавались певні зразки поведінки, пояснювалось що варто та не варто робити, у дітей формувалися соціально важливі якості. Основою моральних стосунків була общинна власність на засобах виробництва. Крім морального велика увага приділялась фізичному вихованню та засвоєнню гігієнічних правил [1, с.43].

Прокопій Кесарійський (VI ст.) виділив такі риси слов'ян, які відображали особливості виховання: релігійність, почуття общинності і справедливості, віра у Бога, військова підготовка, моральність [3, с.6].

Отже, залишилося багато доказів того, що за часів Київської Русі займалися вихованням та освітою як звичайних жителів, так і князів. При вихованні у східних слов'ян використовувалися певні механізми передачі досвіду: народні традиції (звичаї, обряди, ритуали) й правові форми діяльності.

Під час утвердження на Київській Русі патріархату відбувся перехід від безладних зв'язків до одношлюбної сім'ї – моногамії. А було наслідком того, що чоловічі й жіночі житла трансформувалися в будинки для молоді, куди батьки віддавали своїх дітей на виховання. Загалом, головною метою виховання була підготовка сильного і вправного орача, мисливця, воїна, а жінки – здатної не лише ткати та прясти, а й за потреби дати відсіч ворогові [4].

Педагогіка на той час виділяла певні етапи раннього виховання дітей:

- баяння (від народження до 1,5–2 років) – спілкування матері з дитиною, основний виховний засіб – колискова;
- пестування (1,5–2–5 років) – спеціально призначені з роду пестуни та пестунки виховували дітей, залучаючи їх до дитячих ігор;
- набуття трудових навичок (5–10 років) – провідним засобом виховання була праця: випасання худоби, участь в оранці, збирання ягід та плодів.

Сильно вплинула на виховання дітей релігія, а саме ідеологічною засадою виховання була язичницька релігія. І це вплинуло на те, що діти разом з дорослими брали участь у культових обрядах. Більшість дітей, передусім простих людей, виховувалися в сім'ях. Їх вчили сільськогосподарської праці та іншій хатній роботі. Дітей мали віддавати майстрові для вивчення ремесла [1, с. 59].

Також, певний вплив на розвиток виховання зробило й утвердження патріархату. Виділялися певні етапи виховання, яким були характерні свої особливості. Педагогіка східних слов'ян родилася на стику двох культур – язичницької та християнської.

В основі виховання й освіти Київської Русі була покладена як групова, так й індивідуальна система навчання. Групове навчання було зародковою формою шкіл, які з'являлися з винайденням буквено-звукової системи письма. До прийняття християнства перші школи були двох типів:

- язичницькі школи, які задовольняли потреби язичницької верхівки;
- християнські школи. Відомо, що християнство проникає на Русь задовго до його офіційного запровадження.

Першими свідченнями про школу на території Київської Русі датується 988 р. і пов'язане воно з хрещенням Русі. У "Повісті временних літ" вказується, що князь Володимир відкрив у Києві при Десятинній церкві школу "книжного вчення". [1, с. 45].

Хрещення Русі позитивно вплинуло на розповсюдження грамотності через шкільне навчання – це була одна із ланок політики князя Володимира, який бажав укріплення держави, і тому прагнув підготувати грамотних людей, передусім, для державного апарату, які б могли уміло вести внутрішню та зовнішню політику [1, с. 55].

Слід відзначити заслугу християнської церкви у поширенні шкільництва на Русі. Саме вона принесла сюди традицію шкільної освіти, якої на Русі не було. Християнська церква була зацікавлена у підготовці освічених людей – ідеологів нової релігії. Та й рівень розвитку ремесла та торгівлі вимагав того ж самого [2].

Услід за відкриттям школи Володимиром у 988 р., де було 300 дітей, древні літописи зберегли свідчення про відкриття ще ряду шкіл на Русі. На XI ст., коли припадає період розквіту Київської Русі, коли і з'явилися різні типи шкіл: школи "книжного вчення", монастирські школи, школи грамоти, кормильство, жіночі школи [1].

Школи "книжного вчення" – школи підвищеного типу. Як правило, тут викладалося "сім вільних мистецтв". Особливістю таких шкіл було те, що навчання здійснювалось за привнесеною християнством книжною системою, де головною була робота з книгою, з текстом. Приклад таких шкіл: Володимира (988 р.), двірцева школа Ярослава Мудрого (1037 р.).

Монастирські школи запроваджувалися з XI ст. при монастирях згідно Студитського статуту, який вимагав, щоб монахи жили в гуртожитках і навчалися грамоти. Навчання носило індивідуальний характер. Головне завдання монастирських шкіл полягало в суворому аскетичному вихованні, зміст якого зводився до формування в ченців покори, терпіння, відмови від радощів земного життя. Приклад: школа у Києво-Печерському монастирі (1068 р.) [1, с. 38].

Школи грамоти існували переважно в містах. У них вчилися діти бояр, посадників, купців, лихварів, заможних ремісників. Утримувалися такі школи на кошти батьків, тому для бідного населення були недоступні. Вивчали читання, письмо, лічбу та хоровий спів.

Кормильство – форма домашнього виховання дітей феодалної знаті. Князі підбирали для малолітніх княжичів (віком 5-7 років) кормильців з числа воевод і знатних бояр. Кормильство передбачало не лише військово-фізичне виховання, але й орієнтувалося на високий рівень освіти. Князі володіли 5-6 іноземними мовами [1, с. 40].

Слід також відмітити особливості жіночої освіти, яка була представлена жіночими школами. Яскравим прикладом є жіноча школа, відкрита Ганною Всеволодівною (сестрою Володимира Мономаха) при Андріївській церкві в Києві (1086 р.). Пізніше такі школи були відкриті в Суздалі, Полоцьку та інших містах [1, с. 43].

Отже, за час розквіту Київської Русі було відкрито багато видів шкіл, в основу виховання було покладено засвоєння молоддю народно-правових і моральних норм людської діяльності. Діти навчалися писати, читати, а також грамоті та "семи вільним мистецтвам".

**ВИСНОВКИ.** Отже, Київська Русь була великою країною, яка залишила багато доказів того, що за її часів займалися вихованням та освітою як звичайні жителі так і князі. При вихованні у

східних слов'ян використовувалися певні механізми передачі досвіду: народні традиції (звичаї, обряди, ритуали) й правові форми діяльності.

Позитивно вплинув патріархат на розвиток і виховання, а як результат створення "будинків молоді". Також можливо виділити певні етапи виховання, яким характерні свої особливості. Педагогіка східних слов'ян зародилася на стику двох культур – язичницької та християнської.

За часів розквіту Київської Русі вихованням та освітою була зацікавлена як сама влада так і церковна система. Країні потрібні були освічені робітники і тому було відкрито багато видів шкіл. В основу навчання була покладена християнства книжна система. Саме навчання відбувалося двома видами – індивідуальним і груповим. Домашнє навчання було характерне для звичайного люду. В його основу було покладено засвоєння молоддю народно-правових і моральних норм людської діяльності. Характерною особливістю домашньої освіти було залучення дітей до різноманітних видів праці, до всього того, чим займалися дорослі (до землеробства, скотарства, рибальства, збирання ягід, плодів, випасання худоби). Державі необхідно було виховати сильного та вмілого працівника, доброго землероба, спритного мисливця, мужнього воїна.

### Література

1. Історія педагогіки: курс лекцій Навчальний посібник / К., 2004. 171 с.
2. Завгородня Т.К. Історія педагогіки: навчально-методичний посібник / Т.К.Завгородня, Л.М.Прокопів, І.В.Стражнікова. Івано–Франківськ, 2014. –160 с.
3. Освіта і виховання у Київській Русі [Електронний ресурс] URL: [https://vspu.edu.ua/faculty/pochat/kaf\\_pedagog/art/1\\_7.pdf](https://vspu.edu.ua/faculty/pochat/kaf_pedagog/art/1_7.pdf)
4. Історія педагогіки : навч.метод. комплекс / Лілія Григорівна Ярощук. Бердянськ, 2013. – 392 с.

УДК 159.9

### СТРУКТУРА УПРАВЛІНСЬКОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ КЕРІВНИКА ЗАКЛАДУ ОСВІТИ

**Ніжинець С. С.**, магістрантка факультету психології та соціальної роботи.

Науковий керівник – канд. пед. наук, доц. **Новгородська Ю. Г.**, кафедра педагогіки, початкової освіти та освітнього менеджменту.

*Статтю присвячено проблемі формування управлінської компетентності керівника закладу освіти як необхідної умови його професіоналізму. Представлено структуру досліджуваного феномену, складовими якої визначено мотиваційний, когнітивний та операційно-, діяльнісний компоненти.*

*Ключові слова:* керівник, управлінська компетентність, управлінська діяльність, компоненти управлінської компетентності.

*The article is devoted to the problem of formation of managerial competence of the head of an educational institution as a necessary condition of his professionalism. The structure of the studied phenomenon is presented, the components of which determine the motivational, cognitive and, activity components.*

*Key words:* manager, managerial competence, managerial activity, components of managerial competence.

**Актуальність дослідження.** В умовах розвитку ринку освітніх послуг затребуваним є фахівець з високим рівнем управлінських знань, умінь, досвіду, який генерує нові ідеї, готовий йти на ризик, швидко приймає рішення та прагне постійного вдосконалення. Тому актуальним є питання підготовки керівника закладу освіти, який володіє високим рівнем управлінської компетентності як показника професіоналізму та успішності управлінської діяльності.

Особливості управління людськими ресурсами організації на засадах компетентнісного підходу стало предметом дослідження ряду закордонних вчених – М. Армстронга, Р. Боятциса, В. Вертера, А. Віланда, Д. Дубоїса, Р. Міллса, С. Уїддета, С. Холліфорда, В. Байденка, І. Зимньої, Г. Селевка, А. Субетто, А. Хуторського та ін..

Теоретичні аспекти проблеми підвищення ефективності управлінської діяльності розглядали вітчизняні науковці: Л. В. Васильченко, П. Р. Вишневський, В. В. Коваль, В. М. Колпаков, П. М. Лашенко, Н. Б. Новицька, Я. В. Подоляк, М. М. Тарнавський, С.О. Шевченко, Ю. Г. Юрчук та ін.

*Мета статті:* на основі вивчення наукової літератури з'ясувати структуру управлінської компетентності та розкрити зміст її складових.

**Виклад основного матеріалу.** Ефективність функціонування закладу освіти у швидкозмінних умовах розвитку суспільства залежить від управлінського потенціалу керівника. Вчені виявили, що в міру просування керівників по кар'єрних сходах в організації попит на технічні навички падає, і навпаки, зростає значення гуманітарних та концептуальних навичок. Як творча самореалізація людини, професіоналізм вважається вершиною професійних навичок. Вирішальні фактори професіоналізму управління [5] вченими визначено такі:

- знання, що дозволяє розпізнавати проблеми та знаходити способи їх вирішення;
- досвід управлінської діяльності;
- мистецтво управління, тобто здатність співпраці з людьми, узгодження їхньої діяльності;
- уміння налагоджувати комунікативні зв'язки і формувати позитивні стосунки в колективі;
- середовище, яке може розкрити професійний потенціал усієї системи управління: управлінський персонал, професійна якість працівників системи управління, організація управління як функціональний відділ, ставлення до роботи, технологія вирішення проблем, взаємодія, інформаційне забезпечення тощо.

При вивченні структури управлінської компетентності відбирається її діяльність та підструктури спілкування. Перша складова включає предмет взаємовідносин між учасниками освітнього процесу – знання, вміння, навички та методи спілкування в рамках предметної моделі.

Аналізуючи структуру управлінської компетентності, слід зазначити, що велика кількість авторів виділяє різні її складові. Зокрема, М. Г. Білуха у структурі управлінської компетентності виокремлює чотири основних функціональних компоненти: когнітивний, організаційний, комунікативний, рефлексивний [1]. Кожен компонент містить безліч функцій, і розробка його методів дозволить сформулювати відповідні навички для керівника організації. Ці навички повинні мати певний досвід і стати навичками та рисами особистості, що мають професійне значення.

Цінність для нашого дослідження становлять праці науковців [6], які пропонують розглядати управлінську компетентність як трьохкомпонентне явище, складовими якого є:

- мотиваційний компонент включає сукупність ціннісних орієнтацій, мотивів, адекватних цілям та управлінських завдань; формування важливих для управління особистих якостей;
- когнітивний компонент передбачає сукупність знань, умінь та навичок, необхідних для практичного вирішення проблем управління закладом освіти;
- рефлексивний компонент забезпечується сформованість умінь до аналізу, самоаналізу, осмислення, оцінки та відображення власної діяльності, поведінки, вчинків, спілкування, стосунків із навколишнім середовищем, їх корекція, здатність до самовідновлення (самокерування) [6, с. 63-68].

Досліджуючи структуру управлінської компетентності майбутніх магістрів військового профілю, Т. М. Мацевко виділяє наступні компоненти:

- мотиваційний: передбачає сформованість потреби до кар'єрного зростання, наявність бажання самостверджуватись;
- емоційно-вольовий характеризується такими особистісно-професійними якостями, як гнучкість, врівноваженість, стійкість, терпеливість, надійність, твердість у реалізації управлінських функцій, дотримання моральних принципів при ухваленні рішень, адаптивність особистості до умов управлінської діяльності;
- когнітивний забезпечується сукупністю загально-управлінських, психолого-педагогічних та військово-управлінських знань; інформаційною обізнаністю про вимоги управлінської діяльності на оперативно-тактичному рівні та засвоєння її досвіду;
- операційно-діяльнісний полягає в оволодінні управлінськими вміннями і навичками; способами, прийомами, вміннями щодо процесу аналізу, синтезу, узагальнення і порівняння отриманої управлінської інформації;
- особистісний включає в себе здатність до самооцінки, прийняття відповідальності за результат своєї управлінської діяльності [4].

Т. Ф. Бірюкова розробила й презентувала структуру управлінської компетентності менеджера, яка має три складові:

- стратегічна компетентність, що передбачає вміння аналізувати розвиток ситуації на тривалу перспективу з урахуванням усіх діючих факторів. Даний компонент передбачає здатність менеджера визначити потенційний вплив зовнішніх факторів на діяльність організації; виявлення, відбір та оцінку альтернативних напрямів розвитку; чітке усвідомлення проблем і перспектив розвитку галузі, організації, наявність авторського бачення шляхів розв'язання цих проблем;
- функціональна компетентність орієнтує керівника на виконання управлінських функцій, тобто приймати рішення; організовувати, стимулювати, аналізувати результативність діяльності організації;

• соціальна компетентність "орієнтована на оптимізацію людського ресурсу в організації" і передбачає діяльність менеджера із забезпечення організації кваліфікованими кадрами; із надання повноважень, встановлення системи мотивації і мінімально необхідного контролю їхньої діяльності, формування команди та створення умов для розвитку членів колективу [2].

У контексті нашого дослідження заслуговують на увагу наукові розвідки Т. В. Гури, яка основними структурними компонентами управлінської компетентності фахівця інженерної сфери визначила:

- особистісно-гуманітарну спрямованість особистості керівника;
- системне сприйняття виробничої сфери, що забезпечує можливість цілісного, структурованого бачення логіки управлінського та виробничого процесів;
- розуміння тенденцій і закономірностей розвитку системи управління і виробничого процесу підприємства, конструювання доцільної власної управлінської діяльності та діяльності виробничого колективу;
- уміння інтегрувати інший досвід;
- уміння продуктивно взаємодіяти з колегами, формувати інноваційний досвід колег;
- креативність;
- здатність до рефлексії [3].

Узагальнення досліджень науковців дає нам підстави розглядати управлінську компетентність керівника закладу освіти як трьохкомпонентне професійно-особистісне утворення, складовими якого є: когнітивний, мотиваційний та операційно-діяльнісний компоненти (рис.1.1).



Рис. 1.1. Структура управлінської компетентності керівника закладу освіти.

Визначаючи структуру управлінської компетентності керівників, необхідно спиратися на принцип об'єднання свідомості та діяльності, сутності управлінської діяльності та їх основних компонентів. Управління закладом освіти передбачає охоплення керівником усіх сфер діяльності колективу.

**Висновок.** Таким чином, головним чинником якісного управління закладом освіти є наявність у керівника закладу освіти професійної управлінської компетентності. Даний феномен ми розглядаємо як складне інтегративне утворення особистості, яке забезпечує успішність інноваційних процесів в освіті і має відбуватися в умовах освітнього менеджменту.

#### Література

1. Білуха М.Г. Основи наукових досліджень: [підручник для студ. екон. спец. Вузів]. Київ: Вища школа, 1997. 271 с.
2. Бірюкова Т. Ф. Болонський імператив підготовки майбутніх менеджерів: автореф. дис. ... канд. філософ. наук: спец. 09.00.10. К., 2006. 18 с.
3. Гура Т.В. Управлінська компетентність як напрямок гуманізації освіти у життєвих перспективах майбутніх інженерів. *Теорія і практика управління соціальними системами: філософія, психологія, педагогіка, соціологія*. Х. : НТУ "ХПІ", 2007. Вип. 4. С. 61-69.



4. Мацевко Т. М. Психологічні особливості розвитку управлінської компетентності майбутніх магістрів військового профілю: автореф. дис .... канд. психол. наук. Київ, 2007. 22 с.
5. Носков В. Кальянов А., Єфросініна О. Компетентність як складова підготовки фахівців у гуманітарному вищому навчальному закладі Український центр політичного менеджменту : веб-сайт. URL: <http://www.politik.org.ua/vid/magcontent.php3?m=6&n=62&c=1376&setcss=1&ncss=big>
6. Чередніченко Г. А., Тверезовська Н. Т. Сутність та структура управлінської компетентності керівника вищого навчального закладу. *Проблеми сучасної педагогічної освіти*. Ялта : РВВ КГУ. Вип. 31. Ч. 2. 2011. С. 63- 68.

УДК 930.85

## ВИХОВАННЯ ОСОБИСТОСТІ В ДЕРЖАВІ "КИЇВСЬКА РУСЬ"

**Новобранченко А. В.**, студентка III курсу, історико-юридичного факультету  
Науковий керівник– канд. пед. наук, доц. **Самойленко О. В.**, кафедра педагогіки, початкової освіти та освітнього менеджменту.

У історичній науці часто ставиться питання щодо появи української нації та з чим це пов'язано. Поняття народності виникає тоді, коли населення відчуває себе частиною якогось одного механізму. Як правило одним з елементів, що ланцюжком переходить від одної родини до іншої є сімейне та шкільне виховання, через це потрібно детальніше розглянути аспекти такого процесу як освітня система за часів Київської Русі.

У період Княжої доби держава почала потребувати людей, що на достойному рівні знаються на грамоті. Два найголовніших якоря, що тримали Русь на плаву, були церква та світська влада. Саме вони потребували поповнення рядів у складі людей, що виводили б країну на правильний курс.

Слід згадати, що до прийняття Володимиром християнства на руських землях панувала язичницька віра. Народ мав стійке світобачення у світлі язичницьких уявлень, і тому чинило опір владі, яка руйнує їхній духовний світ. На протигагу християнським школам населення мало спроби ведення язичницьких осередків навчання та виховання.

Надзвичайним елементом у розвитку освіти було створення слов'янської азбуки, а саме Кирилиці. Брати-просвітителі та проповідники християнства, Кирило та Мефодій, зіграли дуже важливу роль у тогочасному освітньому процесі, переклавши церковнослов'янську (староболгарську) абетку на слов'янську мову. Тим самим вони пов'язали Київську Русь із християнським світом.

Першим осередком освіти, що згадується у "Повісті временних літ" є школи "книжного вчення" організовані при дворі Володимира Великого. Саме там здійснювалася підготовка майбутнього представництва політичного та церковного життя. Тодішнім взірцем освіти вважалася Візантія, тому руські освітяни вдало її наслідували. Це виражалося і у використанні книжок візантійського зразку та перекладі їх на слов'янську мову.

Монастирські школи, що відкрилися трохи пізніше мають на меті утворення плацдарму у виді духовно підготовленого населення та достатньо освічених церковних служителів, відповідно диференційованих. Усталена аскетична форма виховання, що виражається у покірних та терпимих чеснотах, які супроводжуються відмовою від земних радощів життя.

Населення, що спонукало до розвитку економічну сферу держави також мало змогу отримати освіту. Так діти заможних бояр, купців, ремісників, лихварів приходили на навчання до шкіл грамоти. Такі заклади утримувалися за кошти представників світської влади. Навчання проводили священнослужителі, воно мало характерні ознаки трудового, адже багато уваги приділялося практичним навичкам.

Не слід забувати про роль сімейного виховання. Воно мало характер передавання культурних елементів одного покоління іншому. За такою схемою діти із самого малечку вбирають у себе знання про звичаї, традиції та обряди свого народу, тим самим починають уособлювати себе частиною того єдиного цілого.

Поряд із духовним вихованням у школах проводилося виховання патріотичне. Вчителі вихваляючи розповідали учням про героїв народного епосу: Добриня Микитич, Олешко Попович, Ян Усмошвець, Витязь тощо. Такі розповіді пробуджували бажання до наслідування їхнього патріотичного духу, на користь оборони держави.

У "Повчанні" Володимира Мономаха можна прослідкувати процес роз'яснення ним для своїх нащадків християнського способу життя, порівнюючи все це зі своїм життєвим досвідом. Звісно, духовне виховання посідає головну роль, після чого слід виділити важливий внесок моральної сторони. Ці два типи виховання тісно поєднані, адже релігія визначає гарні та погані якості тих чи

інших дій. Також Володимир загострює свою увагу на трудовій складові життя: "не слід лінуватися". Після чого йдуть слова і про розумове виховання.

Таким чином, можна сказати, що за часів Київської Русі шкільне та сімейне виховання мало важливе значення не тільки для населення, що нещодавно було язичницьким, а й для влади, у світському та духовному представництві. Верхівка мала потребу у забезпеченні освіченими людьми, що будуть поширювати християнське світобачення у маси, через це велася їх підготовка, за зразками великих християнських держав. Разом з цим ідеалізація праці та патріотизму вела до укріплення таких верств суспільства як армія та селянство.

#### Література

1. Жарова Л. Школа Київської Русі: стратегія навчання // Рідна школа. – 1993.– №4.– С.60-62.
2. Коба Л. Розвиток освіти в Київській Русі // Початкова школа. – 1994.– №2.– С. 51-54.
3. Коба Л. Розвиток педагогічної думки в Київській Русі // Початкова школа. – 1994.– №3.– С.46-48.
4. Кравець В. Історія української школи і педагогіки. Навч. пос. – Тернопіль, 1994. С. 4-31.
5. Маценко Г. Перші школи в Україні // Рідна школа. – 1994. – № 12.– С. 22.
6. Мешко О., Янкович О., Мешко Г. Короткий виклад курсу "Історія української школи і педагогіки". – Тернопіль, 1999. – С. 3-9.
7. Стельмахович М. З історії українського шкільництва // Початкова школа. – 1992.– №9-10.– С. 3-8.
8. Мешко О., Мешко Г. Історія педагогіки: тестові завдання. – Тернопіль, 2001. – С. 50-57, 120-135.

УДК 371.28

#### Я. А. КОМЕНСЬКИЙ ПРО ВЧИТЕЛЯ І ВИМОГИ ДО ЙОГО ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

**Олійник Г. Д.**, студентка III курсу ННІ філології, перекладу та журналістики.

Науковий керівник – канд. пед. наук, доц. **Самойленко О. В.**, кафедра педагогіки, початкової освіти та освітнього менеджменту

*У статті розглядаються особливості педагогічних ідей Я. А. Коменського щодо особистості вчителя. Проаналізовано вимоги до професійних якостей вчителя. Визначено роль та місце вчителя у освітньому процесі.*

*Ключові слова: Я. А. Коменський, вчитель, педагог, дидактичні ідеї, педагогічні погляди, учні, професія.*

*The article considers the peculiarities of pedagogical ideas of J.A. Comenius on the identity of the teacher. Requirements to professional qualities of the teacher are analyzed. The role and place of the teacher in the educational process are determined.*

*Keywords: J.A. Comenius, teacher, educator, didactic ideas, pedagogical views, students, profession.*

**Постановка проблеми.** Реформування освіти в Україні є складовою процесу адаптації національної освітньої системи змін, що відбувається останніми роками в нашій країні. Постановлення проблеми полягає в тому, що в сучасному світі відбуваються швидкі перетворення в усіх сферах життя і суспільних відносин. Це зумовило потребу в оновленні системи професійної підготовки вчителів. Тому у вищих педагогічних навчальних закладах домінантою навчально-виховного процесу стає підготовка вчителя, який усвідомлює свою професійну відповідальність, є людиною культури, що не лише інформує, а й активно впливає на духовно-освітній розвиток тих, кого він навчає та виховує.

**Аналіз досліджень та публікацій.** Проблемі професійної підготовки майбутніх педагогів присвячено багато досліджень вітчизняних і зарубіжних авторів. Про основні вимоги до вчителя, його професійної підготовки говорили ще Я. Коменський, Ж. Руссо, Й. Песталоцці, А. Дистервег, Д. Локк, І. Гербарт. Так, Коменський професію вчителя називав "найпочеснішою під сонцем" і ставив перед учителем триєдине завдання: щоб він умів, міг і хотів навчати. Значної уваги питанням удосконалення педагогічної освіти приділяли і вітчизняні педагоги М. Пирогов, Х. Алчевська, М. Корф, М. Бунаков, В. Сухомлинський, А. Макаренко та ін.

**Формулювання цілей дослідження.** Дана тема наукового дослідження формує мету пошуку, а саме теоретичне дослідження педагогічних поглядів великого чеського педагога на професійну підготовку вчителя та вимоги до нього. Вона включає такі аспекти роботи:

1) аналіз наукової та науково-методичної літератури з питання особливостей педагогічних ідей Я. А. Коменського;

2) дослідження поглядів Я. А. Коменського щодо професійної підготовки вчителя;

3) обґрунтування вимог до вчителя в педагогічних поглядах Я. А. Коменського.

**Виклад основного матеріалу.** У плеяді видатних педагогів минулого одне з чільних місць належить Я. А. Коменському, творча спадщина якого багато століть приваблює увагу дослідників. Він зазначав, що вчитель повинен мати глибокі і ґрунтовні знання, бути взірцем доброчесності, любити свою справу, а до учнів ставитись по-батьківському

Дидактичні ідеї видатного педагога Я. А. Коменського критично і творчо переосмислені і розвинені з урахуванням особливостей історичної епохи, широко використовуються в даний час у реформуванні національної школи України. В Законах України "Про освіту" [2], в Концепції "Нова українська школа" [7] чітко простежуються думки педагога про цілі та завдання виховання, ідея природовідповідності, його підходи до визначення змісту освіти, обґрунтування принципів, форм і методів навчання, вимоги до підготовки вчителів. Велику цінність представляють ідеї перебудови всієї шкільної системи на демократичних і гуманістичних принципах.

Багато питань, підняті Я. А. Коменським відповідно до тодішніх вимог, збігаються з проблемами, окресленими в Концепції "Нова українська школа" [7], яка повністю перейняла підхід видатного педагога до побудови школи материнської мови і наочного навчання з духом світла, радості, в якій учитель як сонце, гріє і освітлює все навколо; школа, де дисципліна – це моральна сила, яка досягається за допомогою не страху, а любові; школа як установа весела, привітна, куди діти поспішають з радістю і з надією оволодівати знаннями. "Коли вчителі будуть привітні і ласкаві, а не будуть відштовхувати від себе дітей своїм суворим зверненням, а будуть залучати їх своєю прихильністю, манерами і словами; коли вчителі рекомендують науки, до яких вони приступають, з точки зору їх досконалості, привабливості і легкості, коли вчителі будуть ставитися до учнів з любов'ю, тоді вони легко завоюють їх серце так, що дітям буде приємніше бути в школі, ніж удома" – зазначав свого часу видатний педагог [5, с.126-127].

Збереження індивідуальності дитини, її унікальності, урахування різного рівня в здібностях і можливостях, інтересах і прагненнях вимагає сприйняття і усвідомлення педагогами на прикладному рівні суб'єкт-суб'єктних відносин вчителя та учнів, що мають гуманний, педагогічно доцільний характер. Зауважимо, що Я. А. Коменський розглядав освітній процес суб'єктним: "... мистецтво вчити і вчитися ..." [4, с.44]. У такій взаємодії вчителі та учні яскравіше проявляють себе, глибше пізнають один одного, досягають взаєморозуміння. Завдяки суб'єкт-суб'єктним відносинам учень усвідомлює сенс свого життя і діяльності, визначає особистісну траєкторію розвитку, розробляє і реалізує плани на майбутнє.

Гуманізм - елемент педагогічного мислення, який характеризується зміною поглядів на дитину як суб'єкта взаємодії, на формування неповторної індивідуальності. Гуманізм є основним аспектом сучасної реалізації педагогічних ідей Я. А. Коменського в контексті аналізу ролі педагога.

"Учитель повинен дотримуватися всіх способів розкриття пізнавальних здібностей учнів і застосовувати їх відповідно до обставин" [3, С.53]. Учень як суб'єкт навчання має не тільки властиві йому пізнавальні можливості, а власне ставлення, зокрема до навчального предмету. Школяр повинен вибирати мету і способи самостійної діяльності, тому у взаємодії з учителем виникають певні відносини. Учитель відбирає найбільш вдалі, з точки зору його педагогічної компетентності, варіанти методів і форм взаємодії, мотивує самостійну пізнавальну діяльність учнів, відкриває простір для прояву здібностей і можливостей. Таким чином, діяльність педагога спрямовується на розвиток самостійності, на перетворення дитини в активного суб'єкта навчання і виховання [1].

Я. А. Коменський надавав величезного значення вчителю, вважаючи професію вчителя дуже почесною, "настільки чудовою, як ніяка інша під сонцем". Це був новий, прогресивний погляд на вчителя, так як раніше професія вчителя, особливо початкової школи, не користувалася повагою. Я. А. Коменський вимагав, щоб, з одного боку, суспільство ставилося з повагою до вчителя, а з іншого - сам учитель розумів, яку важливу функцію він виконує в суспільстві і був би сповнений почуття власної гідності. "Учитель зобов'язаний бути чесним, діяльним, наполегливим, живим прототипом чеснот, які він зобов'язаний прищеплювати учням, бути людиною освіченою і працюютою" [5, с.148].

Вчитель зобов'язаний безмежно любити свою справу, ставитися до учнів по-батьківськи, будити інтерес учнів до знань. "Найближча турбота вчителя полягає в тому, щоб захоплювати учнів своїм прикладом". Однією з найважливіших якостей вчителя Я. А. Коменський, відповідно до свого світогляду, вважав релігійність [3, с.294]

Одночасно вчитель повинен бути і проповідником, людиною, яка знайомить учнів з Одкровенням Господнім. І в зв'язку з цим вчителю легше бути авторитетом для своїх учнів, ніж простому найманому службовцю. Але в той же час, ця вимога є відступом від власних принципів Коменського - навчання дітей незалежно від їх віросповідання [6]

Слова Я. А. Коменського, звернені до вчителів до сих пір звучать актуально: "Марно прагнути до поліпшення методів, якщо не вдасться вигнати зі шкіл відсталість." [4, С.189]

"Вчителі повинні дбати про те, щоб бути для учнів в їжі і одязі зразком простоти, в діяльності - прикладом бадьорості і працьовитості, в поведінці - скромності і доброзичливості, в промовах - мистецтва розмови і мовчання, словом, бути зразком розсудливості у особистому та суспільному житті" [6, С.55]

На погляд Я.А. Коменського учительство є не стільки професією, скільки покликанням. Людина повинна усвідомити, що буде давати освіту підростаючому поколінню в ході життєвих переживань. Педагог повинен мати солідну теоретичну підготовку, перш ніж братися за таку працю. Крім того, вчитель не повинен бути стурбований про власне благополуччя, воно забезпечується приймаючою громадою. Громада ж, виділяючи гроші на наймання вчителя, поверне їх сторицею у вигляді знань власних дітей.

Місце вчителя в школі чітко обґрунтовано в декількох книгах Я. А. Коменського. Зокрема, в трактаті "Закони добре організованої школи" детально встановлюються порядок і прийоми обліку знань учнів; декуріони (своєрідні старости) щодня перевіряють знання всіх учнів; учитель на кожному уроці перевіряє знання. Викликаючи декількох учнів; ректор школи один раз на місяць перевіряє успішність учнів шляхом випробувань. В кінці кожної чверті влаштовуються також випробування, а після закінчення навчального року - перекладні іспити з класу в клас.

Учитель, за Я. А. Коменським, постійно вдосконалюється в своїх знаннях і уміннях. "Хороший вчитель не пропускає жодного зручного випадку, щоб навчитися чогось корисного". [4, С.156] В якості останньої настанови вчителям Я.А. Коменський говорить про те, щоб вони ніколи не забували мету і завдання свого класу, завжди чітко уявляючи що має бути досягнуто в ході навчання. А разом з метою прямого навчання тих чи інших предметів, Я.А. Коменський ставить завдання морального виховання, як одного з найголовніших в людському житті.

Особливе місце в педагогічній системі Я. А. Коменського займає вчення про роль вчителя у вихованні особистості. Уся робота школи, її успіхи та невдачі залежать від учителя. Він формує з дитини майбутню людину і мусить бути добрим, уважним й одночасно суворим і вимогливим. "Ти не можеш діяти як учитель, якщо ти не ставитимешся як батько" [3, С. 576].

Я. А. Коменський виділив основні якості педагога, який виконує покладену на нього благородну задачу. Перш за все - любов до своєї справи, яка спонукає наставника шукати те, чого потрібно навчати всіх, постійно працювати і думати про те, як вчити учнів, щоб наука засвоювалася ними "без криків, без насильства, без відрязи". Учитель, пише Я.А. Коменський, як скульптор, з любов'ю намагається красиво виліпити і розписати "Божі зображення" - дітей, щоб надати їм "найбільшу схожість з оригіналом" [3, С.172].

Працьовитість - найважливіша якість вчителя, "хто береться за найвищу роботу, той повинен пізнати нічне неспання і працю, уникати бенкетів, розкоші і всього, що послаблює дух" [5, С.157] Власна освіченість, широта знань та досвід учителя досягаються великими труднощами, яким педагог зайнятий все життя.

Щоб учитель міг гідно виконати почесні обов'язки, йому слід заручитися підтримкою учнів батьківським і серцевим ставленням до них, привітністю і ласкою, відмінним знанням своєї науки. Я. А. Коменський радить найбільш старанних учнів заохочувати похвалою, а малюків можна пригостити за старанність яблуками або горіхами. Ставлячись до учнів з любов'ю, вчитель легко завоює їхні серця і тоді їм більше захочеться перебувати в школі, ніж удома. Він повинен бути не тільки керівником, а й другом для дітей. Для учнів дуже важливий приклад вчителя, якому вони намагаються наслідувати. "Учитель не повинен бути ходячою енциклопедією, а повинен допомогти учневі орієнтуватися в літературі, систематизувати її, виділяти головні моменти" [3, С.192].

Я. А. Коменський виділяв 4 добродієвості вчителя: мудрість, мужність, справедливість, розсудливість [4] Я. А. Коменський вважав, що ідеальний вчитель повинен бути: скромним; працьовитим; доброзичливим [3].

Я. А. Коменський - новатор в області дидактики та педагогіки взагалі. Будучи геніальним мислителем, який бачив у вихованні велику перетворюючу силу, він створив чітку систему загальної освіти відповідно до закономірностей природи і віковими ступеннями розвитку дітей і тим самим заклав основи наукової педагогіки [6].

**Висновок.** Я. А. Коменський орієнтувався в описі особистості вчителя на морально-естетичний ідеал особистості свого часу. Це актуально і в наш час. Такі особисті якості як скромність, працьовитість, доброзичливість, повинні бути притаманні кожному педагогу. Вчитель відіграє провідну роль у навчально-виховному процесі, успішність навчання залежить від учителя.

**Перспективи подальших досліджень.** Проаналізувати особливості впровадження педагогічних ідей Я. А. Коменського в сучасній Новій українській школі.

#### Література

1. Бойко А. Суб'єкт-суб'єктні відносини - теоретико-методичні основи підготовки й діяльності вчителя. *Гуманізація навчально-виховного процесу: збірник наукових праць*. Спецвипуск 8. Ч. 1. Слов'янськ. 2012. С. 3-17.
2. Закон України "Про освіту" від 05.09.2017 № 2145-VIII. URL: zakon.rada.gov.ua/go/2145-19
3. Коменский Я. А. Избранные педагогические сочинения: в 2 т. М.: Педагогика, Т.2. 1982. 576 с.
4. Коменский Я. А. Учитель учителей. Избранное. Материнская школа или о заботливом воспитании юношества в первые шесть лет. М.: Карапуз, 2008. 288 с.
5. Коменський Я. А. Велика дидактика. Харків, 1940. 248 с.
6. Мітюров Б. Н. Педагогічні ідеї Яна Амоса Коменського на Україні: монографія. К.: Радянська школа, 1971. 107 с.
7. Нова українська школа (концепція). URL: <https://mon.gov.ua/ua/tag/nova-ukrainska-shkola>

УДК 37.026

### ОРГАНІЗАЦІЯ ШКІЛЬНОГО НАВЧАННЯ В ПЕДАГОГІЧНІЙ СПАДЩИНІ Л. УКРАЇНКИ

**Охріменко В. А.**, студентка II курсу факультету психології та соціальної роботи.

Науковий керівник – канд. пед. наук, доц. **Самойленко О. В.**, кафедра педагогіки, початкової освіти та освітнього менеджменту.

*У статті представлено ідеї організації шкіл за Лесею Українкою їх аналіз, становлення, значення для освіти та розвитку держави.*

*Ключові слова: педагогіка, література, освіта, навчання, письмо, школа, організація, культура, учні, виховання, такт, вікові особливості.*

**Формулювання цілей статті:** в даній темі розглядається педагогічні внески поетеси у історію педагогіки, її погляди, думки, праці, який вплив її праця мала на розвиток держави та самосвідомості народу, аналізуються певні твори поетеси та їх становлення.

#### **Виклад основного матеріалу.**

Леся Українка (Лариса Петрівна Косач) – була не лише поетесою, також вона була громадським діячем, прозаїком, драматургом, публіцистом та перекладачем (вона знала 7 мов).

У сфері освіти Лесею Українку завжди бентежило питання діяльності українських та буржуазних націоналістів з організації шкіл для народу. У творі "Школа" поетеса виступала проти злочинної політики царизму, яка схильна на обмеження бюджету для народних шкіл, та на пригноблення вчителів та учнів. Хоч сама Леся Українка не мала можливості ходити до школи, але з раннього дитинства вона цікавилася питаннями освіти та культури рідної батьківщини. Вже у свої 19 років поетеса написала книгу для своєї сестри "Давня історія східних народів", але підручник було надруковано лише після смерті поетеси у 1918 р.. Цей підручник – основа поглядів Лесі Українки на всесвітню історію та історичний процес, а також – свідчення широти інтересів письменниці, її педагогічних здібностей. Талановито написані "історичні записки" стали першим українським підручником про життя, культуру народів Давнього Сходу. У підручнику на 250 сторінках викладено стародавню історію індусів, мідійців, персів, єгиптян, ассирійців і вавілонян, фінікійців та євреїв. За обсягом книга була значно більшою від тогочасних затверджених міністерством підручників.

Леся Українка неодноразово підкреслювала, що навчання учнів та їх знання значною мірою залежить від вчителя, в цей же період вона критикувала навчання та виховання, яке було у школах Росії.

Леся Українка піддала тодішній навчальній заклад справжньому аналітичному аналізу, розробила ряд важливих нормативних актів про освіту людей, які були всебічно освіченими, вольовими, показала всі невдачі офіційних канонів в освіті та розповсюдження переваг демократичного глибока, функціональна система виховання людей.

Видатна поетеса захищала рідну культуру, рідну мову, національні освітні традиції та всі освітні проблеми, які були спільними у світі створення громадянської освіти. Погляди Лесі Українки на державну освіту не можна відокремити від усіх систем її поглядів і переконань.

Значну увагу вона приділяла визначенню ролі вчителя в народній школі, та вела боротьбу за покращення їх прав і свобод, а свої думки та ідеї вона викладала в своїх публіцистичних творах.

У роботі з учнями рекомендувала дотримуватися педагогічного такту, враховувати вікові особливості і таким чином мобілізувати дітей до діяльності та розвивати їх творчі сили. Вона створила свій ідеал вчителя в образі героя патріота Антея ("Оргія") і писала про це в листі до А. С. Макарової так: "Уже одно то, что в школе есть человек неплохой, не черствая педантка, и при том честная, есть большая польза для детей".

За мету сімейного виховання Леся Українка вважає – формування у дитині особистості громадянина-борця. В оповіданні "Помилка", можна стверджувати, що письменниця робить акцент на тому, що формування такої особистості було успішне і досягти даної мети, можливо за умов розвитку в дитини її природних здібностей. Письменниця вважала важливим у вихованні дітей читання та письмо, і вимагала якнайсерйознішої підготовки літератури для навчання дітей.

Важливою педагогічною проблемою Леся Українка вважала брак літератури для дитячого читання.

Леся Українка у своїх творах, зверталася до дітей, підтримувала їх проти руйнівних дій у природі. Вірші поетеси виховують у маленьких читачів любов до рідного краю, землі та її природи.

Леся Українку можна вважати однією з кращих дитячих письменниць того часу. Їй були чужі низькопробні, докучливі твори для дітей, які викликали в малого читача нудьгу й огиду до прекрасного, привчали до ситого міщанського життя. У дитячих творах письменниця майстерна й оригінальна, як і в усій своїй творчості. Використання народно-поетичних образів, розумне тлумачення філософських понять, педагогічний такт і основне - виховання любові і поваги до рідного народу і природи - ось найбільш цінне в творчості Лесі Українки для дітей.

Розуміючи, що у вихованні підростаючого покоління вирішальне значення має дитяча література, Леся Українка активно працювала над її збагаченням, зокрема часто зверталася у своїй творчості до жанру казки ("Біда навчить", "Казка про Оха-чудотвора" та ін.). Відгукуючись на пропозицію Софії Русової написати казку на тему народних казок, поетеса хотіла знати, "для якого віку хоче п. Русова видати казку, коли для більшого, то "Яйце-райце" годиться, а коли для меншого, – тоді підійшла б тема про "Дідову дочку і бабину дочку". Це свідчить про надзвичайно серйозне ставлення поетеси до написання дитячих творів (з урахуванням вікових особливостей дітей). Дуже відповідально ставилася до написання дитячих творів матеріалу своїх творів. Ілюстрацію вона розуміла не інакше, як доповнення до задуму, думок автора. Тому, на її думку, між письменником і художником-ілюстратором має бути тісний контакт.

Також Леся Українка не була байдужою до освіти дорослих, адже освіту повинні мати всі, і наполягала для створення організації колективних читань народу. Щоб досягти і цієї мети у неї був складений план-каталог видань для таких читань.

Леся Українка була однією із тих, хто вимагав від міністрів народної освіти запровадження в народних школах навчання українською мовою. Вона розуміла, що лише завдяки національній мові народ повноцінно буде сприймати та засвоювати його історію, культуру, природу, життя, формування його гідності, самопізнання та самосвідомості.

Просвітницька діяльність Лесі Українки була спрямована, передусім, на розвиток українського суспільства, на піднесення культурного та освітнього рівня народу. Загалом просвітницьку діяльність письменниці можна поділити на декілька блоків: 1) підручники та збірники, підготовлені Лесею Українкою; 2) перекладацька діяльність; 3) Леся Українка – дитяча авторка; 4) методика навчання та критика тогочасної системи освіти.

Педагогічний внесок Лесі Українки:

- Вважала, що запорука безсмертя народу і держави закладена у вихованні молодого покоління;

- Провідні думки віршів:

- Дитина повинна виховуватись вільною, не скутою;
- Діти повинні продовжувати справу батьків;
- Світ дитини невіддільний від суспільного життя;
- Виразні зорові картини, емоції, почуття є запорукою дитячого розуміння.

У діяльності Лариси Петрівни чільне місце посідає праця та трудове виховання освіта молоді. Сама вона була прикладом невтомної трудівниці.

У районі "Над узбережжям моря" в оповіданні "Дружба" Леся Українка показала, що чесні, порядні громадяни походять з бідних, працюючих та сімейних сімей, де слух не займає провідних позицій в освіті і заповнений без потреби, і часто моральна нісенітниця шкодить виявленню людиною.

У багатьох країнах вона жорстко критикувала систему народної освіти в царській Росії ("Голос російського в'язня"), вважаючи, що країна нагадує необмежені виміри Бастилії, де зазначено "голос, незнання, злочинність, особистість. Леся Українка розкрила справжній стан школи на той час у нарисі "Школа", опублікованому в журналі "Журналісти 1895". Школа того часу

здебільшого була такою: невеликий клас без базових умов, низький рівень підручників, короткий термін навчання, важкі умови праці вчителів.

Найяскравіше просвітницька діяльність письменниці виявилася в її перекладацькій роботі. Перші, ще учнівські перекладацькі спроби Лесі Українки (зроблені, звичайно, під уважним материним наглядом) – це здійснені разом з братом Михайлом у 1884 році переклади Гоголевих "Вечорниць на хуторі під Диканькою". До книжки увійшли "Передмова Панька Рудого", "Запропаша грамота" і "Зачароване місце". Пізніше поетеса переклала українською уривок із поеми Адама Міцкевича "Конрад Валленрод" – "Вілія, що наші струмочки приймає..." (1887), третю і п'ять рядків четвертої пісні Гомерової "Одіссеї" (1888). У 1888-1890 рр. переклала 92 вірші, що увійшли до книжки "Всесвітні твори. Книга пісень Гайнріха Гайне. Переклад Лесі Українки та Максима Славинського. – Львів, 1892". Далі поетеса перекладає рідною мовою окремі твори Гюго, Тургенєва, Надсона, Байрона, Шекспіра, Негрі, Данте, Гауптмана, Метерлінка та ін. Уже цей перелік прізвищ визнаних у всьому світі митців художнього слова засвідчує глибоку обізнаність Лесі Українки з найкращими надбаннями світової літератури, з якими вона намагалася ознайомити український народ з метою піднесення його культурного рівня.

Отже, педагогічні погляди Лесі Українки стали значним внеском у становлення українського шкільництва, в теорію і практику освіти та виховання дітей і молоді, відіграли певну роль у розвитку світової педагогічної думки.

### Література

1. Міщенко Л.І. Леся Українка: Посібник для вчителів. – К.: Радянська школа, 1986. – 303 с.
2. Українка Леся. Твори: В 12 т. – К.: Наукова думка, 1979 (цит. у тексті за цим виданням, вказуючи том і сторінку).
3. Нариси з історії розвитку педагогічної думки: Навч. посіб. – К.: Центр навч. літ-ри, 2003. – 308 с.
4. Нариси з історії розвитку педагогічної думки: Навч. посіб. – К.: Центр навч. літ-ри, 2003. – 308 с.
5. <https://studfile.net/preview/5512255/page:28/>
6. <http://studentam.net.ua/content/view/8248/97/>

УДК 37.013

### ПЕДАГОГІЧНА СИСТЕМА ЄЗУЇТІВ

**Петренко О. А.**, студент III курсу факультету іноземних мов  
Науковий керівник – канд. пед. наук, доц. **Самойленко О. В.**, кафедра педагогіки, початкової освіти та освітнього менеджменту.

*У даній статті висвітлено засади гуманістичних методів єзуїтської педагогіки. Проаналізовано організацію, принципи виховання та педагогічні особливості навчального процесу шкільної системи XVI-XVIII ст. Розглянуто психолого-педагогічні методи освіти Товариства Ісуса.*

**Ключові слова:** гуманізм, гуманістичні засади, орден єзуїтів, виховання, система освіти.

Мета написання статті – охарактеризувати гуманістичні цінності та методи роботи навчально-виховного процесу ордену єзуїтів.

Гуманізм розуміється як найвища якість сучасної людини, любов до оточуючих, високий рівень терпимості, толерантності, повага до особистості.

У педагогіці гуманістичні ідеї визначаються як система ціннісних орієнтацій, у центрі якої – визнання людини найвищою цінністю. Із точки зору сучасних теорій виховання, гуманізм – це сукупність ідей і цінностей, що утверджують універсальну значимість людського буття в цілому й окремої особистості зокрема [1, с.194].

З кінця 50-х років XVI ст. лютеранству протистояла Контрреформація. Католицька реакція була спрямована не тільки проти реформаційних релігійних рухів, але й проти світської гуманістичної культури. Засновник ордену єзуїтів, добре освічений іспанський релігійний діяч, колишній офіцер Ігнатій Лойола, керуючись вже існуючою в історії практикою, вважав, що успіху в справі можна досягти завдяки багатогранній просвітницькій діяльності. Контрреформація почала створювати в європейських країнах загальнодоступні безкоштовні початкові школи. А з метою залучення до себе пануючих класів вони розгорнули активну діяльність і в напрямку середньої та вищої школи. Єзуїтська система виховання, завоювавши велику популярність, проіснувала тривалий час. Багато її елементів збереглися в школах Західних країн і сьогодні. Заслужували на увагу такі заходи навчання й виховання, як змагання, конкурси, театралізовані вистави, шкільне самоврядування. Все це поєднувалось у єзуїтів з витонченою системою нагляду і грою на людських

пристрастях, авторитаризмом і формалізмом. Розвиваючи фанатичну відданість римо-католицькій релігії, єзуїтська система виховання, незважаючи на певні досягнення в галузі навчання, виявилась у суті своєї реакційною, яка віддалила людину від ідеалу творчої особистості [3].

Єзуїтське навчання було організовано наступним чином:

- Класно-урочна система навчання при жорсткій централізації та регламентації шкільної справи, в тому числі діяльності учнів і вчителів.

- Вправи і регулярні повторення, навчання – від легкого до важкого. Навчальний день починався з повторення попереднього уроку. Так само навчальний тиждень починався з повторення матеріалу попереднього тижня. Новий навчальний рік розпочинався оглядом вивченого в попередньому році. Початок занять в "класах риторики" починався з коротким повторенням матеріалу "граматичних класів". Девізом служило гасло: "Важливіше ґрунтовність, ніж обсяг знання".

- Щомісячні конкурси творів.

- Міцність знань як спосіб усунення сумнівів і дисциплінованості розуму.

- Комфортність колегій: приміщення просторі, зручні, чисті і добре обладнані.

- Принцип здорового способу життя: гарне харчування, регулярний відпочинок, фізичний розвиток вихованців (заняття гімнастикою, верховою їздою, плаванням, фехтуванням).

- Заняття не більше 5 годин на добу, обов'язкові поїздки, прогулянки, екскурсії. Навчальний рік був коротким 180 днів і переривався частими канікулами.

Основа єзуїтського виховання – підпорядкування особистої волі і нахилів вихованців інтересам католицької церкви і нормам християнської етики. Досягалось перш за все жорсткою всебічною регламентацією виховного та навчального процесів, впровадженням взаємного нагляду всередині класу і школи, призначенням преторів або цензорів, наглядачами за поведінкою в класах, взаємними розбираннями поведінки на зборах, система доносів.

Принципи виховання:

Виховання спрямоване на розвиток індивідуальних здібностей, честюлюбства, духу суперництва.

Методи стимулювання:

– групове та індивідуальне суперництво;

– регулярне виділення кращих і відстаючих;

– щорічне урочисте проведення іспитів, що супроводжується диспутами, декламаціями, театральними виставами, церемоніями нагородження кращих;

– змаганнями окремих учнів, команд всередині класів, класів всередині колегій;

– створення магістрату серед кращих учнів з присудженням почесних звань, організація "академії";

– система заохочень: почесні звання, почесні місця в класі, занесення на дошку пошани;

– система покарань: лави ганьби, ковпак з осялячими вухами, прізвиська;

– фізичні покарання допускаються за проступки проти релігії, виконувалися світськими особами.

– важливе місце відводилося світському вихованню: правилами поведінки за столом, вмінню вести невимушену бесіду, бути галантним в будь-яких обставинах, підтримувати розмову на будь-яку тему, завойовувати довіру співрозмовника [4].

Найчисленнішим орденом єзуїтів було Товариство Ісуса. Товариство ставило собі за мету формувати всебічно розвинену особистість, її моральну і духовну сторони, яка буде підпорядковуватися папі Римському та добросовісно служити Богу. Методологічну основу виховної системи становили християнські духовні цінності.

Релігійне виховання займало найвагоміше місце у єзуїтській системі освіти. Воно спиралося на усвідомлення релігії як науки в цілому та релігійних практик (коротка молитва до і після заняття, щоденна літургія, щомісячна сповідь).

Товариство Ісуса, формуючи розумове виховання, готувало достойних та висококваліфікованих випускників навчальних закладів ордену єзуїтів, розвиваючи мислення, досконале володіння класичними мовами, виробляючи навички ораторського мистецтва, формуючи світогляд, уміння застосовувати набуті знання на практиці та здатність до постійного самовдосконалення [2, с 138].

На основі трудового виховання єзуїти-педагоги закладали у душі вихованців гуманні якості, що необхідні були для апостольської або суспільно-просвітницької діяльності. Воно проходило в щоденних домашніх турботах та роботі у шпиталях. Цей напрям виховання розвивав терпіння, покору й одну з найважливіших рис єзуїтів – послух. Догляд за немічними мав на меті утвердження у студентів навиків любові до ближнього через споглядання людських страждань.

Єзуїтська освіта мала багато позитивних рис, завдяки яким орденські школи ніколи не були порожніми. Навчання в школах Товариства притягувало до себе не тільки через привабливість їх системи освіти, але й тому, що католицизм був пануючою релігією в Європі. Тому в окремих



випадках школи мали такий великий вплив учнів, що керівництву ордену доводилося вдаватися до спільного навчання дітей кількох класів. Це утруднювалося недостатньою кількістю педагогів. До основних переваг єзуїтських шкіл відноситься проголошена "Статутом" безкоштовність навчання, що було нововведенням для того часу і стало можливим завдяки численним фундаціям магнатів, шляхти і заможних городян. Школи ордену також привертала увагу системою освіти, яка відповідала духу часу, відзначалася порядком, строгістю дисциплінарних правил, котрі застосовувалися як до учнів, так і до педагогічного персоналу.

Відповідно до приписів керівництва ордену, головною рисою єзуїтського навчально-виховного процесу була м'якість і доброта педагогів, поєднана з визнанням авторитету дитини, проявом до неї великої поваги і визнанням її достоїнств. Покарання належало розглядати як виключну міру. Стосунки між учителем і учнем зобов'язані будуватися тільки на любові і доброзичливості.

Отже, як висновок можна сказати, що єзуїти були хорошими знавцями шкільної педагогіки та психології. У них існувала ґрунтовно розроблена система різних прийомів, застосування яких дозволяло учням проявити свої здібності. Незважаючи на складну структуру шкільної системи освіти та строгості викладачів, орден виховував сумлінне ставлення до навчання, і найголовніше – гуманне. Гуманізм був у студентів вагомим чинником єзуїтської системи освіти. Убачаючи у кожній людині образ Божий, єзуїтські учені-педагоги ставилися до кожного вихованця доброзичливо та з розумінням, хоча, водночас із строгістю та суворістю для блага самих учнів. Виховуючи добросовісних проповідників та великих ораторів, орден закладав у кожного студента високодуховні цінності та якості, використовуючи ефективні, на наш погляд, гуманістичні методи виховання.

### Література

1. Артемова Л.В. Історія педагогіки України : підручник для вузів / Л. В. Артемова. – К. : Либідь, 2006. - 422с.
2. Навольська Г. М. Педагогічна діяльність ордену єзуїтів в Україні XVII – перша половина XVIII ст. : Навольська Галина Іванівна. – Тернопіль, 2011. – 231с.
3. [http://megalib.com.ua/content/870\\_7\\_Ezyitska\\_sistema\\_vihovannya\\_v\\_period\\_Kontreformacii.html](http://megalib.com.ua/content/870_7_Ezyitska_sistema_vihovannya_v_period_Kontreformacii.html)
4. [http://wikipedia.ua.nina.az/wiki/%D0%9F%D0%B5%D0%B4%D0%B0%D0%B3%D0%BE%D0%B3%D1%96%D0%BA%D0%B0\\_%D1%94%D0%B7%D1%83%D1%97%D1%82%D1%96%D0%B2](http://wikipedia.ua.nina.az/wiki/%D0%9F%D0%B5%D0%B4%D0%B0%D0%B3%D0%BE%D0%B3%D1%96%D0%BA%D0%B0_%D1%94%D0%B7%D1%83%D1%97%D1%82%D1%96%D0%B2)

УДК 361-782:316.485]053.6

### ДОСЛІДЖЕННЯ РІВНЯ ВИКОРИСТАННЯ МЕДІАЦІЇ У РОБОТІ З ПІДЛІТКАМИ

**Пилипенко Д. В.**, студентка IV курсу факультету психології та соціальної роботи.

Науковий керівник – канд. пед. наук, доц. **Новгородський Р. Г.**, кафедра соціальної педагогіки і соціальної роботи.

*В статті автор досліджує особливості технології медіації у роботі соціального педагога з підлітками. Показано емпіричне дослідження обізнаності соціальними педагогами використання технології медіації щодо профілактики правопорушень серед підлітків.*

**Ключові слова:** медіація, медіаторство, профілактика, динаміка конфлікту.

Загально відомо, що процедура медіації офіційно була затверджена у США у другій половині 60-х рр. XX ст., коли вона оформилася в особливий вид діяльності та було створено кілька десятків різних агенцій, служб і центрів розв'язання конфліктів. За кілька років практика медіації вийшла далеко за кордони США й у 70-80-ті рр. центри медіації вже були створені у Західній Європі, а наприкінці XX ст. медіація стрімко стала розвиватися у Східноєвропейських країнах.

Оскільки соціально-педагогічна технологія медіаторства не має цілісного висвітлення, то ми розглядаємо її в розрізі досліджень питань професійної діяльності шкільного соціального педагога загалом В.Андреєнкова, Т. Алексєєнко, С. Архипова, О. Безпалько, Р. Вайнола, Г. Вороніна, О. Єжова, І. Зверєва, А. Капська, О. Карпенко, Л.Ковальчук К.Левченко, В.Панок, І.Трубавіна, П. Шептенко та ін. та соціально-педагогічних технологій.

Наше емпіричне дослідження проводилося згідно розроблених етапів:

– організаційний етап – це вибір діагностичних методик та формування вибірки респондентів;

– дослідницький етап – це дослідження згідно поставлених завдань: дослідження особливостей міжособистісних конфліктів серед підлітків як факторів виникнення правопорушень; розкрити реальний стан обізнаності соціальними педагогами змісту технології медіації.

– аналітичний етап експерименту – це аналіз та порівняння даних, отриманих за допомогою обраних методик.

Для нашого дослідження важливим є дослідження особливостей міжособистісних конфліктів серед підлітків як факторів виникнення правопорушень, що буде передбачати їх вирішення шляхом технології медіації.

Чітко спланована програма емпіричного дослідження дасть можливість нам досить ефективно реалізувати емпіричне дослідження та допоможе зробити чіткі та послідовні висновки за результатами дослідження.

В дослідженні взяли участь соціальні педагоги закладів середньої освіти міста Буча (Бучанська ЗОШ I-III ступенів №1, Бучанський НВК "СЗОШ I-III ст. - ЗОШ I-III ст." №2, Бучанський НВК "СЗОШ I-III ст. - ЗОШ I-III ст." №3, Бучанський НВК "СЗОШ I-III ст. - ЗОШ I-III ст." №4, Бучанська СЗОШ I-III ступенів №5 з поглибленим вивченням іноземних мов, Бучанська Українська гімназія, Комунальний заклад "Блиставицький заклад загальної середньої освіти I-III ступенів" №6, Комунальний заклад "Гаврилівський заклад загальної середньої освіти I-III ступенів" №8, Комунальний заклад "Луб'янський заклад загальної середньої освіти I-II ступенів" №).

Для організації емпіричного дослідження нами були розроблені мета та завдання:

**Мета** – дослідити рівень обізнаності соціальними педагогами використання технології медіації щодо профілактики правопорушень.

**Завдання:**

1. Дослідити особливості міжособистісних конфліктів серед підлітків як факторів виникнення правопорушень.

2. Розкрити реальний стан обізнаності соціальними педагогами змісту технології медіації.

Завдання щодо дослідження виявлення та аналіз психолого-педагогічних особливостей міжособистісних конфліктів у підлітковому віці, що можуть виступати факторами виникнення правопорушень серед них.

В психології міжособистісний конфлікт розглядається як найбільш розповсюджений тип конфлікту, учасниками якого виступають як мінімум дві або більше особи, між якими відбувається зіткнення протилежно спрямованих думок, інтересів, мотивів чи цінностей. До таких конфліктів сучасні дослідники Л.Ємельяненко, В.Петюх, Л.Торгова, А.Гриненко відносять конфлікти типу "особистість-особистість", "особистість-група", "група-група" [6, с.27].

З метою профілактики правопорушень серед підлітків, причинами яких можуть виступати міжособистісні конфлікти особливо серед підлітків, необхідно зрозуміти витоки та причини його виникнення, виявити закономірності розвитку та можливі моделі вирішення конфліктних ситуацій.

Серед основних ознак міжособистісних конфліктів дослідники виділяють:

- наявність конфліктуючих сторіни, як мінімум дві або більше осіб;
- наявність сфер, що створюють зони розбіжностей між конфліктуючими сторонами;
- наявність ситуації, що сприймається конфліктною;
- дії конфліктуючих сторін, що спрямовані одна на одну;
- конфлікт пробігає відкрито або у протиборстві;
- особисті мотиви виступають основою протиборства людей;
- учасники конфлікту по-різному бачать шляхи виходу із конфліктної ситуації;
- міжособистісні конфлікти для їх учасників є своєрідним протистоянням індивідуально-психологічних особливостей;
- висока психологічна напруженість, наявність негативних емоцій, що охоплюють практично всі сторони відносин між ними [6, с.27].

Сучасний дослідник динаміки конфлікту Ю. Трофімов наголошує на тому, що вона певною мірою визначається тим, яка стратегія поведінки в конфліктній ситуації була сформована раніше у його учасників. І зазначає, що дана стратегія визначається певними параметрами:

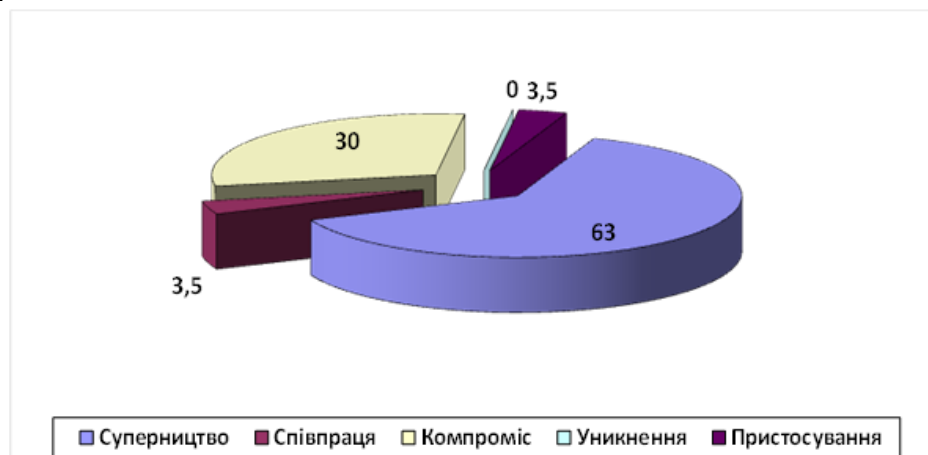
- 1) наступальність (розкривається через наполегливість у реалізації власних інтересів);
- 2) кооперативність (це здатність враховувати інтереси іншого). На основі цих параметрів дослідник виділив наступні стратегії поведінки у конфліктній ситуації: суперництво (протистояння), уникнення, пристосування, співробітництво, компроміс [7, с.239].

В дослідженні щодо наявності конфліктних ситуацій взяли участь 30 учнів дев'ятого класу Бучанської ЗОШ I-III ступенів №1. Вибірка формувалася з урахуваннями рівномірності гендерного розподілу. Спершу досліджено переважаючий спосіб поведінки в конфліктній ситуації (з використанням методики діагностики особливостей реагування в конфліктній ситуації К.Томаса).

За результатами проведеного дослідження нами були зроблені наступні висновки: у досліджуваних підлітків були виявлені домінуючими стилями поведінки у конфліктних ситуаціях такі як "суперництво" (63%), "компроміс" (30%), а також "пристосування" (3,5%) і "співпраця" (3,5%). Про те такий стиль поведінки, як "уникнення", у досліджуваних підлітків не було виявлений (таблиця 2.1. рис. 1).

**Стили поведінки підлітків у конфліктних ситуаціях**

Стили поведінки	Результати (%)
1. Суперництво:	63 %
2. Співпраця:	3,5 %
3. Компроміс:	30 %
4. Уникнення:	0 %
5. Пристосування:	3,5 %



*Рис. 1.1. Результати дослідження виявлених домінуючих стилів поведінки у конфліктних ситуаціях серед підлітків*

Також нами було проведено спостереження, яке проводилося протягом кількох днів, за поведінкою учнів на уроках та на перервах, з метою вивчення поведінки підлітків у звичному їм середовищі.

**Спостереження** – це організоване дослідження педагогічного процесу в природних умовах. Це найпоширеніший метод вивчення проблем навчання та виховання. Його сутність полягає у умисному, систематичному та цілеспрямованому сприйнятті соціально-педагогічних явищ.

Метод спостереження підпорядковується меті та завданням дослідження. Головні вимоги: чіткість, систематичність, різнобічність, своєчасність, об'єктивність, відокремлення істотних фактів від випадкових елементів, неупередженість в тлумаченні отриманих результатів та висновків.

За результатами спостереження за діяльністю, навчальним процесом дітей, їх поведінкою на перервах, дійшли наступних висновків: ми констатували про наявність прояву різних бурхливих емоцій (не завжди позитивних) одних дітей стосовно інших дітей, предметів оточуючого середовища (рослин, дерев, начальних предметів); діти можуть проявляти агресію проти інших у формі відбирання особистих предметів, образливих слів, лайка, суперечки, конфлікти, без необхідності рвуть рослини, розкидають сміття тощо.

Відповідно наявність таких правопорушень у закладах середньої освіти серед підлітків передбачає профілактику та попередження цього явища.

Відповідно наступним етапом нашого дослідження і стало дослідження рівня здійснення профілактичної роботи на засадах технології медіаторства соціальними педагогами. Нами були залучені до анкетування 10 соціальних педагогів закладів середньої освіти міста Буча.

Так за результатами анкетування ми отримали такі висновки: на питання "Чи здійснюєте ви в своїй діяльності профілактику правопорушень серед підлітків?" всі досліджувані (10 осіб – 100%) дали позитивну відповідь "ТАК".

Серед методів та форм профілактики правопорушень, які використовують у своїй діяльності соціальні педагоги відмітили наступні (див. Рис.2.2 та таблиця №2.2):

Таблиця 2.2

**Результати опитування щодо використання методів та форм профілактичної роботи з правопорушниками**

№ п/п	Методи та форми профілактики правопорушень	Кількість	%
1.	– лекції, відео лекція	10	100 %
2.	– профілактичні бесіди	7	70 %
3.	– консультації	7	70 %
4.	– виховна година	5	50 %
5.	– соціально-педагогічний тренінг	8	80 %
6.	– квест	1	10 %
7.	– дебати	2	20 %
8.	– мозковий штурм	4	40 %
9.	– дискусія	1	10 %
10.	– Case-study (кейси)	0	0 %
11.	– форум-театр	0	0 %
12.	– "рівний-рівному"	4	40 %
13.	– круглий стіл	6	60 %
14.	– перегляд фільмів	5	50 %
15.	– рольові ігри (інсценування)	2	20 %
16.	– медіація	4	40 %

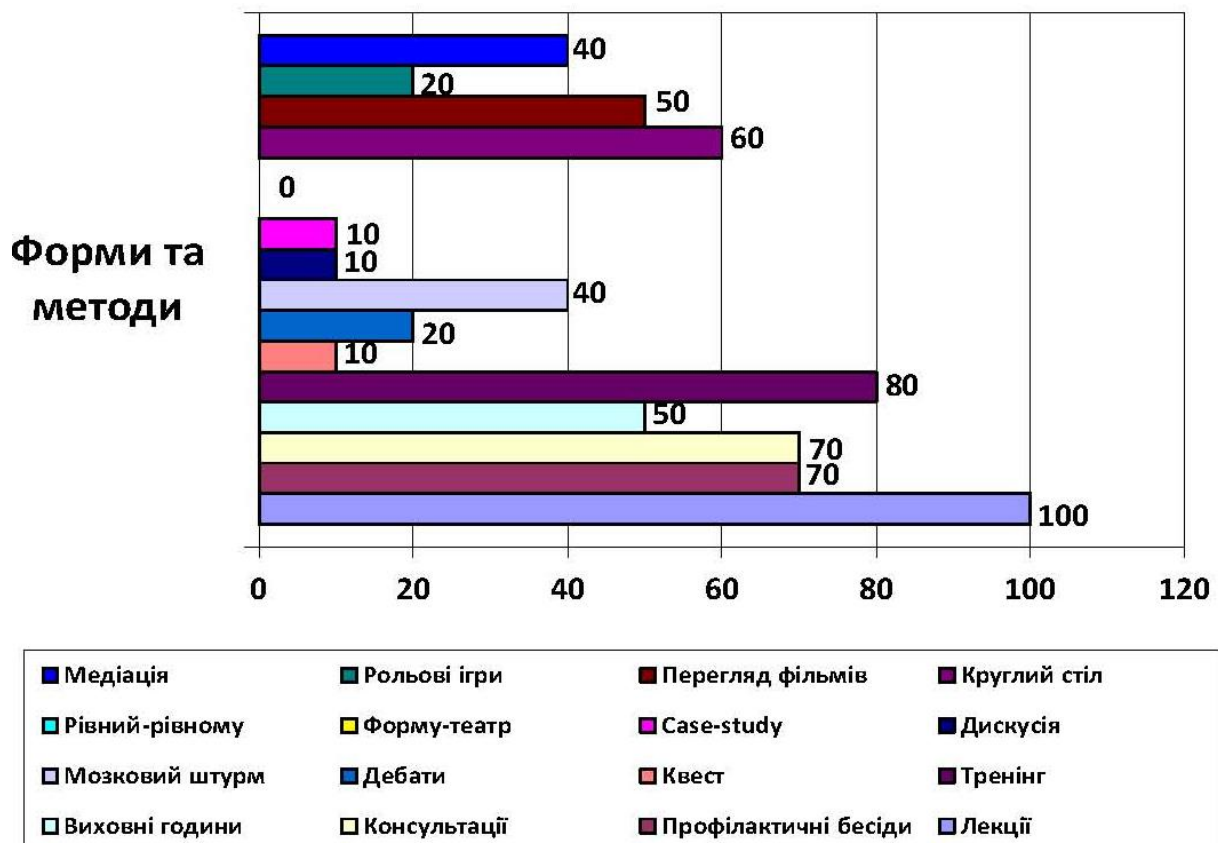


Рис. 2.2. Результати опитування щодо використання методів та форм профілактичної роботи з правопорушниками

Як бачимо, з вище перерахованих методів та форм профілактичної роботи, медіацію обрали лише 4 респонденти, що склало лише 40 %. Серед інших найбільш вживаних соціальні педагоги виділили: лекції та відео лекції (100%), соціально-педагогічний тренінг (80%), профілактичні бесіди та консультації (70 %), круглі столи (60%), виховні години та перегляд профілактичних фільмів (50%). Все інше становить менше 50%, що говорить нам, що вони використовуються значно рідше в порівнянні зі згаданими.

Наступне питання щодо "Чи знайомі ви з технологією "медіація"?" соціальні педагоги дали відповідь, що так знайомі 7 респондентів (70%), але на наступне питання щодо його визначення, лише 4 (40%) дали визначення цього поняття, ці ж респонденти змогли назвати основні етапи технології "медіації" 4 особи (40%).

Далі ми з'ясували, що ці чотири особи використовують технологію "медіацію" щотижня 4 особи (40%), всі інші не використовують її в своїй діяльності.

Далі ми з'ясували, що більшість опитуваних на питання "Хто такий медіатор?" вказали на правильну відповідь, що це спеціально підготовлений нейтральний та незалежний посередник 6 (60%), інші 4 (40%) вказали що це помічник сторонам конфлікту.

Важливим питанням анкети була оцінка власної готовності до використання технології медіації у своїй роботі. На яке ми отримали такі результати: не володію взагалі (4 респонденти 40%), не використовую, бо займає багато часу (2 респонденти – 20%) і 4 респонденти (40%) володіють на достатньому рівні даною технологією.

Питання про те, "який результат привносить технологія медіації у розв'язанні конфліктів серед підлітків?" 5 респондентів (50%) дали відповідь, що вона задовольняє інтереси та потреби підлітків; інші учасники дали різні відповіді, що не складають зміст медіації: "дозволяє підлітку проявити себе в новій ролі" – 3 осіб (30%), "формує комунікативні навички" – 2 особи (20%).

Наступне питання щодо переваг медіації у вирішенні конфліктів, 4 респонденти (40%) назвали більшість таких переваг (наприклад, конфіденційність, перевага в економії часу, перевага виграшного рішення для обох сторін, незалежність медіатора, формат проведення медіації тощо).

Цінним для нашого дослідження виявилось й питання "Чи заохочує адміністрація Вашого закладу до створення шкільної служб медіації / служб порозуміння з підлітками?". На його ми отримали такі відповіді: 4 респонденти (40%) дали позитивну відповідь, що говорить нам про підтримку використання технології медіації у профілактиці делінквентної поведінки серед підлітків; 6 респондентів (60%) на жаль зазначили, що не підтримують і не заохочують до створення таких служб, а відповідно і використання такої технології у себе в закладі.

Остання питання нашої анкети говорить нам про те, що 4 особи (40%) респондентів готові брати участь у роботі шкільної служби медіації / порозуміння або використовувати медіацію у роботі з делінквентними підлітками.

Таким чином, проведене дослідження показало нам різні домінуючими стилі поведінки у конфліктних ситуаціях такі як "суперництво", "компроміс", а також "приспосовання" і "співпраця". Результати спостереження за різними видами діяльності підлітків, їх навчальним процесом та їх поведінкою на перервах, ми констатували про наявність прояву різних бурхливих емоцій (не завжди позитивних) одних підлітків стосовно інших, предметів оточуючого середовища (рослин, дерев, начальних предметів); підлітки можуть проявляти агресію проти інших у формі відбирання особистих предметів, образливих слів, лайки, суперечки, конфлікти, без необхідності рвуть рослини, розкидають сміття тощо.

Відповідно така ситуація потребує профілактику згаданих проявів правопорушень серед підлітків на засадах технології медіації. За результатами опитаних соціальних педагогів 4 респонденти (40 %) знайомі з технологією медіація, її основними ознаками, алгоритмом, особливості та використовують в своїй професійній діяльності в закладах середньої освіти.

Подальшого розгляду можуть потребувати питання розробки алгоритму впровадження у практику діяльності закладів освіти, позашкільних закладів тощо.

### Література

1. Білик Н.М. Медіація як соціально-педагогічна технологія вирішення конфліктних ситуацій у школі. *Збірник наукових праць. Випуск LXIX. Том. 3. 2016. С.30*
2. Білик Н.М. Впровадження технології медіації у загальноосвітній школі: виклики сьогодення. *Науковий вісник Чернівецького університету: Збірник наукових праць. Вип. 747. Педагогіка та психологія. Чернівці: Чернівецький нац. у-т, 2015. 208 с. С. 9-16.*
3. Вайнола Р.Х. Класифікаційні підходи до характеристики технологій соціальної та соціально-педагогічної роботи. *Науковий часопис НПУ імені М.П. Драгоманова. Серія 11 "Соціологія. Соціальна робота. Соціальна педагогіка. Управління". 2014. Вип. 18. С. 12–18.*

4. Дітківська Н.В. Роль і значення посередницької діяльності у професійній підготовці майбутніх соціальних педагогів. *Соціум. Наука. Культура*. URL: <http://intkonf.org/ditkivska-nv-rol-i-znachennya-poserednitskoyi-diyalnosti-u-profesiyui-pidgotovtsi-maybutnih-sotsialnih-pedagogiv/>

5. Енциклопедія для фахівців соціальної сфери. 2-ге видання / за заг. ред. проф. І.Д. Звереві. Київ, Сімферополь: Універсум, 2013. 536 с.

6. Ємельяненко Л.М., Петюх В.М., Торгова Л.В., Гриненко А.М. Конфліктологія: навч. посіб. К.: КНЕУ, 2003. 315 с.

7. Психологія: підруч. для студ. вищ. навч. закл. / за ред. Ю. Л. Трофімова. 5-те вид., стер. К.: Либідь, 2005. 560 с.

УДК 37.035

## СОЦІАЛЬНЕ ВИХОВАННЯ ЯК СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНА КАТЕГОРІЯ

**Пінчук А. В.**, магістрантка факультету психології та соціальної роботи.

Науковий керівник – канд. пед. наук, доц. **Конончук А. І.**, кафедра соціальної педагогіки і соціальної роботи.

*Проблема соціального виховання підростаючих поколінь надзвичайно актуалізуються на переломних етапах розвитку суспільства, коли зростає потреба в ефективній, науково обґрунтованій системі соціального виховання, яка могла б захистити дітей та молодь від кризових явищ. У статті проаналізовано соціальне виховання як соціально-педагогічну категорію, охарактеризовано його складові, функції, розглянуто співвідношення понять "соціалізація" та "соціальне виховання".*

*Ключові слова:* соціальне виховання, соціалізація, соціум, виховання.

**Актуальність теми дослідження.** Зміни у більшості галузей соціального життя суспільства, що відбувається на сучасному етапі розвитку України, супроводжується не лише позитивними тенденціями, але і певними соціальними ризиками та втратами. Особливо різке зміни у суспільному житті позначаються на підростаючому поколінні, обумовлюючи розвиток соціальної інерції та серйозних труднощів у вирішенні соціально-практичних завдань. У таких умовах особливої актуальності набуває потреба в ефективній, науково обґрунтованій системі соціального виховання, що може захистити молоде покоління від негативних та руйнівних наслідків кризових явищ та перебудови в країні. У зв'язку із цим дослідження сутності та змісту соціального виховання набуває особливої значущості. Його оновлені парадигми розвитку є якісно іншим підходом до процесу формування і становлення особистості. Це виражається, по-перше, в статусі соціального виховання як найважливішого пріоритету в освіті, галузі соціального і педагогічного знання, затребуваного на всіх рівнях суспільного життя; по-друге, в потребі гуманізації відносин особи, що змінилася, і динамічно змінного соціуму; по-третє, в універсальній значущості соціально-педагогічних знань і відповідному забезпеченні ними всіх сфер соціальної практики, діяльності соціальних установ різної відомчої приналежності.

Вивченню проблеми соціального виховання присвячені наукові дослідження В. Бочарової, М. Галагузової, Г. Гринька, В. Дурдуківського, В. Дюшена, В. Зеньківського, Г. Лактіонової, І. Ліпського, А.Макаренка, Л. Міщик, В. Оржеховської, Л. Мардахаєва, А. Мудрика, Л. Нікітіної, К. Чертової, С. Чистякової та інших. Але соціальні зміни висувають нові вимоги до наукового пошуку у царині виховання дітей та молоді як у практичному, так і теоретичному аспекті.

**Мета статті** - розкрити зміст поняття "соціальне виховання" як соціально-педагогічної категорії.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Соціальне виховання як особлива практично-зорієнтована діяльність і як наукова категорія починає формуватися в українській педагогічній теорії та практиці в кінці XIX – на початку XX століття. Саме в той період соціальне виховання отримує різноманітні трактування, стає певною стратегією різноманітних суспільних груп: від політичних – до релігійних. Наразі напрацювання, які відображають особливості соціального формування особистості, соціальної обумовленості виховання, представлені доробками зарубіжних та вітчизняних дослідників, яких об'єднує загальна риса – визнання значимості соціального середовища та його виховного потенціалу для розвитку особистості.

Трактування поняття "соціального виховання" широко представлені авторством низки науковців. Так, П. Шептенко, Г. Вороніна визначають соціальне виховання як створення умов і стимулювання розвитку людини, її соціального становлення з використанням усіх соціальних впливів і діянь. О. Безпалько розглядає соціальне виховання з орієнтацією на людину і вбачає його

призначення у створенні оптимальних суспільних умов та заходів для оволодіння молоддю необхідними соціальними знаннями і досвідом [3, с. 32-33].

З точки зору Г. Селевко, термін "соціальне виховання" наділений широким соціально-педагогічним змістом, а тому визначається як соціально-контрольована складова частина соціалізації, система соціально-державної допомоги і підтримки, яка зорієнтована педагогічно і надається індивідууму для входження в суспільство, для нормального функціонування у ньому [7, с. 91].

В "Енциклопедії для фахівців соціальної сфери" термін "соціальне виховання" трактується І. Ліпським "... як складова відносно контрольованої соціалізації (поряд із сімейним, релігійним, колективним, дисоціальним і здійснюється у взаємодії різних суб'єктів: індивідуальних(конкретних людей), групових (колективів) і соціальних (виховних організацій та органів управління) [4, с. 89-90].

У навчальному посібнику "Соціальна педагогіка/Соціальна робота" Л. Коваль, І. Звереві, С. Хлебик соціальне виховання розглядається як система соціально-педагогічних, культурних, сімейно-побутових та інших заходів, спрямованих на оволодіння й засвоєння дітьми та молоддю загальнолюдських і спеціальних знань, соціального досвіду з метою формування в них стійких ціннісних орієнтацій і адекватної соціально направленої поведінки [5, с. 67].

З точки зору значної кількості вчених (І. Загвязинський, М. Зайцев, Г. Кудашов, О. Селіванова, Ю. Строков), соціальне виховання є складовою частиною процесу соціалізації, педагогічно регульованою і цілеспрямованою на формування соціальної зрілості і розвитку особистості завдяки її залученню до різних видів соціальних відносин у спілкуванні, навчальній і суспільно-корисній діяльності [7, с 90-92].

Соціальне виховання можна також окреслити як систему цілеспрямованого впливу суспільства на цінності, відносини та життєві установки окремої людини та соціальних макрогруп з метою узгодження особистісного та загальносуспільного розвитку.

У соціальному вихованні можна виокремити такі складові:

1. Цикли соціального виховання – сімейний, освітній, трудовий, післятрудоий.
2. Мета і завдання – особистісний ріст особистості, групи, колективу.
3. Засоби реалізації – зміст, форми та методи (інформаційні, інструментально-оперативні, комунікативно-інтерактивні) соціально-педагогічної діяльності.
4. Етапи здійснення – орієнтація, проектування, планування, реалізація завдань, оцінка досягнень.
5. Результати – рівень успішності особистісного росту у діяльності, спілкуванні, пізнанні, самореалізації людини [12, с. 56-58].

Соціальне виховання, як структура, має власні завдання, які полягають у допомозі дитині успішно і ефективно інтегруватися в соціум; допомозі у відновленні здоров'я, фізичного, психічного та соціального стану особистості в кризовій ситуації; захисті прав дитини на гідне життя в суспільстві, на професійне самовизначення; в охороні здоров'я дитини, організації її соціальної, фізичної, пізнавальної та творчої діяльності; допомозі у прийнятті самостійних рішень в організації свого життя дітям і підліткам [9, с. 156]

Також система соціального виховання виконує ряд функцій: культурологічну, тобто формування особистої культури індивіда; функцію соціалізації; адаптаційну, яка полягає у навчанні ефективним моделям освоєння життєвих ситуацій; ціннісну, як закріплення суспільних цінностей у свідомості й поведінці; нормативну, як закріплення в поведінці соціальних норм, ухвалених суспільством; інтегративну, тобто об'єднання людей шляхом опанування способів поведінки; соціального контролю, як вироблення системи групових реакцій у вигляді санкцій, адекватних соціальним цінностями [13].

Слід зазначити, що соціальне виховання не можна розглядати як процес, що здійснюється виключно в інтересах суспільства і держави. З одного боку, воно покликане регулювати соціальну поведінку людини у відповідності з прийнятими нормами, з іншого – сприяти розвитку особистості, створюючи умови для її адаптації в соціумі. Інакше кажучи, призначення соціального виховання – у забезпеченні гармонії взаємовідносин особистості та суспільства.

Вищезазначене дозволяє зробити висновок, що соціальне виховання є цілеспрямованою діяльністю з метою розвитку особистості, засвоєння нею системи соціальних знань і цінностей, соціального досвіду і норм соціальної поведінки. У його здійсненні бере участь не тільки школа, а й інші інститути соціалізації: сім'я, освіта, культура, релігія. У широкому значенні, виховання – це цілеспрямований процес, що сприяє розвитку й формуванню моральних якостей особистості, тим самим впливаючи на соціалізацію дитини. Будучи складовою частиною впливів соціальних факторів на людину, воно має свої особливості. Цей процес, на відміну від інших, завжди цілеспрямований і здійснюється свідомо налаштованими на нього або спеціально підготовленими для цього агентами та інститутами; через виховання відбувається акумуляція впливу інших соціальних

факторів, що впливають на соціалізацію дитини – середовища, у якому вона перебуває, засобів масової комунікації, культури тощо [8, с. 141].

У процесі виховання враховується також індивідуальна самобутність кожної дитини. Однак варто пам'ятати, що при цьому виховання займає визначене місце серед інших соціальних факторів формування особистості і не може їх ані замінити ані виключити. Разом із тим вплив виховання на розвиток дитини динамічно змінюється із часом. Чим менша дитина, тим сильніший виховний вплив на становлення й розвиток особистості. У міру дорослішання його частка зменшується, зате зростає ступінь самостійності індивіда у виборі тих або інших соціальних цінностей й орієнтирів, її власного впливу на свій розвиток. У результаті виховання, самовиховання й позитивного впливу інших соціальних факторів (культурно-історичних і релігійних традицій, засобів масової інформації, дитячих суспільних об'єднань, шкільного колективу, друзів тощо) відбувається природний процес інтеграції дитини в суспільство, її соціалізація. Тобто процес соціалізації відбувається насамперед через соціальне виховання, за допомогою якого здійснюється цілеспрямований вплив, керування цим процесом. Однак при цьому для кожної вікової категорії дітей повинні бути розроблені свої методики й технології виховного процесу, що дозволяють активізувати позитивні фактори і нейтралізувати негативні. Для того щоб соціальне виховання було якісним і успішним, потрібно створювати в суспільстві певні умови для формування в дітей та молоді соціально-позитивних ціннісних орієнтацій, проводити заходи, які б сприятливо впливали на процес оволодіння і засвоєння підростаючим поколінням загальнолюдських і спеціальних знань, набуття соціального досвіду [13].

**Висновки і перспективи подальших досліджень.** Таким чином, аналіз наукових джерел показав, що існують різні підходи до визначення соціального виховання, хоча більшість дослідників при цьому орієнтуються на інтереси й потреби суспільства та держави, на соціальне замовлення та вбачають призначення соціального виховання в регуляції соціальної поведінки індивіда відповідно до цінностей і норм, що існують у соціумі.

У результаті виховання, самовиховання й позитивного впливу інших соціальних факторів відбувається природний процес інтеграції дитини в суспільство, її соціалізація. Тобто процес соціалізації відбувається насамперед через соціальне виховання, за допомогою якого здійснюється цілеспрямований вплив, керування цим процесом.

Проте, з плином часу проблеми соціального виховання надзвичайно актуалізуються на переломних етапах розвитку суспільства. У зв'язку з цим подальшого дослідження потребує соціальне виховання як механізм формування особистості, адаптованої до умов кризового соціуму.

#### Література

1. Андрусенко О. В. Актуальність соціального виховання молоді у процесі демократизації українського суспільства. *Наше гасло*. 2004. №1/2. С.282-284.
2. Безпалько О. В. Соціальна педагогіка в схемах і таблицях. Київ: Центр учбової літератури, 2003. С.30-32.
3. Борбич Н. В. Тенденції розвитку соціального виховання в сучасній науці. *Вісник Запорізького національного університету. Педагогічні науки*. 2008. № 1
4. Енциклопедія для фахівців соціальної сфери / за заг. ред. проф. І. Д. Зверєвої. Київ. Сімферополь: Універсум, 2012. 536 с.
5. Зверєва І. Д. Соціальна педагогіка : теорія і технології: навч. посіб. Київ : Центр навчальної літератури, 2006. 316 с.
6. Капська А. Й. Соціальна педагогіка: навч. посіб. Київ : Центр навчальної літератури, 2003. 253 с.
7. Лещук Г. В. Соціальне виховання як соціально-педагогічна категорія. *Науковий вісник Ужгородського національного університету*. Серія : Педагогіка. Соціальна робота. 2011. Вип. 22. С. 90-92.
8. Мардахаев Л. В. Социальная педагогика: учебник. Москва : Гардарики, 2005. 269 с.
9. Мудрик А. В. Социальная педагогика: учеб. для студ. пед. вузов. под ред. В. А. Слостенина. 3-е изд., испр. и доп. Москва: Издательский центр "Академия", 2000. 200 с.
10. Плоткин М. М. Социальное воспитание как научная категория. *Социальная педагогика*. 2004. № 3. С.22-24
11. Радул В. В. Соціальний характер виховання. *Шлях освіти*. 2004. № 3. С.6-9
12. Сейко Н. А. Соціальна педагогіка: курс лекцій. Житомир: Житомир. держ. пед. ун-тет, 2002. 260 с.
13. Шевчук О. М. Соціальне виховання як основа соціалізації особистості. URL : <https://cutt.ly/sxL3K22>



## ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ КОНФЛІКТНИХ СИТУАЦІЙ У МОЛОДОМУ ПОДРУЖЖІ

**Попок Ю. М.** студентка IV курсу факультету психології та соціальної роботи.

Науковий керівник – канд. психол. наук, доц. **Гетьман Т. О.**, кафедра загальної та практичної психології.

Сімейні конфлікти стали широко поширеним явищем, що свідчить про дисгармонію в сімейних відносинах. Проблема виявлення сутності, причин, форм прояву конфліктів є на сьогодні особливо актуальною для науки, так як в період трансформації суспільства зріс показник розлучуваності, зараз найвищий відсоток розлучень припадає на сім'ї, які прожили щонайменше 3-5 років, тобто, на молоді сім'ї. Молода сім'я – одна з найуразливіших груп населення в суспільстві.

Молоді подружжя, особливо, зазвичай драматизують будь-яку спірну ситуацію і вважають, що єдиний шлях виходу неї – розлучення. Конфліктними подружніми спілками називають такі, в яких між подружжям існують постійні сварки, стикаються інтереси, потреби, наміри і бажання породжуючи особливо сильні й тривалі емоційні стани. Загалом, конфлікт – це порушення міжособистісних стосунків на рівні поведінки та інтелекту. Він розгортається в часі за своїми законами, стосується всіх сторін особистості і може мати тяжкі наслідки для подальших стосунків. Конфлікт – явище соціальне, що породжується самою природою суспільного життя. Це явище широко поширене, повсюдне, всюдищує [5].

Учасники конфлікту – це суб'єкти (окремі особистості, групи, організації, держави), безпосередньо втягнуті в усі фази конфлікту, непримиренно оцінюють сутність і перебіг одних і тих же подій, пов'язаних з іншими видами діяльності. Джерелами конфліктів є протиріччя, що виникають між людьми, групами, організаціями, державами. Є 3 групи причини конфліктів в родині:

1. Конфлікти на основі несправедливого розподілу праці. Головним у розподілі сімейних обов'язків є саме їх узгодженість, внаслідок чого традиційна модель сім'ї може бути досить прийнятною для сімейного благополуччя, якщо вони задовольняють обох партнерів. Якщо ж члени сім'ї по-своєму розуміють свої ролі і пред'являють один одному неузгоджені очікування і вимоги, сім'я наперед є конфліктною.

2. Конфлікти на основі незадоволеності певних потреб. Кожен партнер хоче задовольнити власні потреби у шлюбі. Водночас, партнери досить часто не знають справжніх потреб один одного, тому не задовольняють їх.

3. Суперечки через недоліки у вихованні. Багато конфліктів в молодих сім'ях виникають через розбіжності у правилах сімейної поведінки, які партнери винесли з своїх батьківських сімей. У конфліктній родині закріплюється негативний досвід спілкування, губиться віра в можливість існування дружніх і ніжних взаємин між людьми, накопичуються негативні емоції, з'являються психотравми. Психологічні травми частіше виявляються у виді переживань, що в силу виразності, чи тривалості повторення сильно впливають на особистість [4;с.8-11].

Люди відрізняються своїм підходом до конфліктних ситуацій. З одними ти легше працюєш, з іншими надзвичайно складно. Для деяких будь-яка полеміка негайно викликає правопорушення і відмовляється від подальшої співпраці, агресії та протидії ворогам. Інші знімають і погоджуються на все, або стверджують, що у них немає часу. Для деяких, така сама ситуація трактується як проблема, яку потрібно вирішити під час обговорення та не сприймається як особиста атака [6, с.33].

Протягом усього життя людина формує відмову до світу, самого себе та інших людей. Ці відносини допомагають реагувати на навколишню дійсність. Формальне ставлення важко змінити. Відкриття соціальних ситуацій - також конфліктних ситуацій - залежить від них. Як сприймається конфлікт (важливий - невідповідний, вирішується - нерозв'язний, викликаний структурою ситуації або іншими людьми) впливає на вжиті заходи. Реакція однієї зі сторін конфлікту впливає на поведінку іншої сторони. Отже, залежно від типу дії, конфліктна ситуація може мати різні наслідки. Ці наслідки складають новий досвід, який може вплинути на ставлення людини.

В.М. Поліщук виділяв чотири фази будь-якого конфлікту, незалежно від причин його виникнення:

1. Латентна – конфліктність, як правило, не усвідомлюється, проте виникають сумніви щодо надійності й порядності партнера, поступово зникають порозуміння та довіра. Якщо опоненти, які залучені до конфлікту, виявляють бажання зрозуміти одне одного, вони можуть легко вирішити проблеми й повернутися до попередніх стосунків.

2. Демонстративна – розпочинається, коли конфліктуючі сторони незадоволені одне одним. Якщо в латентній фазі опоненти намагалися робити вигляд, що в них усе гаразд, то тепер спілкування відбувається на підвищених тонах, супроводжується сварками. Якщо опоненти

дійдуть консенсусу на цій стадії, то можуть легко повернутися до нормального спілкування. Якщо цього не станеться, то конфлікт переходить у наступну фазу.

3. Агресивна – конфліктуючі не спілкуються. Уникають одне одного, виношують агресивні плани, часто порушують моральні норми. На цій фазі конфлікт іноді припиняється, але зазвичай він переходить у заключну фазу – батальну.

4. Батальна – передбачає реалізацію агресивних планів, початок "бойових дій". Опоненти прагнуть перемогти за будь-яку ціну, дискредитуючи інтереси протилежної сторони. Досягти порозуміння на цій фазі практично неможливо. І навіть перемога будь-кого з конфліктуючих не означає остаточного вирішення проблеми, оскільки переможена сторона неодмінно намагатиметься помститися [5].

Конфлікти в родині можуть створювати психотравматичне середовище для подружжя, в результаті чого вони здобувають ряд негативних властивостей особистості. У конфліктній родині закріплюється негативний досвід спілкування, губиться віра в можливість існування дружніх і ніжних взаємин між людьми, накопичуються негативні емоції, з'являються психотравми. Психологічні травми частіше проявляються у виді переживань, що в силу виразності, чи тривалості повторення сильно впливають на особистість. Виділяють такі психотравмуючі переживання, як стан повної сімейної незадоволеності, "сімейна тривога", нервово-психічна напруга і стан провини [2].

Стан повної сімейної незадоволеності виникає в результаті конфліктних ситуацій, в яких виявляється помітна розбіжність між очікуваннями індивіда стосовно родини і її реальним життям. Виражається у пригніченому настрої, безбарвності життя, відсутності радості, ностальгічних спогадів про час до шлюбу, скаргах навколишнім на труднощі сімейного життя. Накопичуючись від конфлікту до конфлікту, така незадоволеність виражається в емоційних вибухах і істериках.

Сімейна тривога частіше проявляється після великого сімейного конфлікту. Ознаками тривоги є сумніви, страхи, побоювання, що стосуються насамперед дій інших членів родини.

Нервово-психічна напруга є одним із основних психотравмуючих переживань. Вона виникає в результаті: 1) ситуацій постійного психологічного тиску, важкого чи навіть почуття безвиході; 2) перешкод для прояву важливих для людини почуттів, задоволення потреб; 3) ситуації постійного внутрішнього конфлікту в подружжі.

Нервово-психічна напруга проявляється в дратівливості, поганому настрої, порушеннях сну, приступках люті.

Почуття провини залежить від особистісних особливостей подружжя. Людина почуває себе перешкодою для навколишніх, винуватцем будь-якого конфлікту, сварок і невдач, схильна сприймати ставлення інших членів родини до себе як об'єкта обвинувачення, докору, незважаючи на те, що насправді вона такою не являється [3].

Таким чином, будь-який конфлікт в сім'ях, а тим більше молодих, не проходить безслідно, а має значні психотравмуючі наслідки. Партнери стверджують, що краще жити самому, ніж з поганим чоловіком (жінкою). Насправді, партнери намагаються створити гарну сім'ю, але далеко не кожному це вдається. Конфлікти в сім'ї впливають не лише на психічне, але й на фізичне здоров'я подружжя: послаблюється імунна система, збільшується схильність до інфекцій, підвищується ризик захворювання на пневмонію. Тому дуже важливим для подружжя є повне вирішення конфлікту. Доцільно це робити на початку непорозуміння, коли ненависть ще не охопила супротивників, і вони можуть знайти конструктивне рішення.

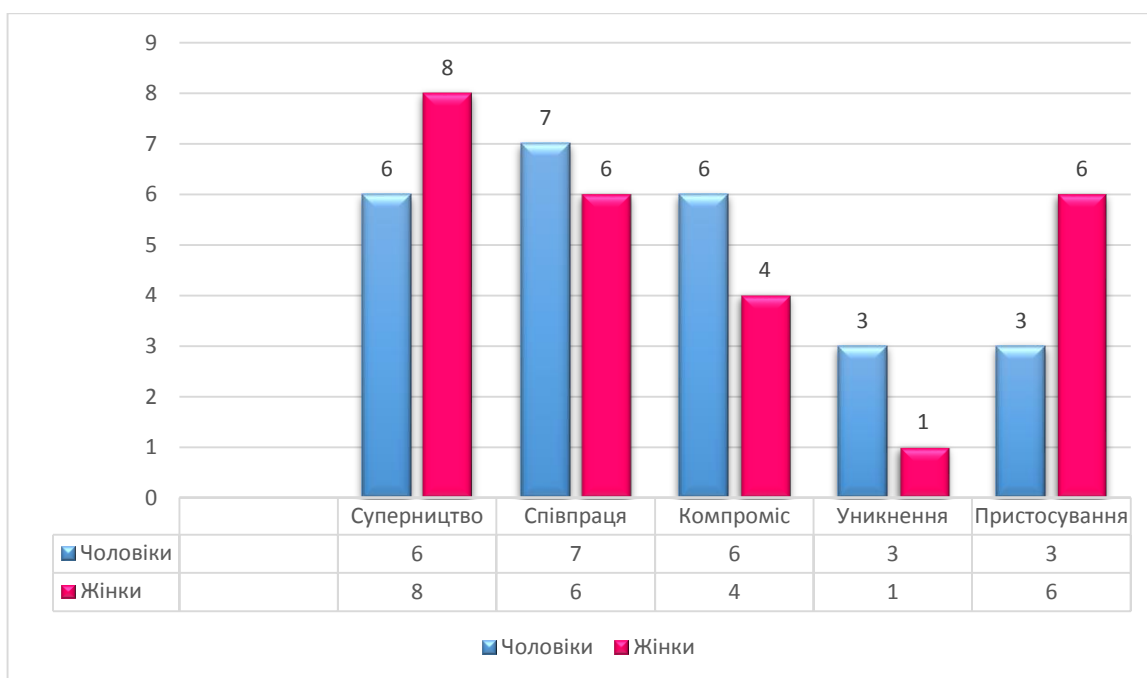
У нашому дослідженні особливостей взаємодії в конфліктних ситуаціях взяли участь 25 подружніх пар, які перебували у шлюбі терміном від 1 до 40 років. Віковий розподіл досліджуваних від 25 до 65 років. Домінуючі стилі реагування подружжя на конфліктні ситуації вивчалися за допомогою методики К. Томаса "Діагностика схильності особистості до конфліктної поведінки" (адапт. Н.В. Гришиної), (див. мал. 1). Отримані результати вказують, що 28% досліджуваних обирають стратегію поведінки серед чоловіків в конфліктній ситуації "співпраця". Знаходять певну альтернативу, яка сповна задовольняє інтереси обох. Опираючись на співпрацю, партнер не намагається досягнути своєї мети за рахунок іншого, а шукає варіанти вирішення проблеми. При цьому спостерігається прозорість думок. Така форма потребує тривалішої роботи, всебічного обговорення розходжень і вироблення спільного рішення з урахуванням інтересів обох сторін.

Обирають стратегію поведінки "компроміс" – 24% досліджуваних. На думку К. Томаса, компроміс – найефективніший варіант виходу із конфліктної ситуації. Це – згода, порозуміння з противником, досягнуті шляхом взаємних поступок, пристосування до обставин, які пов'язані з відмовою від особистих переконань. Обираючи цей стиль, досліджувані свідомо скорочують час на творчий пошук розумних альтернатив, оптимальних варіантів. Зазвичай, вдаються до компромісу за умов, якщо в даний момент їм важливо домовитися хоч і з незначними втратами: наприклад, обмаль часу для прийняття рішення, чоловік (дружина) прагне хоч щось отримати, ніж все втратити.

Наступна стратегія – це "суперництво", що орієнтовано на те, щоб, діючи активно і самостійно, домагатися здійснення власних інтересів без врахування інтересів інших сторін.

Стратегію "уникнення" обрало 12% чоловіків, для яких є характерним відсутність прагнення до кооперації та тенденції досягнення власних цілей. Така форма поведінки дає змогу партнерам вийти з конфліктної ситуації, але не розв'язати конфлікт. "Уникнення" обирають ті досліджувані, які не бажають співпрацювати з партнером і докладати зусиль для розв'язання конфлікту, а також не прагнуть вийти із конфліктного поля. Досліджувані, як правило, тверезо оцінюють переваги й слабкі позиції партнера. Така поведінка обирається досліджуваними, коли результат (розв'язання чи нерозв'язання) конфлікту для індивіда не є важливим, а також у випадку коли у партнера не вистачає влади для розв'язання конфліктів на свою користь.

У жіночій вибірці випробовуваних найпоширенішою стратегією в ході конфлікту є стратегія "суперництво" (32%), що передбачає активне відстоювання власної точки зору, далі співпраця та пристосування (24%), компроміс (16%) та на останньому місці уникнення всього – 4%. Таким чином, в результаті застосування даної методики були виявлені певні відмінності в особливостях вибору поведінкових стратегій в ході конфлікту між чоловіками та жінками.



Мал. 1. Співвідношення показників вибору стратегії в конфлікті

Таким чином, дослідження засвідчило, що вибір конфліктної поведінки залежить як від інтересів учасників конфлікту, так і від характеру дій, які вони здійснюють. Сам стиль поведінки в конфлікті визначається, по-перше, мірою здійснення своїх інтересів і ступенем активності або пасивності в їх відстоюванні. По-друге, на стиль поведінки суттєво впливає прагнення задовольнити інтереси партнера, який також бере участь у конфлікті. Конструктивність усунення подружніх конфліктів залежить в першу чергу від уміння партнерів розуміти, прощати й поступатись. Однією з умов успішного завершення конфлікту у подружжі є відсутність прагнення отримати перемогу над іншим. Важливо поважати один одного, яка б провина не лежала на ньому.

#### Література

1. Кочетов А. И. Початок сімейного життя/ А. И. Кочетов, Логинов А. А. Чоловік та жінка: стосунки статей. Мн. : Польша, 1989. 447 с.
2. Кочетов А.И. Начало семейной жизни / Мужчина и женщина: отношения полов / Под ред. А.А. Логинова. Мн.: Польша, 1989. 224 с.
3. Кроник А. В главных ролях: Вы, мы, он, ты, я / Кроник А., Кроник В. М.: Мысль, 1989. – 179 с.
4. Попередження насильства в сім'ї: інформаційний тренінг для класних керівників, практичних психологів, соціальних педагогів / Психолог. №45. 2009. С. 8-11
5. Психологія сім'ї: навчальний посібник / В.М. Поліщук, Н.М. Ільїна, С.А. Поліщук; за заг. ред. В.М. Поліщука. Суми: ВТД "Університетська книга", 2008. 278 с
6. Романова К.В. Этический мир молодой семьи. Л.: Семья и школа, 1985. 185 с.

## СТРУКТУРА ГОТОВНОСТІ КЕРІВНИКІВ ЗАКЛАДІВ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ ДО МАРКЕТИНГОВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

**Похила Л. І.**, магістрантка факультету психології та соціальної роботи.

Науковий керівник – канд. пед. наук, доц. **Новгородська Ю. Г.**, кафедра педагогіки, початкової освіти та освітнього менеджменту

*У статті розглядається актуальна проблема психолого-педагогічної науки – розвиток готовності керівників закладів дошкільної до маркетингової діяльності у сфері освітніх послуг. Висвітлено особливості надання освітніх послуг у сфері дошкільної освіти. Схарактеризована сутність готовності управлінців до маркетингу освітніх послуг. Визначено складові готовності керівників закладів дошкільної освіти до маркетингової діяльності та проаналізовано їх зміст.*

***Ключові слова:** готовність до маркетингової діяльності, освітні послуги, маркетинг освітніх послуг, керівники закладів дошкільної освіти, структура готовності.*

*The article considers the current problem of psychological and pedagogical science - the development of readiness of heads of preschool institutions for marketing activities in the field of educational services. The peculiarities of providing educational services in the field of preschool education are highlighted. The essence of managers' readiness for marketing of educational services is characterized. The components of readiness of heads of preschool educational institutions for marketing activity are determined and their content is analyzed.*

***Key words:** readiness for marketing activity, educational services, marketing of educational services, heads of preschool educational institutions, structure of readiness.*

**Актуальність дослідження.** У складних умовах сьогодення зростає конкуренція між навчальними закладами щодо надання освітніх послуг. Розв'язання означеної проблеми вимагає модернізації управління закладом освіти, що може бути досягнуто за рахунок застосування освітнього маркетингу як діяльності, в процесі якої забезпечується створення, інформування та обмін пропозиціями, що мають цінність для потенційних споживачів освітніх послуг і суспільства в цілому.

Значущість означеної проблеми зростає у зв'язку з тим, що значна кількість керівників освітніх закладів має недостатній рівень сформованості професійних та особистісних якостей, важливих для успішної маркетингової діяльності; деякі з них не володіють прийомами та методами, які б забезпечили освітньому закладу відповідну конкурентоспроможність на ринку освітніх послуг.

Серед наукових публікацій, присвячених питанню розробки адаптивних маркетингових механізмів, що впливають на стратегію розвитку системи освіти, необхідно відмітити праці І. Брітченка, Н. Верхоглядової, С. Гончарова, А. Кармаєва, А. Маркової, Т. Решетілової, І. Решетнікової та ін.. Маркетингова діяльність як одна з важливих функцій керівника закладу освіти стала предметом дослідження таких науковців, як С. Бітаревої, О. Ганаєвої, І. Доніної, І. Колесникової, І. Кравець, І. Кушніра, О. Мусієнко, З. Рябової, Л. Струтинської, С. Телетової, І. Яркової та ін..

**Мета статті** полягає в з'ясуванні структурних компонентів готовності керівників закладів дошкільної освіти до маркетингової діяльності.

**Виклад основного матеріалу.** Функціонування закладів освіти в умовах ринкових відносин висуває нові вимоги до управління ним. У сформованій ситуації заклад дошкільної освіти – це не просто освітній заклад, а повноправний учасник ринку освітніх послуг. Успішність діяльності закладу дошкільної освіти, його конкурентоспроможність залежать від готовності керівника до реалізації маркетингу в професійній діяльності: чіткості, конкретики, логіки розуміння ним сутності маркетингу в освітній галузі, визначення власної професійної позиції у виконанні такого характеру професійних функцій.

Поняття "готовність до маркетингової діяльності" слугує предметом наукового визначення в публікаціях провідних вітчизняних науковців. Зокрема, Л. М. Карамушка розглядає психологічну готовність керівників професійно-технічних навчальних закладів до маркетингу освітніх послуг як "складне багатоаспектне особистісне утворення, що містить комплекс мотивів, знань, умінь, навичок та особистісних якостей, які забезпечують ефективність маркетингу в сфері освітніх послуг" [2, с. 123].

У дослідженні І. А. Марчук готовність майбутніх магістрів медицини до реалізації маркетингу в професійній діяльності трактується як "цілісна характеристика особистості, основою якої є

оволодіння професійно орієнтованими компетенціями та якостями, що в сукупності відображають сформованість усвідомленої полісуб'єктної особистісно-професійної позиції на ринку охорони здоров'я, зумовлюють достатній рівень їх спроможності використовувати маркетингові технології в практиці надання медичних послуг, підвищують економічну компетентність" [3, с.148].

Заслугує на увагу визначення досліджуваного феномену, подане у наукових розвідках С. В. Казакової, яка розглядає психологічну готовність керівників ПТНЗ до маркетингу освітніх послуг як "складне особистісне утворення, яке містить сукупність мотивів, знань, умінь, навичок та особистісних якостей, котрі забезпечують ефективність маркетингової діяльності управлінців у сфері освітніх послуг" [1, с. 65].

Цікавим, на нашу думку, виявляється визначення досліджуваного феномену, презентованого Ю. М.Тимцуник, яка розглядає готовність майбутніх магістрів управління навчальними закладами до маркетингової діяльності як "інтегральну особистісну якість, яка визначається позитивним ставленням, наявністю сукупності теоретичних знань та практичних умінь з маркетингу освіти, особистісних якостей та мотивації до здійснення маркетингової діяльності, а також здатністю до самооцінювання результатів зазначеної діяльності" [4, с.54].

У ході наукового пошуку з'ясовано, що готовність керівників закладів освіти до маркетингової діяльності розглядається дослідниками переважно як складне особистісне утворення, що представлено сукупністю компонентів, які дають змогу фахівцеві здійснювати маркетингову діяльність та вдосконалюватись у ній. Проаналізуємо різні погляди науковців на компонентний склад готовності керівників до виконання маркетингової діяльності.

Так, Т. Б.Тищенко розглядає структуру готовності майбутніх фахівців фізичного виховання та спорту до маркетингової діяльності як сукупність чотирьох взаємопов'язаних структурних компонентів (мотиваційно-ціннісного, когнітивного, технологічного, комунікативного), що наповнені якісними характеристиками та показниками [5].

*Мотиваційно-ціннісний компонент* характеризується наявністю у фахівця особистісних сенсів, мотивів, інтересів, ціннісних орієнтацій, потреб, які не лише регулюють формування готовності до маркетингової діяльності, "а й відображають установку на формування готовності як особистісно необхідного та внутрішньо прийнятого".

*Когнітивний компонент* передбачає сформованість у майбутніх фахівців знань про особливості та специфіку маркетингової діяльності у сфері фізичної культури та спорту.

*Технологічний компонент* характеризується сформованістю умінь (гностичні, проектувальні, конструктивні, організаційні, комунікативні) та навичок, які забезпечують фахівцям фізичного виховання та спорту успішність використання маркетингових технологій у структурі власної професійної діяльності.

*Комунікативний компонент* передбачає сформованість у фахівців комунікативних умінь, які забезпечують конструктивну та ефективну взаємодію зі співробітниками, професійним середовищем; володіння мовною культурою [5, с.398-399].

У форматі дослідження Ю. М.Тимцуник структура готовності майбутніх магістрів управління навчальними закладами до маркетингової діяльності утворена низкою компонентів:

– мотиваційно-ціннісний, сутність якого полягає в актуалізації потреби до маркетингової діяльності, прагненні до постійного самовдосконалення; наявності стійкого інтересу до здійснення маркетингової діяльності;

– когнітивно-операційний, який складається з маркетингової компетентності, умінь та навичок щодо здійснення маркетингової діяльності;

– особистісний, що передбачає наявність професійно важливих рис особистості, необхідних для вирішення маркетингових завдань;

– рефлексивно-регулятивний, який характеризується рівнем розвитку рефлексивних здібностей, здатністю оцінювати рівень своїх знань та умінь з маркетингу освіти; уміння прогнозувати умови підвищення цього рівня та коригувати його відповідно до сучасних вимог [4, с. 55].

З точки зору С. М. Казакової, психологічна готовність керівників ПТНЗ освіти до маркетингової діяльності – це складне професійно-особистісне утворення, складовими якого є: мотиваційний, когнітивний, операційний та особистісний компоненти.

Основу *мотиваційного компоненту* становлять мотиви, адекватні цілям і завданням маркетингу освітніх послуг:

- прагнення забезпечити конкурентоздатність ПТНЗ на ринку освітніх послуг;
- вмотивованість до підвищення престижу та якості професійно-технічної освіти;
- усвідомлення необхідності використання інноваційних форм і методів навчання й розвитку особистості майбутнього робітника.

Головною характеристикою наступного – *когнітивного компонента* – є сукупність знань, які забезпечують успішність здійснення маркетингової діяльності в освітній галузі (знання змісту та специфічних особливостей діяльності в сфері маркетингу освітніх послуг загалом і в умовах

професійно-технічної освіти зокрема); рівень сформованості як власного позитивного іміджу, так і позитивного іміджу ПТНЗ.

Сутність *операційного компонента* відображає практичну готовність майбутніх фахівців до здійснення маркетингової діяльності, що забезпечується уміннями й навиками управлінської діяльності в сфері маркетингу освітніх послуг. Даний компонент передбачає володіння методами вивчення потреб і очікувань цільових груп споживачів освітніх послуг, реалізація ефективних маркетингових комунікацій, визначення шляхів і наслідків просування освітніх послуг.

Успішність реалізації *особистісного компонента* забезпечується сукупністю особистісних якостей управлінців освіти, значущих для маркетингової діяльності (підприємливість, конкурентоздатність, креативність, толерантність у взаємодії зі споживачами освітніх послуг та ін.) [1, с. 667-68].

Аналіз наведених підходів до визначення структурних компонентів готовності керівників організацій до маркетингової діяльності дає нам підстави виділити спільні ознаки:

- сформованість позитивного ставлення до маркетингової діяльності;
- відповідний фонд професійно важливих знань, умінь і навичок;
- наявність психічного стану, сприятливого для здійснення маркетингової діяльності;
- сформованість професійно значущих особистісних якостей.

За результатами теоретичного аналізу літератури визначимо структурні компоненти готовності керівників закладів дошкільної освіти до маркетингової діяльності: мотиваційний, когнітивний, особистісний та діяльнісний (рис. 1.1).



**Рис. 1.1. Структура готовності керівників закладів дошкільної освіти до маркетингової діяльності**

Усі складові готовності керівників закладів дошкільної освіти до маркетингової діяльності знаходяться в тісному взаємозв'язку і лише в цілісності забезпечують ефективність маркетингу освітніх послуг.

**Висновок.** Поняття "готовність керівників закладів дошкільної освіти до маркетингової діяльності" є багатофункціональним та багатокомпонентним, оскільки відображає багатогранність управлінської діяльності. Якість цієї діяльності обумовлюється дією міцно взаємопов'язаних та взаємообумовлених компонентів. Упровадження маркетингових підходів у практику діяльності закладів освіти забезпечить його імідж та конкурентоспроможність на ринку освітніх послуг.

#### Література

1. Казакова С. В. Розвиток психологічної готовності керівників професійно-технічних навчальних закладів до маркетингу освітніх послуг: дис....канд. психол. наук. 19.00.07 – педагогічна та вікова психологія. Київ, 2020. 267 с.
2. Карамушка, Л. М. Психологія освітнього менеджменту: [навч. пос.]. К.: Либідь, 2004. 424 с.
3. Марчук І.А. Сутність і структура готовності майбутніх магістрів медицини до реалізації маркетингу в професійній діяльності. *Педагогічні науки*. Випуск LXXVIII. Том 1, 2017. С.147-151. URL: <file:///D:/Doc/Downloads/1990%D0%A2%D0%B5%D0%BA%D1%81%D1%82%20%D1%81%D1%82%D0%B0%D1%82%D1%82%D1%96-3549-1-10-20190423.pdf>

4. Тимцуник Ю.М. Дослідження рівня сформованості готовності майбутніх магістрів управління навчальними закладами до маркетингової діяльності. *Актуальні проблеми соціології, психології, педагогіки. Педагогічні науки.* №1 (30). 2016. С.52-60. URL: <https://core.ac.uk/download/pdf/229856367.pdf>
5. Тищенко Т.Б. Структурні компоненти готовності майбутніх фахівців фізичного виховання та спорту до маркетингової діяльності. URL: <http://www.pedagogy-journal.kpu.zp.ua/archive/2010/10/75.pdf>

УДК 551.582 (477.51)

## ОСОБЛИВОСТІ ЛИЦАРСЬКОГО ВИХОВАННЯ В ЕПОХУ СЕРЕДНЬОВІЧЧЯ

**Рудницька В. Г.**, студентка III курсу факультету іноземних мов.

Науковий керівник – канд. пед. наук, доц. **Самойленко О. В.**, кафедра педагогіки, початкової освіти та освітнього менеджменту.

*Досліджено теоретичні питання виховання середньовічного лицаря.*

*Ключові слова:* виховання лицаря, лицарство, військова справа, сім лицарських добродітностей.

**Постановка проблеми.** Ніякої військової дисципліни в лицарів не було і бути не могло. Тому що лицар - індивідуальний боєць, привілейований воїн з болісно гострим почуттям власного достоїнства. Сила, яку мали лицарі, була потрібна королям проти сусідів; церкві проти іновірців; селянам проти сусідніх владик. У зв'язку з цим набувають актуальності дослідження питань вихованню середньовічного лицаря.

**Аналіз останніх досліджень.** Дослідження А. Борстен, Р. Барбера, Д. Барні, Ж. Дюбі, Л. Женіко, Р. Кілгура, П. Ван-Люйна, Ж. Флорі, Руа Ж. та інших розкрили нові пласти цієї проблематики, виявили оригінальні підходи до інтерпретації джерел. Серед вітчизняних учених проблемами виховання середньовічного лицаря займалися Бабишин С., Гурова О., Левківський М., Афоневич О., Тимофеев В.

**Мета** полягає у дослідженні особливостей системи лицарського виховання в епоху Середньовіччя.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** Лицарство як особливий шар середньовічного суспільства в Західній Європі склалося лише до XI ст., А досягла свого розквіту в XII-XV ст. Це був військово-аристократичний стан, виникнення і розвиток якого було викликано зміцненням феодалізму і піднесенням нової служилої знаті і дворянства.

Середньовічне суспільство Західної Європи було жорстко регламентованим, мало складну ієрархію. Суспільна свідомість епохи в самому спрощеному вигляді мислило його складається з трьох розрядів - молільників, воюючих і працюють. Перші два, по суті, охоплювали панівний клас - феодалів, духовних і світських. Ці розряди були найскладнішими соціальними утвореннями, пов'язаними всередині розгалуженою мережею економічних, політичних, юридичних та особистих відносин, що мали свої досить специфічні суспільні і духовні інтереси. Лицарі входили в розряд "воюючих".

У розвиненому Середньовіччі статус лицаря припускав благородне походження (на більш ранньому етапі в число лицарів проникали і представники нижчих, залежних верств населення; Ф. Кардіні, однак, як видається, перебільшує можливість такого просування вгору), включення в систему сеньйоріальної-васальних зв'язків і професійне заняття військовою справою. Спочатку лицарство було світським воїнством, ідеали якого багато в чому протистояли офіційної церковної моралі, але поступово церква посилювала свій вплив на лицарство, дедалі активніше використовувала його для захисту своїх інтересів.

Лицарство, що включало феодалів різного рангу - від королів і герцогів до збіднілих мандрівних лицарів, яких з XII в. ставало все більше, - було привілейованою соціальною кастою. Самі лицарі вважали себе "кольором світу", вищим шаром суспільства. Отже, зв'язок лицарства з "класичним" середньовіччям не підлягає сумніву.

Зародження лицарства належить до того періоду раннього Середньовіччя (7-8 ст.), коли набули широкого поширення умовні форми феодального землеволодіння, спочатку довічні, пізніше спадкові. При передаванні землі "жалователь" ставав сеньйором (сюзереном), а одержувач - васалом останнього, що припускало військову службу (обов'язкова військова служба не перевищувала 40 днів у році) і виконання деяких інших повинностей на користь сеньйора. До них ставилися грошова "допомога" у разі посвяти сина. Церемонія оформлення васальних відносин називалася омажем, а клятва вірності сеньйору - фуа.

Для континентальних країн Західної Європи правила васальних відносин відображав принцип: "васал мого васала не мій васал", в той час як, наприклад, в Англії була введена пряма васальна залежність всіх феодалних землевласників від короля з обов'язковою службою в королівському війську.

Лицарі створили для своїх дітей систему світського виховання, в якій "семи вільним мистецтв" шкільної освіти протиставлялись "сім лицарських добродетелей". Саме вони і являли собою зміст виховання та навчання хлопчиків. До цієї системи виховання належали: верхова їзда, плавання, стрільня з лука, кидання списа, фехтування, полювання, гра в шахи, вміння складати вірші, співати й грати на музичних інструментах.

Феодали готувалися до військової служби з дитячих років. Спочатку сини феодалів навчалися умінню їздити верхи та володіти зброєю, а потім вони відряджались до замку свого сеньйора. У Західній Європі хлопчики до 7 років росли в сім'ї, пізніше до 14 років виховувалися при дворі сеньйора як пажа, потім - зброєносця, нарешті, відбувалася церемонія посвячення їх в лицарі.

Звичайно сини лицарів і родових дворян починали свою службу з пажів. Коли дитина досягав десятирічного віку, його відсилали на виховання, за заведеним звичаєм, до найголовнішим лицарям, з якими його батьки перебували в спорідненості або в дружбі. Поради і приклад таких лицарів становили справжнє і остаточне виховання, що називалося *bonne nourriture* (гарне виховання). Всякий лицар вважав для себе великою честю, якщо який-небудь батько доручав йому довершувати виховання свого сина.

Дослужившись до посади зброєносця і перебуваючи в цьому званні вже кілька років, відзначившись гарною поведінкою, скромністю, мужністю і хоробрістю, молода людина починала домагатися лицарського звання і просила про нього навести довідки; тоді государ або грансеньйор, до якого зверталися з проханням, запевнити в хоробрості та інших доблесті молодого вояка, призначав день посвятити. Для цього обряду звичайно обиралися кануни якихось урочистостей, наприклад, оголошення світу або перемир'я, коронування королів, народження, хрещення або шлюбу принців, великих церковних свят (Різдва, Великодня, Вознесіння), і переважно напередодні П'ятидесятниці. Такий зброєносець, або новік (*novice*), кілька днів приготувався до посвячення в лицарі; він дотримувався суворої піст і каявся у своїх гріхах. Після сповіді і прилучення Святих Тайн новіка наділяли в білу, як сніг, льняне як символ невинності, необхідної в лицарському званні, чому й сталося слово кандидат (*candidatus* від *candidus* - білий). Кандидат, або новік, відправлявся в цьому одязі до церкви, де повинен був провести всю ніч і молитися. Обряд був урочистим і тривалим, що складається з декількох етапів.

У воєнний час обряд посвячення у лицарське звання відбувався набагато простіше; тут на увазі ворога ніколи було витратити час на різні урочисті церемонії. Той хто зміг відзначитися на полі битви лицарське звання скаржилося серед табору до перемоги або після неї в проломі укріплень взятого приступом міста.

При зведенні в лицарське звання у воєнний час обряд посвячення був дуже простий. Знову присвячуваного вдарили три рази мечем по плечу з проголошенням наступних слів: "Во ім'я Отця, і Сина, і Святого Духа, і Святого Великомученика Георгія дарую тебе лицарем".

Потім слідував звичайний обряд цілування; цим і закінчувалося присвята. Подібне ведення справ породжувало цілі мільйони героїв. Вплив пошани було до такої міри могутнім, що одне вже звання лицаря спонукало кожного перевершувати самого себе і робило з нього з нього якесь надприродне істота. Лицарі, присвячуємо в це звання у воєнний час, носили й різні назви, згідно тим обставинам, завдяки яким їм дарували це почесне звання; так, були лицарі битви, лицарі нападу, лицарі підкопу та інші.

Як вже говорилося раніше, в лицарське звання зводилися лише дворяни; але були і такого роду випадки, що в це звання зводилися і простолюдини; звичайно це робилося або через будь-яких особливих заслуг простолюдина, або при якихось надзвичайних обставинах. Але в даному випадку один тільки государ мав право зводити простолюдина в звання лицаря, а подарований від дня посвячення робився вже дворянином і користувався всіма правами лицарського звання. Присвячує в лицарі з простих воїнів селян називалися "лицарями з милості" ("*les chevaliers de grace*"). Велике число лицарів-трубадурів вийшло з простолюдинів, і тільки завдяки своїм славним подвигам ці люди досягли такої честі

Лицарство з часом завдяки своїй хоробрості, великодушності і чесності набувало все більш значення; але в силу цього й посвяту в лицарське звання ставало все більш важким. Тільки родові дворянин по батькові і матері, що досяг 21-го року, міг бути посвячений у лицарі. Необхідно було, щоб людина, що добивався лицарського звання, був приготований до цього з самих юних років ретельним і гарним вихованням; він повинен був бути настільки сильний і міцний, щоб виносити без шкоди для свого здоров'я всі труднощі військової життя; крім того, від нього вимагалось ґрунтовне вивчення всіх обов'язків воїна. Бажав отримати лицарське звання повинен був спочатку



на нижчих ступенях військового звання довести свою мужність, великодушність, чесність і доблесть і проявити себе гідним такого високого звання, такої великої честі.

#### **Висновки.**

Лицарство не було б життєвим ідеалом протягом цілих століть, якби воно не володіло необхідними для суспільного розвитку високими цінностями, якби в ньому не було потреби в соціальному, етичному та естетичному сенсі. Саме на прекрасних перебільшеннях гуртувалася сила лицарського ідеалу. Лицарство зійшло з історичної сцени. Воно залишило нам не тільки елементи своєї військової тактики, але і культурну спадщину: лицарські романи ("Трістан та Ізольда"), любовну лірику міністрелей і трубадурів з обов'язковим культом пані, героїчні народні епоси ("Пісня про Сіда" і "Пісня про Роланда").

Але саме лицарське стан на Заході сформуvalo ті культурні установки, цінності, на основі яких виник європейський гуманізм, що відрізняється яскраво вираженим персоналізмом, акцентуванням індивідуальності людського "Я".

#### **Література**

1. Оссовський М. Лицар і буржуа. / Дослідження з історії моралі / М., 1987.
2. Кардіні Ф. Витоки середньовічного лицарства. М., 1987.
3. Павленко В.Г., Миколаїв Р.В. Європейське лицарство. Кемерово, 1998 р.
4. Хейзінга Й. Осінь середньовіччя. М., 1995.
5. Руа Ж. Історія лицарства. М., 1996 р.

УДК 37.026

### **ОСОБЛИВОСТІ ПЕДАГОГІЧНОЇ ТЕОРІЇ ДЖ. ДЬЮЇ ТА ЇЇ ЗНАЧЕННЯ ДЛЯ СУЧАСНОСТІ**

**Савченко С. І.**, студентка III курсу ННІ філології, перекладу та журналістики.

Науковий керівник – канд. пед. наук, доц., **Самойленко О. В.**, кафедра педагогіки, початкової освіти та освітнього менеджменту.

*У статті розглядається питання проблеми виховання, яке є одним із найбільш дискусійних у сучасній педагогіці. стаття аналізує погляди видатного американського вчителя Дж. Дьюї на шкільну місію громадянського й шкільного виховання. Вказано на те, що основою трудового навчання є принцип педоцентризму, способу діяльності, самореалізації, соціалізації, учнівського самоврядування.*

*Ключові слова: Дж. Дьюї, громадянське виховання, трудове виховання, педоцентризм, особистість, індивідуальність.*

Актуальним завданням загальноосвітньої школи вважається формування в учнів громадянського виховання, трудової позиції, системи позитивного бажання праці, трудових навичок, усвідомлення важливої життєвої потреби діяльності, ініціативності, готовності до конкурентоспроможності у майбутньому і самореалізації особистості в умовах будь-яких відносин. Одним із шляхів пошуку вирішення цих завдань вчені вбачають у вивченні історико-педагогічного досвіду, зокрема ідей видатних як вітчизняних, так і зарубіжних педагогів. Вивчення історико-педагогічної спадщини пов'язане з прагненням вчених у минулому віднайти витоки провідних наукових ідей сучасності, адже сьогодні, за визначенням академіка О. В. Сухомлинського, історико-педагогічні дослідження набувають статусу інноваційних і відіграють дедалі більшу роль у процесі реформування сучасної системи освіти. Не може не привертати увагу постать видатного американського філософа, соціолога, психолога і педагога Джона Дьюї.

Вперше ідеї трудового і громадянського виховання підростаючого покоління були висловлені Т. Мором і Ф. Компанелла, які, проектуючи ідеальні суспільства, значну увагу приділили підготовці молоді до праці. Свій подальший розвиток ці ідеї знаходять у працях Я. А. Коменського, Г. С. Сковороди, Ж.-Ж. Руссо, Р. Оуена, К. Д. Ушинського. Але особливої гостроти ця проблема набуває на перетині XIX і XX ст., у реформаторській педагогіці, зокрема в парадигмі трудової школи. Більшість представників реформаторської педагогіки відносили себе до трудової школи, хоч погляди їх на роль праці в навчальному процесі різнилися. Відомий історик педагогіки О. І. Піскунов [1, с. 307] виділяє три напрямки в цьому русі. Представники першого напрямку (Клаусон-Кас, О. Саломон, Р. Зейдель, А. Пабст, Г. Шерер, Н. Касаткін та ін.) сутність трудової школи вбачали у введенні до навчального плану школи ручної праці як особливого предмета навчання, а трудові уміння і навички, які учні засвоюють на уроках ручної праці, повинні використовуватися при вивченні усіх інших предметів. У такому розумінні ручна праця виступає і предметом вивчення

і принципом навчання. Прихильники другого напряму трудової школи, ідеологом якого був Г. Кершенштейнер. Вони також розглядали працю дітей як предмет і принцип навчання, але наголос робили на вихованні в учнів громадянськості, зокрема таких якостей, як готовність служити іншим, старанність, чесність, добросовісність, тобто формуванні таких рис особистості, які будуть необхідні в майбутньому у будь-якій професійній діяльності. До третього напряму трудової школи належали представники найрізноманітніших течій реформаторської педагогіки (індивідуальна педагогіка, педагогіка особистості, педагогіка дії та ін.), об'єднаних ідеєю "нового виховання" (К. Ланге, Г. Шарельман, Ф. Гансберг, Л. Гурлітт, Г. Гаудіг, В. Лай, Г. Літц, Г. Вінекен, А. Фур'єр, О. Декролі, Дж. Дьюї та ін.). Вони вбачали сутність трудової школи у різноманітній самостійній пізнавальній і художній діяльності, яка дозволяє розвинути здібностям учнів, самореалізуватися і соціалізуватися. У нашому подальшому дослідженні ми зупинимося на аналізі поглядів на трудову школу Дж. Дьюї.

До речі, Н. Крупська детально вивчала весь досвід Європи й Америки у справі народної освіти, зокрема розвиток демократичних ідей щодо трудового виховання, щоб відразу після захоплення більшовиками влади розпочати до створення нової демократичної школи, вільної від казармівщини, муштри й зубріння, які були притаманні царській гімназії. Поряд з Коменським, Руссо, Песталоцці, Оуеном вона дає позитивну оцінку поглядам на створення трудової школи Дж. Дьюї в роботі "Народна освіта й демократія" [1, с. 98]. Вона поділяла позицію Дж. Дьюї, що "індивідуальність дитини є сумою певних укорінених в організмі сил, інстинктів, які спричинюють поривання душі дитини, яка прагне діяти відповідно до цих поривань. Ці сили, інстинкти можуть бути певним чином спрямовані, введені в русло, але не можуть бути придушені. Інтерес дитини до того або іншого предмета або діяльності свідчить про те, що цей предмет чи діяльність включають в себе щось, що вабить дитину до них, що задовольняє певні потреби організму, що розвивається. Якщо ці потреби задовольняються, дитина відчуває задоволення: якщо дитина займається тим, що її приваблює, цікавить, вона повністю входить в те, що робить, діяльність її розвивається, організм без зовнішнього примусу робить зусилля. Наслідком заняття тим предметом, який цікавить, є розвиток духовних сил дитини. Вивчивши індивідуальність дитини, її інтереси, вихователь може, надаючи постійну поживу цим інтересам, розвивати й поглиблювати їх, перебудувати їх. Рахуючись з індивідуальністю дитини, можна досягти дуже великих результатів. Спроба ж придушити індивідуальність дитини, змусити її займатися тим, до чого у неї немає внутрішнього інтересу, веде до роздвоєння уваги, втоми, зниження діяльності організму, послаблення волі [8].

Джон Дьюї (1859–1952) є педагогом світового рівня. Він вніс великий внесок у вироблення нової філософії освіти, її демократизації, обґрунтував активну творчу школу, яка діє на засадах природовідповідності, діяльнісного (трудоного) підходу до організації навчально-виховного процесу, розвитку учнівського самоврядування та самодіяльності. Не можна аналізувати розвиток педагогічної думки у ХХ ст., не враховуючи його педагогічної спадщини.

Дж. Дьюї, що вказував на те, що "індивідуальність дитини є сумою певних укорінених в організмі сил, інстинктів, які спричинюють поривання душі дитини, яка прагне діяти відповідно до цих поривань. Ці сили, інстинкти можуть бути певним чином спрямовані, введені в русло, але не можуть бути придушені. Інтерес дитини до того або іншого предмета або діяльності свідчить про те, що цей предмет чи діяльність включають в себе щось, що вабить дитину до них, що задовольняє певні потреби організму, що розвивається. Якщо ці потреби задовольняються, дитина відчуває задоволення: якщо дитина займається тим, що її приваблює, цікавить, вона повністю входить в те, що робить, діяльність її розвивається, організм без зовнішнього примусу робить зусилля. Наслідком заняття тим предметом, який цікавить, є розвиток духовних сил дитини. Вивчивши індивідуальність дитини, її інтереси, вихователь може, надаючи постійну поживу цим інтересам, розвивати й поглиблювати їх, перебудувати їх. Рахуючись з індивідуальністю дитини, можна досягти дуже великих результатів. Спроба ж придушити індивідуальність дитини, змусити її займатися тим, до чого у неї немає внутрішнього інтересу, веде до роздвоєння уваги, втоми, зниження діяльності організму, послаблення волі" [2, с. 77].

Науково-педагогічну діяльність Дж. Дьюї почав з різкої критики традиційної школи й вимог реформ. У книзі "Школа і суспільство" (1899) він виступає як соціолог виховання, доводить невідповідність традиційної освітньої системи вимогам соціального прогресу, її ізольованість від життя суспільства, вузькість її соціальних функцій. У своїй праці "Школа і дитина" (1902) учений показує антигуманність усього виховного процесу, що характеризувався на той час пригніченням природної допитливості та свободи кожної дитини. Філософсько-педагогічні ідеї Дж. Дьюї знайшли своє практичне втілення у досвідно-експериментальній школі при Чиказькому університеті, наукове керівництво якого здійснював сам він сам з 1895 до 1904 року.

Основні напрями реалізації ідеї органічної єдності індивіда й суспільства в школі-лабораторії:

1) забезпечення "єдності навчання й суспільного застосування знань, теорії і практики, праці й розуміння її значущості";

2) підготовка учнів до компетентної участі в житті суспільства; усвідомлене й внутрішньо вмотивоване прагнення особистості до громадської роботи;

3) педагогізація середовища, що оточує школу, забезпечення участі батьків учнів та громадськості в діяльності. Важливим аспектом діяльності школи-лабораторії виступала здатність шкільної освіти вмотивувати прагнення індивіда до особистісного й громадянського саморозвитку і самореалізації [4].

Вчений доводив, що оскільки освіта є частиною внутрішнього розвитку учня, то в неї не може бути абсолютної кінцевої мети. Освіта є безперервним процесом, що не припиняється впродовж життя людини і пов'язаний з її саморозвитком і самореалізацією. Формування громадян Дж. Дьюї пов'язував з демократією, вихованням потреби демократичного способу життя і вміння її власноруч реалізовувати. Демократична освіта у найширшому її розумінні – один із найвпливовіших чинників успішної інтеграції індивіда у світ розмаїття соціальних культур, суспільних інститутів та людських спільнот. Саме демократія, за Дж. Дьюї, виступає запорукою того, що кожна людина зможе найповніше реалізувати себе в соціумі як гармонійна особистість, формування якої є головною метою і кінцевим завданням соціально-філософської теорії.

Джон Дьюї критикував сучасну йому американську систему освіти за відірваність від дійсності. Поділяючи ідеї меліоризму, вважав можливим поступове поліпшення суспільства шляхом реформування освіти, розглядав школу як "лабораторію" демократії. Впроваджував ідею школи-общини, яка організовує життя дітей на основі співпраці і взаємодопомоги, де навчальний процес відбувається з урахуванням інтересів учнів і залученням їх до активної практичної діяльності, де забезпечується гармонізація індивідуального розвитку людини та її становлення як суспільної особи. Водночас школи, що працювали за концепцією Джона Дьюї, не мали сталих навчальних програм з послідовною системою предметів.

Ідеї Джона Дьюї справили значний вплив на педагогічну практику і теорію не лише в США, а й багатьох країн світу. Такі новації в українській школі 20-х років, як метод проектів і комплексна система навчання, теж ґрунтувалися на педагогіці Джона Дьюї. Програма реформ Дж. Дьюї як теоретика була зорієнтована в соціальному плані на демократичну шкільну систему США, що на початок ХХ століття вже склалася. Просвітник дуже поважав американську демократію. Слід зазначити про те, що із захистом демократії Дж. Дьюї пов'язував і введення фізичної праці у виховний процес, бо "під впливом традиційної виключно академічної освіти майбутні громадяни зростають із презирством до фізичної праці". Просвітник був твердо переконаний у тому, що в демократичному суспільстві "усі повинні заробляти на життя собі та своїм близьким і робити це з повагою до своєї праці та свідомим інтересом до добросовісного виконання роботи". Як можна визначити з вище викладеного, позиція теоретика щодо організації родинного виховання дітей поєднувала соціо-зорієнтовані й педоцентристські ідеї. Так, Дж. Дьюї писав: "Дитина стає сонцем, навколо якого обертаються засоби освіти й виховання; вона є центром, навколо якого вони організовуються." Проте, педагог зазначав, що "тільки будучи справедливим до повного зростання всіх індивідуумів, окремих складових частин, суспільство має хоч якусь можливість залишитися вірним самому собі." В організації сімейного виховання дітей ідея педоцентризму означала "необхідність мати справу з індивідуальністю кожної дитини", для того, щоб "її сили були виявлені, її здібності розвивалися, її інтереси задовольнялися" [2, с. 112].

Необхідно звернути увагу на те, що поради реформатора для вчителів і батьків, які здійснюють домашнє виховання, зорієнтовані на єдність розвитку й виховання. У книзі "Психологія та педагогіка мислення" (1909) обґрунтована ідея аналога діяльності дитини й ученого: "Природний і незіпсований стан дитинства, що відрізняється гарячою допитливістю, багатою уявою та любов'ю до досліджень, знаходиться дуже близько до стану наукового мислення". Учений для розвитку мислення запропонував ігрові, практичні, інтелектуальні форми пізнавальної діяльності, елементи дослідницької та творчої роботи. Разом із тим, педагог наголошував, що розвиток мислення не є метою виховання й освіти в цілому. Розвиток мислення дитини – це інструмент досягнення нею змісту шкільних курсів, необхідна умова подолання суперечності "навчальна програма та життя дитини" [2, с. 141].

Школами майбутнього він бачить прогресивні американські школи, які в організації навчально-виховного процесу широко опиралися на працю своїх вихованців – Фергонська школа місіс Джонсон, школа проф. Меріам в Місурі, школа г.Вірта в м.Гарі, зразкова школа Фебе Торна, школа № 26 в Індіанополісі г.Валентина і інші. Зокрема, високу позитивну оцінку Дж. Дьюї дає школі г.Вірта в м.Гарі. Він відзначає, що ця школа була трудовою общиною. Діти протягом 8 годин щодня в стінах школи могли жити повноцінним життям – працювати, вчитися, грати. Для одержання документа про закінчення школи кожний учень повинен мати 8 "свідоцтв успіхів". [5]. Кожен учень міг знайти собі справу відповідно до своїх інтересів і нахилів. У їх розпорядженні були майстерні – столярна,

машинна, електрична, креслярська, ковальська, формувальна, для робіт по металу; їдальня; класи крою та шиття, малювання фарбами, стенографії і ведення книг; фізична та хімічна лабораторії; шкільна друкарня. Школа була на повному самообслуговуванні вихованцями.

У процесі вивчення педагогічного доробку Дж. Дьюї виокремимо основні аспекти виховної діяльності батьків із позицій гуманістичної педагогіки, що мають виразні ознаки прагматизму. Серед них: диференціація та диверсифікація виховних впливів; індивідуалізація виховуючого Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології, спілкування; створення сприятливих умов для розвитку схильностей і здібностей дитини; комфортна взаємодія різних поколінь у родині; психологічна безпека, захист дитини; віра в її сили й можливості; прийняття дитини такою, якою вона є; позиціонування дитини, її вчинків і дій з успіхом; зміна цільової установки виховання на індивідуальний розвиток дитини; забезпечення систематичних "духовних зустрічей із розумними людьми".

Дьюї вперше "поєднав" пізнання і діяльність у навчальному процесі, шляхом вирішення поставлених задач (проблем). При цьому весь процес умовно розділив на декілька етапів, таких як відчуття проблеми, виявлення її природи і суті, знаходження можливого рішення, обмірковування можливих наслідків знайденого рішення, та подальші спостереження і експерименти, на основі яких можна буде зробити конкретний, позитивний або негативний висновок. Кожен з етапів стимулює суб'єктів навчання до активної інтелектуальної діяльності, дозволяє їм одержати практичний досвід у прийнятті й осмисленні рішень, а також допомагає максимально розкрити їх потенціал, за рахунок відсутності жорстких рамок і можливості знайти своє індивідуальне рішення тої чи іншої проблеми.

Щодо прикладів сучасного застосування педагогічних ідей Д. Дьюї, то наразі у Фінляндії, країні, яка відома високим рівнем освіти, запроваджено радикальну реформу освіти на основі педагогічної теорії Д. Дьюї: відмовитися від загальноприйнятої схеми навчання з предметів і впровадити навчання за темами. П. Сіландер, менеджер з розвитку Гельсінкі, зазначає: "Нам тепер потрібен новий тип освіти, щоб підготувати людей до робочого життя" [7]. На думку фінської влади, колишня система освіти була хороша в минулому, але в умовах, що змінилися систему навчання теж необхідно міняти. За даними видання, новий тип навчання позитивно відбивається на знаннях учнів: там, де експеримент з впровадження тем замість предметів почався, результати учнів покращилися. З огляду на те, що система освіти в Фінляндії вважається однією з кращих у світі, багато експертів з різних країн уважно стежать за прогресом нової реформи. Можливо, ми перебуваємо на порозі глобального зсуву в основах освіти: якщо Фінляндія поліпшить свої позиції в міжнародних рейтингах, ми можемо побачити, як спосіб викладання почне змінюватися в усьому світі. Отже, можна дійти висновку, що педагогічна теорія Дьюї продовжує залишатися актуальною нині, вона є джерелом сучасних педагогічних інновацій. Д. Дьюї припускав, що людина, що має навички прийняття рішення, набагато краще буде підготовлена до життя в швидко мінливому світі з його численними труднощами і постійно виникаючими проблемами. Замість того, щоб прищеплювати учням помилкові абсолюти, освіта повинна підготувати школярів і студентів до зіткнення з проблемами, зростаючими разом з їх індивідуальним досвідом [2]. Отож, започаткована більш як 100 років тому методика навчання Д. Дьюї отримала свій розвиток у XXI столітті. І це може стати переломним моментом у світовій педагогіці.

Дьюї вперше "поєднав" пізнання і діяльність у навчальному процесі, шляхом вирішення поставлених задач (проблем). При цьому весь процес умовно розділив на декілька етапів, таких як відчуття проблеми, виявлення її природи і суті, знаходження можливого рішення, обмірковування можливих наслідків знайденого рішення, та подальші спостереження і експерименти, на основі яких можна буде зробити конкретний, позитивний або негативний висновок. Кожен з етапів стимулює суб'єктів навчання до активної інтелектуальної діяльності, дозволяє їм одержати практичний досвід у прийнятті й осмисленні рішень, а також допомагає максимально розкрити їх потенціал, за рахунок відсутності жорстких рамок і можливості знайти своє індивідуальне рішення тої чи іншої проблеми [7].

#### Література

1. Педагогическая энциклопедия. – М. : Советская энциклопедия, 1964. Т. 4. – 1964. – 911 с.
2. Дьюї Дж. Психология и педагогика мышления / Дж. Дьюи. – Берлин, 1922. – 224 с.
3. Єрохін О. К. Джон Дьюї про роль освіти / О. К. Єрохін // Філософія освіти. – Новосибірськ, 2006.

- №1

4. <file:///C:/Users/IRBIS/Downloads/2273-8020-1-PB.pdf>
5. [file:///C:/Users/IRBIS/Downloads/pednauk\\_2015\\_1\\_11.pdf](file:///C:/Users/IRBIS/Downloads/pednauk_2015_1_11.pdf)
6. [file:///C:/Users/IRBIS/Downloads/Nzspp\\_2012\\_4\\_37.pdf](file:///C:/Users/IRBIS/Downloads/Nzspp_2012_4_37.pdf)
7. <https://republic.ru/posts/49703>
8. Педагогическая энциклопедия. – М. : Советская энциклопедия, 1964. Т. 4. – 1964. – 911 с.

## НАВЧАЛЬНА ЛІТЕРАТУРА КИЇВСЬКОЇ РУСІ

**Самусь А. А.**, студентка II курсу факультету психології та соціальної роботи.

Науковий керівник – канд. пед. наук, доц. **Самойленко О. В.**, кафедра педагогіки, початкової освіти та освітнього менеджменту.

*У статті представлений аналіз навчальної літератури Київської Русі, історію її виникнення та становлення в освіті, значення для розвитку держави. Проаналізовано погляди вчених щодо досліджуваної проблематики.*

*Ключові слова: Київська Русь, освіта, навчальна література, писемність, літописи, культура, християнство, Псалтир, Євангеліє, епоха.*

**Постановка проблеми.** Поява літератури у Київській Русі була важливим явищем культури. Її виникнення та розвиток пов'язані з соціально-економічними та культурними успіхами. Створені перших творів Київської Русі можна пояснити ростом патріотичної свідомості суспільства, що прагне зміцнити нові форми державності, обґрунтовуючи політичну і релігійну самостійність Київської Русі. Література прагне закріпити нові форми християнської етики, авторитет духовності та норм правопорядку.

### **Аналіз досліджень та публікацій.**

У своєму дослідженні ми звертаємось до доби Київської Русі, оскільки вона була важливою ланкою у формуванні сучасної української держави. Її шедеври і досі вражають світ оригінальністю форм, гуманістичним, філософсько-етичним змістом і пафосом. Саме тому феномен культури Київської Русі, а, зокрема писемності, освіти та науки, є надзвичайно актуальним. Здобутки Київської Русі в галузі освіти та культури досліджували такі науковці, як: В. Шейко, Т. Гриценко, С. Черепанова та ін. Проблема філософського буття народу Київської Русі висвітлюється у працях С. Бондаря, Т. Целік. Становлення природничих наук описано В. Корнелюком та С. Бондарем. Національну освіту та педагогічну думку доби Київської Русі досліджувала Л. Медвідь.

**Формулювання цілей дослідження.** Дана тема наукового дослідження формує мету пошуку, а саме теоретичне дослідження навчальної літератури Київської Русі. Вона включає такі аспекти роботи:

- 1) аналіз наукової та науково-методичної літератури з питань навчальної літератури Київської Русі;
- 2) дослідження поглядів відомих педагогів щодо навчальної літератури Київської Русі;
- 3) обґрунтувати вплив навчальної літератури Київської Русі на становлення особистості;

### **Виклад основного матеріалу**

Розвиток писемної літератури Київської Русі тісно пов'язаний з розвитком писемності. Саме з прийняттям християнства в Київській Русі з'являється писемність, у якій взаємодіють церковно-слов'янська і давньоруська мови. Першою писалися церковно-повчальна й житійна література, другою велось ділове спілкування, складалися юридичні акти (Руська правда), літописи, світська література ("Слово о полку Ігоревім"). Обидві мови активно впливали одна на одну, збагачувалися та доповнювалися.

Літературу Київської Русі поділяють на перекладну (створену за межами Київської Русі: Болгарії, Візантії, Греції – і перекладену давньоруською мовою) та оригінальну (написану в вітчизняними авторами). Усю князівську добу переважала перекладна література.

Багата і складна література Київської Русі мала рукописний характер, тому на сьогоднішній день ми знаємо її далеко не повно. Такі твори, як "Слово о полку Ігоревім", "Повчання Володимира Мономаха", "Слово про погибель руської землі" і деякі інші дійшли до нас в єдиних списках. У 1812 році згорів і єдиний список "Слова о полку Ігоревім". За випадковим згадками ми знаємо також, що існувало, наприклад, "Житіє Антонія Печерського", не збереглися до нас і деякі літописи, хронографи та інші пам'ятки. Книги гинули під час навал половців, під час страшного розгрому українських міст ордами Батия, в період набігів золотоординських ханів і "кримчаків". Багато книг було втрачено на початку XVII століття в результаті польсько-шведської інтервенції. Винищували книги і постійні пожежі. У 1124 році пожежа знищила майже весь Київ. У 1134 році пожежа винищила Торгову сторону Новгороду. У 1185 році під Володимиром в пожежі згоріло майже все місто в тому числі і Собор Успіння. У 1777 році пожежа в Києві винищила бібліотеку.

Прийняття християнства в 988 році, яке стало офіційною релігією на Русі, зумовило необхідність швидкого поширення освіти – грамотності, писемної культури, швидкого читання та рахунки і, головне, прищеплення учням нового світогляду (замість існуючого ідолопоклонства і багатобожжя) - християнського віровчення.

Поява писемності помітно прискорило розвиток освіти в Київській Русі. Дослідження, проведені вченими розкрили перші кроки становлення шкільної освіти на прикладі Новгороді і Новгородської землі в IX-X ст.

Відомо, що початок шкільного навчання в Київській Русі поклав князь Володимир Святославович, який своїм спеціальним статутом в 988 році встановив: "... треба малих дітей визначити на вчення книжкове". Згадка про це міститься в "Повному зібранні літописів, ч. 1". Внаслідок цього з'явилися перші школи елементарної грамотності дітей. Навчання в них велось рідною мовою, навчали читання, письма, основам християнського віровчення і рахунку. У великих містах Київської Русі – в Києві, Переяславі, Чернігові, Новгороді, Ладозі, Суздалі, Володимирі – теж були відкриті такі школи. З тих пір навчальна література розвивалася, відповідаючи вимогам історичної епохи, її особливостям культури.

Навчальна книга, або навчальним книга, або підручник – це зазвичай навчальні тексти, які використовуються для цілеспрямованого навчання, виховання і розвитку учнів. Як особливий тип літератури, навчальна книга відокремилася від наукової книги. Вона укладає в собі зміст знань (основи теорій, законів, понять і явищ), світоглядних ідей, видів діяльності і моральності з урахуванням тієї чи іншої предметної області, що входить до переліку дисциплін, обов'язкових для загальної освіти учнів.

В освітньому процесі Київської Русі, постійно була присутня грамотність, особливо в князівських сім'ях. Деякі князі, наприклад Володимир Святославович, Ярослав Володимирович і ін., добре читали, писали, мали власні домашні бібліотеки і знали кілька мов.

Розквіт і посилення держави привели до виникнення потреби в освічених державних працівників, які здатні вести облік земель, запис історичних подій (Літопис), складати укази, підтримувати дипломатичні зв'язки з іншими державами. Все це вимагало створення не тільки елементарних шкіл грамотності, а й шкіл, в яких готували б до державної служби дітей знаті і духовництва. Разом з цим виникла гостра необхідність в забезпеченні шкіл навчальними книгами на рідній мові для учнів.

Саме в навчальній книзі укладений той найважливіший громадський досвід про навколишню дійсність (з поглядом, спрямованим в майбутнє), який повинен передаватися підростаючому поколінню.

Школи були не лише навчальними закладами, а й центрами культури, в них робилися переклади праць стародавніх античних і візантійських авторів, переписувалися рукописи. В Київській Русі з'явилася велика кількість перекладної літератури з грецької на слов'янську мову, релігійного, світського і особливо навчального змісту. При соборах і монастирях і у знатних людей виникли перші бібліотеки рукописних книг.

Перші повчальні книги, що застосовуються в навчанні дітей в Київській Русі, були рукописними і створеними на грецькій і слов'янській мовами. Відомо, що навчальною книжкою в школах Київської Русі була Біблія або її окремі частини: Євангеліє і частина з книг Старого Завіту – Псалтир. Назва "Псалтир" походить від грецького струнного музичного інструменту, грою на якому у древніх євреїв супроводжувалося виконання більшості псалмів (пісень). За допомогою цих рукописних книг з старозавітним змістом учням необхідно було розповісти про те, як влаштований світ - Земля, Всесвіт; як з'явився живий світ на Землі і як влаштована природа; пояснити учням доцільність і мудрість "бога-творця" в появі живої природи з її різноманітністю форм, красою і багатством.

Псалтир служив універсальною "учительською книгою". Саме по ній зазвичай вивчалися граматики, цифри, риторика, хорівий спів і філософія, що містить в собі, в тому числі, і деякі елементарні знання з природознавства. Псалтир була першою книгою, яку Кирило і Мефодій перекладали з грецької мови на слов'янську. Таким чином, за допомогою Псалтиря держава, суспільство і школа Київської Русі активно реалізовували головне завдання "навчання книжкового" – прилучення підростаючого покоління до православного християнства. Псалтир був книгою "вищого типу" в елементарних школах, так як вивчався після Букваря. А фактично він широко використовувався в навчанні як в елементарних, так і вищих школах. Про його важливість свідчить той факт, що він дійшов до нас як "культурний пам'ятник" в найбільшій кількості рукописів серед всіх книг Старого Завіту.

Починаючи з XI століття на Русі в навчанні, поряд з Псалтирем і Євангеліє, стали використовувати інші рукописні твори, які масово надходять з Візантії, - букварі, алфавіти і збірники. Вони були і навчальними книгами, і книгами для читання, при самостійному навчанні і в якості додаткової літератури в школі. Всі вони представляли собою рукописні книги, створені запозиченням різних відомостей з творів інших авторів. Фактично вони представляли собою рукописні книги типу хрестоматій або давньоруських енциклопедичних словників, в яких за алфавітом викладалися різноманітні відомості "про все". Тобто вони включали в себе різноманітний матеріал з багатьох

галузей знання - мовознавства, історії, географії, математики, астрономії, поетики, ботаніки, зоології, медицини та ін. Але всі ці відомості були оброблені в християнському дусі і викладені як керівництво для застосування в якості коментаря до тексту Святого Письма.

Джерелами відомостей, наприклад, натуралістичних, представлених в цих рукописних книгах, були зазвичай праці Аристотеля (IV століття до н.е.), Плінія Старшого (I століття) і книги: "Фізіолог" (II-III століття, автор невідомий), "Бесіди на Шістоднів" (IV століття, Василь Великий), "Християнська топографія" (VI століття, Кузьма Індікоплов), "Розумна Пале" (VIII століття, автор невідомий) та інші.

Широке поширення мали твори отців церкви (патріотична література), переважно Іоанна Златоуста, Єфрема Сирина, Василя Великого, Іоанна Дамаскіна, Афанасія Олександрійського, Геннадія Константинопольського.

Збірники стали з'являтися на Русі в XI столітті. Це були збірники, куди укладачі включали притчі, повчання, опис історичних подій, загадки задачі, спостереження за зоряним небом, погодними явищами і навколишнім світом, запозичені з більш древніх філософсько-церковних і античних писань.

Серед збірників, що з'явилися в давньоруській державі і як найбільш затребуваних, слід назвати два, створених в самій Київській Русі. Це "Ізборник Святослава 1073 року" та "Ізборник Святослава 1076 року". Вони були складені на прохання великого князя Святослава – сина Ярослава Мудрого. Літописець зазначає про любов Святослава Ярославича до книг, у нього була велика бібліотека (перша в давньоруській державі), для нього переписувався і переводилося багато слов'яно-болгарських, грецьких і візантійських рукописів. На його замовлення і були створені ці два Ізборники. Кожен з них фактично представляв собою давньослов'янські книги у вигляді хрестоматії або енциклопедії.

**Висновок.** Отже, у період Київської Русі культура та освіта досягли високого рівня і могли конкурувати з Візантією та багатьма країнами Європи. Науковий аналіз літератури дозволив зробити висновок, що освіті доби Київської Русі притаманні такі риси: – культурологічність; – відкритість до світу (активне вбирання, запозичення та використання набутих та знань інших народів); – окрім церковного освітнього середовища, яке домінувало, характерним є компонент світської освіти; – останнє, і, на нашу думку, найважливіше – чітко простежується Європейська орієнтація та наслідування християнських цінностей.

Як бачимо, в Київській Русі, вже існувала загальноосвітня школа з певним набором повчальних книг. Історія свідчить про те, що вже в X-XI століттях писемність проникла в усі верстви населення і була поширена. Все це сприяло формуванню ідентичності населення різних земель і об'єднанню їх в одну спільну державу зі своїми спільними цінностями.

Підсумовуючи вищевикладене, підкреслимо, що успішна освіта в Стародавній Русі визначалося цілим рядом сформованих тоді історичних умов: піднесення освіти разом з християнством; в силу економічних і релігійних зв'язків навчання прийшло з Візантії; використання повчальних книг рідною мовою для навчання і виховання і, нарешті, реалізація освіти в умовах боротьби нової релігії з язичництвом. Все це давало підстави для перспективи подальшого самостійного розвитку освіти і її навчальним книг.

**Перспективи подальших досліджень.** Проаналізувати систему освіти та вплив Європейських держав на освіту Київської Русі.

#### Література

1. Висоцький С. Азбука з Софіївського собору у Києві та деякі питання походження кирилиці . Київ: Мовознавство. , 1974.
2. Джури́нский А. Н. Воспитание и обучение в Киевской Руси (X–XIII вв.). Москва: ВЛАДОС, 2000. 432 с
3. Колпачева О. Ю. Школа и образование Древней Руси // История отечественного образования и педагогики. 2014. № 4.
4. Патон Б.Є. Історія української культури: У 5-ти т. , Київ.: Наук. думка, 2001.
5. Попович М. В. Нарис історії культури України. Київ.: "АртЕк", 1998.
6. Толочко О. П. Толочко П. П. Україна крізь віки: У 15-ти т. – Київська Русь. Київ: Альтернатива, 1998.
7. Тюрменко І.І. Культурологія: теорія та історія культури. навч. посіб. Вид. 2-ге, перероб. та доп. , Київ: Центр навчальної літератури, 2005.
8. Ярхо В. Как учили и учились в Древней Руси // Наука и жизнь. 2002. № 7

**РОЛЬ РЕЛІГІЇ У ФОРМУВАННІ ПЕДАГОГІЧНИХ ТРАДИЦІЙ СТАРОДАВНЬОГО СХОДУ**

**Синенко Ю. І.**, студентка III курсу факультету іноземних мов.

Науковий керівник – канд. пед. наук, доц. **Самойленко О. В.**, кафедра педагогіки, початкової освіти та освітнього менеджменту.

*Формування педагогічних традицій Стародавнього Сходу було зумовлено та відбувалося під великою кількістю внутрішніх та зовнішніх факторів. У цій статті розглянуто роль релігії у цьому процесі. Також, подано опис шкільних систем у країнах Стародавнього Сходу (Шумері, Єгипті, Індії, Вавилонії, Китаї), та зазначено роль релігії у їх формуванні та функціонуванні.*

Ключові слова: релігія, школа, освітньо-виховний процес, вірування, процес виховання.

На сьогодні, проводиться досить багато досліджень процесу виховання та навчання у Стародавньому світі, та у країнах Стародавнього Сходу включно. Історія педагогічного процесу, його виникнення та формування є дуже важливою для подальшого розвитку педагогіки.

Існує досить багато досліджень на тему формування педагогічних традицій, в яких чітко окреслено ті фактори які впливали на цей процес. Але більша частина цих досліджень фокусується на інших факторах, оминаючи питання релігії та її впливу на педагогічну систему та педагогічні традиції в країнах Стародавнього Сходу.

В цій статті буде досліджено вплив релігії на формування педагогічного процесу та педагогічних традицій в країнах Стародавнього Сходу, та вплив релігії на тогочасний освітньо-виховний процес.

В Шумері релігія була політеїстичною, тобто люди поклонялися різним богам. Головними богами з самого початку були Ан – бог неба, Ен-ліль – бог грому та повітря, Енкі – бог води та мудрості. Саме в цей час зароджується міфологія та перші початки вірувань, що можна назвати релігійним вихованням. Древні шумери вірили, що життя людини визначено ще при народженні і змінити в ньому нічого не можна. Дітей вчили поклонятися богам та бути богобоязними. Виникають жреці та храми жерців, які згодом стануть першими архівами, в яких зберігалися глиняні таблички на яких записувалося все, що відбувалося в державі.

Взагалі, освіта та школи в Шумері виникли з появою клинопису [2]. Розвиток держави, наук та сільського господарства вимагав грамотних людей. Говорячи про роль релігії у формуванні педагогічних традицій шумерів, потрібно зазначити, що саме храми жреців були центрами виникнення різноманітних мистецтв та наук. Також, багато писарів йшло працювати до цих храмів. Жреці, здебільшого, були неосвіченими [3].

Говорячи про релігію Стародавнього Єгипту, потрібно зазначити, що вона розвивалася та набувала нових рис з приходом нових династій фараонів. Але початки релігії зародилися ще в період першоформування цієї держави наприкінці IV століття до н.е. [1]. Вона характеризується великим поклонінням магічним ритуалам та тотемізму. Стародавні єгиптяни поклонялися богам, що сильно походили на тварин. До переліку таких богів належали Анубіс, Ісіда, Хнум, Баст та інші. Згодом, виникло геліопольське божество Ра, що було богом сонця.

Взагалі, стародавні єгиптяни були досить набожними, що позначалося і в їх виховній та освітній системах. Так, вони вірили, що діти дадуть їх батькам нове життя після смерті, а саме тому, вихованню підростаючого покоління приділялася велика увага [2]. Це вірування також визначало і виховання та освіту в тогочасних школах, оскільки дитина мала усвідомити, що лише праведне та богобоязне життя на землі дасть можливість на щасливе потойбічне життя. Взагалі, майже все виховання мало на меті сформувати релігійну людину, яка не грішить та сповідує праведне життя. Потрібно зазначити, що частиною релігійних повчань у Стародавньому Єгипті була необхідність навчання, оскільки вони вважали освіту необхідною [2].

Із виникненням писемності, на території Стародавнього Єгипту виникають школи. Вони формувалися біля храмів, плацах царів та будинках вельмож. Діти в цих школах навчалися з п'яти років. Там навчалися читанню та письму переважно, оскільки саме ці науки становили освітню основу. У деяких школах також навчали і іншим наукам, таким як астрономія, медицина, географія та інші [2].

Взагалі, основною метою школи в Стародавньому Єгипті було створення професійного писаря, що вміє гарно читати та писати ієрогліфи. Саме через це, основну частину освітньо-виховного процесу в таких школах приділяли на читання та письмо. Після закінчення школи писар мав уміти писати ділові папери, а також релігійні папери.

Релігійні вірування в Стародавній Індії мають свої характерні риси. Так, для цієї релігії характерна велика кількість богів, які були зооморфними істотами, був культ дерев. Всі знання та



вірування того часу було зафіксовано та збережено у священних книгах Вед. Пізніше виникли брахманізм та індуїзм як релігії, але Вед не втратили своєї сили. Взагалі, ця релігійна література мала велике освітнє значення. Книги Вед поділялися на чотири розділи - Самхити, Брахмани, Аран'яки, Упанішади. Всі вони мали велике релігійне та освітнє значення.

Підходячи до обговорення ролі релігії в Стародавній Індії у педагогічних традиціях, потрібно зазначити, що в той час існувало два типи шкіл: школи брахманів та школи кшатрїїв, освіта була кастовою. В школах кшатрїїв діти навчалися володіти зброєю, вивчали математику, гімнастику, поезію, музику, етику та танці. У школах брахманів готували майбутніх служителів Бога [1].

Взагалі, з самого початку, освіта в Індії базувалася на вивченні стародавніх релігійних книг Вед. Таку систему називали ведичною освітою. Таке навчання передбачало читання священних книг, вивчення правил жертвоприношень, навчання граматиці та композиції, а також, віршуванню. Школи брахманів давали освіту дітям тільки найвищих каст. Такі школи було розташовано або в будинку учителя, де учні не тільки вчилися, а й працювали на господарстві, або біля монастирів [4]. Освітньо-виховний процес базувався на релігії, учнів виховували таким чином, щоб вони були готові якнайкраще виконувати свої обов'язки, як члена певної каст. Брахмани вважали мислення головною якістю людини, а тому його розвитку приділялося дуже багато уваги. Так, щоб досягти цієї мети, в школах брахманів учні вивчали священні тексти напам'ять.

Прагнення до освіти та пізнання були дуже важливими для народу Стародавньої Індії, і це призвело до того, що виникли певні ритуали, що позначали початок освіти для дитини. Так, виник ритуал упанаями, коли вдягнені в аскетичне вбрання хлопчики, отримували нитку, яку вони зобов'язувалися носити до кінця життя. Це позначало духовне переродження дитини, початок шляху пізнання. Також, в ході цього ритуалу дитині давалося нове ім'я [3].

Також, важливою частиною освітнього процесу в Індії було читання епічних поем.

Релігія Вавилонії позначається вченням про безсилля людини проти божественного світу. Люди повинні були поклонятися богам, оскільки це вважалося єдиною істинною. Багато богів було успадковано з шумерської релігії, але з'явилися і нові, характерні саме для Вавилонії – Таммуза і Адад. Були також боги, що були пов'язані з небесними світилами.

Взагалі, релігія у Вавилонській державі відіграла значне місце і в розвитку школи та науки. Так, школи в цій державі все ще продовжували навчати клинопису та математиці. Релігія впливала і на розвиток науки в цій державі. Так, література розвивалася під впливом тогочасної релігійної ідеології та міфів. Описувалося життя людини як мізерної істоти, залежність всього життя на землі від волі богів, а також необхідність смиренного та праведного життя. Медицина та хімія були пов'язані з магією і їх часто супроводжували магічні ритуали [2].

Як вже було зазначено, релігія відіграла значний вплив не тільки на звичайне життя вавилонців, але і на науку та освіту. Дітей виховували таким чином, щоб вони були богобоязливими, смиренними, не грішили та сприймали все, що відбувається в житті як милість богів.

На відміну від усіх раніше перерахованих держав, у Давньому Китаї не було храмів, а роль жреців виконували державні чиновники. Були також широко поширені місцеві культу, шамани, знахарі. Найважливіші обряди проводив сам правитель держави. Пізніше, в Древньому Китаї сформулювалося три основних релігійних течії: даосизм, буддизм та конфуціанство.

Школи в Древньому Китаї навчали переважно читанню та писанню ієрогліфів, оскільки, як уже було зазначено, виникнення писемності було значним поштовхом до розвитку системи освіти [4]. Але вивчення інших предметів та фактів про світ було в поганому стані.

Трохи згодом, на основі виникнення різних філософських течій, почали виникати і нові типи шкіл. Це дало великий поштовх до розвитку освіти Древнього Китаю. Існували такі школи як: Даоська школа, конфуціанська школа та школа моїстов.

Але основу педагогічної думки в Китаї склали філософські вчення Конфуція. Так, він вважав, що процвітаюча держава неможлива без гарного та правильного виховання підростаючих поколінь. Саме тому, в його школах дітей виховували таким чином, щоб вони в майбутньому були готові служити потребам інших, а не думали лише про себе. Також, важливу частину освітньо-виховного процесу в цих школах займало моральне вдосконалення, що полягало у розвитку доброчесності та людяності, а також гуманності та вивченні правил поведінки. Вчитель повинен бути прикладом для своїх учнів, уособлювати людяність, терпимість, єдність навчання мудрості та життя. До учнів, у школах Конфуція ставилися гуманно. Освітньо-виховний процес складався з бесід між вчителем та учнями, порівнянь та узагальнень. Також, учні вчилися самостійно ставити питання та знаходити на них відповіді. За часів конфуціанства освіта набула гуманітарного характеру [2].

Як можна побачити зі статті, роль релігії у формуванні педагогічних традицій Стародавнього Сходу є досить великою. Так у Шумері освітні заклади відкривалися поблизу храмів жреців. Вплив релігії на педагогіку Стародавнього Єгипту був дуже великим. Виходячи з власних вірувань, міфів та традицій формувалася система виховання, що мала на меті створення богобоязливою та праведною людини. Важливості цьому процесу виховання надавали вірування про загробне життя.

Релігія Індії сформувала систему вчень, на основі яких проходив освітньо-виховний процес у школах цієї держави. Також, релігія в Стародавній Індії формувала уявлення про освіту, як про щось важливе та значуще, щось, до чого потрібно прагнути. Під впливом вірувань про безсилля людини перед божественними силами, формувалася не тільки педагогічна система Вавилонської держави, але і наука загалом. На основі релігії в Древньому Китаї було сформовано основні філософсько-релігійні течії. Однією з них було конфуціанство, що мало значний вплив на розвиток шкільництва того часу. Загалом, можна сказати, що залишилося ще досить багато матеріалу для подальшого дослідження ролі релігії у формуванні педагогічних традицій не тільки народів Стародавнього Сходу, але й інших націй.

#### Література

1. Калінін Ю.А. Релігієзнавство: Підручник. - К.: Наукова думка, 2002. - 352 с.
2. Князев Е. А. История педагогики и образования : учебник и практикум для академического бакалаврата. – К. : Издательство Юрайт, 2017. – 505 с.
3. Пискунов А. И. История педагогики и образования. От зарождения воспитания в первобытном обществе до конца XX в. : Учебное пособие для педагогических учебных заведений. – К. : Творческий Центр, 2001. – 277 с.
4. Фіцула М.М. Педагогіка : навчальний посібник. – К. : Академвидав, 2009. – 560 с.

УДК 371.46

### ІДЕЯ ШКІЛ ДЛЯ НАРОДУ ЛЕСІ УКРАЇНКИ

**Сімович Ж. О.** студентка III курсу ННІ філології, перекладу та журналістики.

Науковий керівник – канд. пед. наук, доц. **Самойленко О. В.**, кафедра педагогіки, початкової освіти та освітнього менеджменту.

*У статті розглядається проблема зв'язку педагогічних ідей Лесі Українки із завданнями сучасного національного виховання. Аналізується виховне середовище родини Косачів-Драгоманових як середовище українського елітного виховання*

*Ключові слова: Леся Українка, виховання, національне виховання, культурна еліта, сучасна освіта, педагогічні ідеї.*

*The article considers the problem of connection of pedagogical ideas of Lesya Ukrainka with the tasks of modern national education. The educational environment of the Kosachiv-Drahomanov family as an environment of Ukrainian elite upbringing is analyzed*

*Keywords: Lesya Ukrainka, upbringing, national upbringing, cultural elite, modern education, pedagogical ideas.*

**Постановка проблеми.** Сучасний період розвитку людської цивілізації визначається процесами глобалізації та інтеграції майже всіх сфер суспільного життя. Ці процеси спрямовані на формування єдиного політико-економічного світового простору. Звісно, це стосується виховання й освіти, які в наш час розглядаються як провідні фактори світової інтеграції. І разом з тим збереження національної самоідентичності українців постає першочерговим завданням.

Сьогодні актуальним для духовного життя українського народу є більш повне пізнання вітчизняної історії, відкриття нових імен, аналіз із сучасних позицій відомих раніше ідей у суспільній думці та педагогіці. Зокрема, значної ваги набуває сьогодні вивчення педагогічних поглядів нашої видатної співвітчизниці Лесі Українки – жінки визначної освіченості, гарячої патріотки і водночас людини європейської культури.

**Аналіз досліджень та публікацій.** Особистості Лесі Українки завжди приділялася велика увага з боку літературних критиків, біографів та діячів культури – О. Бабишкіна, О. Дейча, М. Деркач, І. Денисюка, Д. Донцова, М. Євшана, А. Каспрука, А. Костенка, Л. Міщенко, М. Мороза, Є. Шабліовського, С. Шаховського. В останні роки помітними постатями в лесезнавстві є дослідниці В. Агеєва, А. Бичко, А. Діба, О. Забужко, М. Кармазіна. Досить ретельно вченими розглядалася біографія Лесі Українки, часто в контексті всієї її знаної в українській історії родини. В останні роки з'явилися дослідження історичних, соціально-політичних, філософських поглядів письменниці (Ю. Багаліка, А. Криловець, Ю. Кузьминець, Л. Скупейко). Значна кількість публікацій як радянських часів, так і періоду незалежної України, присвячені проблемам вивчення творчості Лесі Українки в загальноосвітній школі. Однак на більш детальний розгляд, зокрема, в контексті проблем сучасної освіти, заслуговують педагогічні ідеї Лесі Українки. В різний час вони розглядалися

Л. Артемовою, О. Березюк, М. Гриньовою, В. Смалем, В. Струманським, Н. Шевченко, І. Шиманською, проте системного узагальнення з позицій українського сьогодення вони ще не знайшли, і зокрема, стосовно проблем національної школи і виховання.

**Формулювання цілей дослідження.** Дана тема наукового дослідження формує мету пошуку, а саме теоретичне дослідження зв'язку педагогічних ідей Лесі Українки з провідними завданнями сучасної української школи. Вона включає такі аспекти роботи:

1) аналіз наукової та науково-методичної літератури з питання особливостей педагогічних ідей Лесі Українки;

2) дослідження поглядів відомих педагогів та науковців щодо провідних завдань сучасної української школи;

3) обґрунтування зв'язку педагогічних ідей Лесі Українки із завданнями сучасної школи.

**Виклад основного матеріалу.** Видатна письменниця не створила праць, де б послідовно виклала свої педагогічні ідеї. Проте аналіз її творчого спадку дозволив виявити наступне.

Громадська практика і творчість Лесі Українки слугували втіленням низки ідей, вагомих для тогочасного українського суспільства і значущих для сучасної освіти, а саме: суспільна значущість повинна розглядатися як найвагоміша характеристика особистості; неприпустимість пріоритету певної нації; значущість рідної мови для збереження і розвитку нації; вагомість українознавчого компоненту в вихованні; сім'я, її традиції і цінності повинна розглядатися як незамінний чинник формування та функціонування особистості; бажана зорієнтованість системи освіти на забезпечення всебічного розвитку людської особистості; необхідність вдоволення матеріальних, методичних, кадрових запитів школи; вагомість у національному вихованні українця християнського чинника; формування людини як свідомого творця власної долі.

Значущість Лесиних педагогічних ідей має історичне підґрунтя, що повинне враховуватися при їх оцінці з позицій сьогодення.

Часовий проміжок із кінця XVIII до початку XX століття позиціонується дослідниками як час українського національно-культурного відродження, змістом якого є "процес набуття етносом таких якісних рис, які дозволяють йому усвідомити себе нацією, дійовою особою історії й сучасного світу. Об'єктивна мета процесу національного відродження полягала в оздоровленні і консолідації української нації та відтворенні української державності" [2, с. 392].

Українське національно-культурне відродження як провідна характеристика періоду життя і творчості Лесі Українки не повинне вважатися виключно наслідком опору найбільш свідомої частини українського суспільства денационалізуючій політиці російського царизму. В його основі яскраво вирізняються і ознаки природного загальнокультурного розвитку, духовного прогресу українського народу, насамперед – його еліти.

Як зазначає І. Хлистун [6, с. 9], серед характерних для суспільства груп еліти (культурницької, владної, бізнесової та професійної) саме культурна вирізняється як сподвижник і каталізатор прогресивних ідей та процесів, концентрує в собі риси національного ідеалу, стає осередком народної творчості, володіє інтелектуальним, культурним, моральним, цивілізаційним потенціалом суспільства, піднімає духовність, формує загальнонаціональну ідею, цілі і шляхи розвитку вітчизни. Окрім того, зазначає дослідниця, елітність не пов'язується безпосередньо з соціальним походженням особи, її майновим станом, а визначається духовно-інтелектуальними особливостями людини, детермінованими цілим комплексом чинників – вихованням, освітою, суспільним оточенням.

Приймаємо як важливу для подальшого дослідження думку І. Хлистуна щодо критеріїв елітарності, якими "виступають: національна свідомість, громадянська активність особистості, патріотизм, загальна освіченість, шляхетність, мудрість, мужність, культура поведінки, які формуються, розвиваються завдяки цілеспрямованому, організованому, систематизованому впливу вихователів" [6, с. 9-10].

Основним середовищем виховання української еліти кінця XIX – початку XX століття слід вважати родину. Безумовно, формування світогляду майбутньої письменниці, розвиток її особистості і постійне зростання творчого таланту великий вплив мала саме її родина, котра постійно плекала природну обдарованість Лесі: мати – Ольга Петрівна Драгоманова-Косач (письменниця Олена Пчілка), батько – Петро Антонович Косач, людина широко освічена, член "Старої громади", дядько – Михайло Петрович Драгоманов – високоосвічений історик-науковець [3, с. 29]. І хоча постать батька дещо блякне на тлі дружини та її брата – людей знаних, обдарованих, надзвичайно активних у соціально-політичному плані, так, що деякі дослідники взагалі ігнорують вплив "косачівського" начала на формування особистісних якостей Лариси Петрівни [1, с. 198], але досить багато батьківських рис проявились у її характері з усією очевидністю.

Діти родини Косачів отримали чудову освіту, хоча й різними шляхами. За спогадами І. Косач-Борисової, Леся "через свою хворобу ніколи ні в якій школі не вчилася, а, зрештою, була освіченою від нас усіх, без школи". Старший брат Михайло, хоч і вчився вдома до п'ятого класу, скінчив школу зі срібною медаллю, захистив дисертацію з фізики і мав через свою талановитість значні

перспективи, які обірвала рання смерть. "Сестра Ольга ... скінчила вищу освіту лікарську, сестра Оксана не скінчила консерваторії, але вчилась на інженера. Микола скінчив сільськогосподарський інститут, Київський політехнічний інститут, " – згадувала Ізидора Петрівна. Сама ж вона, скінчивши гімназію, вступила на єдині в Росії сільськогосподарські курси у Петербурзі [5, с.79-80]. Але ще більш важливим бачиться характеристика родини як досконалого виховного середовища.

Аналіз умов, у яких зростала і виховувалася Лариса Косач, показує: не одна родина, а сукупність, співдружність сімей, пов'язаних не лише як родичі, а і як єдина національно-культурна спільнота, створювали соціально-педагогічне середовище, здатне сформувати повноцінну елітарну особистість. Зіставляючи ці умови з сутністю поданих вище критеріїв елітарності, бачимо, що останні неможливі без залучення особистості до більш широкої соціальної практики, ніж вузько сімейна. На це нам бачаться наступні підстави:

1. Національна свідомість та громадянська активність як критерії елітності тісно пов'язані між собою і є чинниками особистісної дієвості, зорієнтованої на розвиток і впровадження національної ідеї. Щоб стати виразником ідей своєї нації, треба мати відчуття причетності до неї, яке формується у взаємодії з іншими представниками цієї нації. В іншому випадку мова може йти лише про формування суб'єктивних поглядів, зумовлених характеристиками та пріоритетами вузького родинного кола. Останнього недосить також і для високорозвиненого патріотизму як якості, що передбачає здатність до широкого соціального бачення, а не лише обстоювання інтересів найближчих людей.

2. Освіченість елітарної особистості є соціальним продуктом. Соціальність освіченості виявляється, насамперед, у системі цінностей, що, будучи притаманними середовищу життя і виховання дитини, зумовили вибір нею напрямку і рівня здобуття освіти. По-друге, можливість самого здобуття освіти, матеріальне забезпечення включення дитини до освітнього процесу пов'язані з можливостями того соціуму, звідки вона походить, його традиціями, уявленнями про належне, або ж освітніми ідеалами. Екзистенційне призначення освіченості не є єдиним, воно тільки відображає вимоги до людини як інтелектуально та духовно розвиненої істоти, що визнаються значущим соціальним оточенням.

3. Шляхетність та культура поведінки в системі критеріїв елітності особистості є якостями зовнішнього спрямування: на відміну від, скажімо, мужності, вони потребують адресата, іншого суб'єкта, у взаємодії з яким тільки й набувають чинності. При цьому самі вони також сформовані під впливом середовища, яке надає переліченим якостям конкретно-діяльній завершеності.

4. Мудрість та мужність виступають регуляторами ставлення особистості до себе самої та до ситуацій довколишнього світу. Вони виявляють себе через прийняті людиною рішення щодо особливостей реагування на певні умови та обставини життя, детермінуючись системою актуальних цінностей гуманістичного характеру, прийняття якої є свідченням довіри до оточення, впевненості в його високій вартості. Усвідомлення цієї вартості можливе лише на певному соціальному тлі, яке є значущим для людини, тобто, частиною якого вона себе усвідомлює і задля процвітання якого працює.

Перелік ознак елітарності особистості, спираючись на вивчення біографічних даних Лесі Українки, опис її найближчого оточення, вважаємо за потрібне доповнити такою якістю, як здатність до взаємодії, що проявляється на всіх рівнях – особистому (товариськість, емпатійність, здатність до глибоких почуттів і взаємодопомоги), родинному (відкритість родинних контактів щодо спорідненого соціального середовища), широко соціальному (здатність інтеруватися до спільнот, які не належать безпосередньо до культурної еліти українців, навіть часто не є українцями за національністю, але втілюють у собі те найбільш цінне, що поєднує передових діячів гуманістичного спрямування різних народів).

В умовах сучасної України, коли вплив національної ідеї на освіту та виховання набув загальнодержавної ваги, завдання національного виховання є першочерговими для української школи. І хоча елітарні умови самі по собі не можуть бути масовими, проте вони цінні насамперед своєю якістю – концентрувати найбільш важливі ознаки національного виховання, формувати його ідеал, що повинен слугувати для постановки виховної мети у педагогічному процесі на національних засадах, де б він не здійснювався.

Сьогодні в українській школі процес національного виховання окреслюється "Концепцією виховання дітей та молоді в національній системі освіти" [4], відповідно до якої інтегруючою основою національної системи виховання є спільність історико-географічного походження, мови, культури і традицій, усвідомлення своєї приналежності до українського суспільства. Науково обґрунтоване, належним чином організоване виховання відображає духовний поступ народу, процес збереження й збагачення його культури. В умовах політичних заборон в підросійській Україні наприкінці XIX століття міцнів рух національного відродження. У пострадянському просторі основним обмеженням бачиться обмеження психологічне, коли в умовах культурного вибору

людина може й повинна сама його робити. Але, на жаль, не завжди робиться вибір на користь саме вітчизняної культури.

Відповідно до Концепції, національне виховання має суспільний характер. До нього причетні сім'я, найближче соціальне оточення. Роль держави полягає у координації виховних зусиль усіх інституцій суспільства, забезпечення його єдності та пріоритету загальнодержавних (національних) інтересів. Таке виховання здатні забезпечити родини, подібні до родин української культурної еліти кінця XIX ст. І хоча з відомих причин саме ця еліта вже незворотно втрачена, але видається доречним включити до шкільних курсів етики, літератури тощо теми, де майбутні батьки і матері отримували б основи українського елітарного виховання.

Педагогічний процес у сучасній загальноосвітній та вищій школі може враховувати погляди Лесі Українки щодо: поєднання у змісті освіти національного та загальнолюдського; ствердження пріоритету гуманістичних цінностей загальнолюдського плану без приниження значення національних цінностей українського народу; формування взаємин у сім'ї як виховному середовищі, що поєднує ознаки мікросередовища (родина) та макросередовища (суспільство); формування уміння конструктивної життєтворчості особистості в умовах, які є для неї несприятливими з об'єктивних причин (хвороба, обмеженість соціальних можливостей тощо).

**Висновок.** Життєвий шлях Лесі Українки та її творчий спадок може розглядатися в сучасній педагогіці як ще не досить вивчене і узгоджене з викликами сучасності джерело творчих ідей для науковців і практиків, спрямованих на сприяння побудові педагогічного впливу на гуманістичних засадах, з урахуванням національних засад освітнього процесу як однієї з найважливіших його характеристик у сучасній Україні.

**Перспективи подальших досліджень.** Проаналізувати особливості впровадження педагогічних ідей Лесі Українки в новій українській школі.

#### Література

1. Артемова Л.В. Історія педагогіки України. К.: Либідь, 2006. 422 с.
2. Історія світової та української культури / В. Греченко, І. Чорний, В.А. Кушнерук, В. А. Режко. К.:Літера, 2000. 464 с.
3. Кармазіна М. Леся Українка. К.: Альтернативи, 2003. 416 с.
4. Концепція виховання дітей та молоді в національній системі освіти. К.: Освіта, 1997. 24 с.
5. Одарченко П. Інтерв'ю з Ісидорою Косач-Борисовою. *Українська література: Зб. вибр. ст.* К., 1995. С. 79-88.
6. Хлестун І.Г. Національне виховання в родинах української еліти (кінець XIX – початок XX століття): дис... канд. пед. наук: 13.00.01. Уманський держ. педагогічний ун-т ім. Павла Тичини. Умань, 2006. 229с.
7. Черненко В.О. Внесок Лесі Українки у становлення і розвиток національного шкільництва і освіти в Україні кінця XIX – початку XX століття. *Сучасна наука в мережі інтернет: матер. Сьомої Всеукр. наук.-практ. інтернет-конференції.* Ч. 4. С. 37-39.

УДК 37.01

### ВПЛИВ ОСОБИСТОСТІ ВЧИТЕЛЯ НА ДИТИНУ В ПЕДАГОГІЧНІЙ СИСТЕМІ К. Д. УШИНЬСЬКОГО

**Терещенко А. А.**, студентка III курсу факультету іноземних мов.

Науковий керівник – канд. пед. наук, доц. **Самойленко О. В.**, кафедра педагогіки, початкової освіти та освітнього менеджменту.

*Проблема професійної підготовки вчителя та проблема особливості вчителя.*

*Ключові слова:* мета педагогічної діяльності, педагогічна спрямованість, психологія, народність високоосвідченість, кругозір, навчально-виховна система, стиль викладання, самоосвіта.

Видатний класик педагогіки **Костянтин Дмитрович Ушинський** високо цінував особу вчителя і відводив йому головну роль у організації школи та навчанні дітей. Він писав: "Якщо медикам ми довіряємо своє здоров'я, то вихователям ввіряємо моральність і розум наших дітей, ввіряємо їхню душу, а разом з тим і майбутнє нашої Вітчизни". ("Проект вчительської семінарії")

На його думку, "Вихователь – є художник, вихованець – художній твір; школа – майстерня, де з грубого куска мармуру виникає подібність божества", тобто вчитель повинен бути скульптором, який створює з невихованої особи розвинену людину. "Але якщо художник і скульптор

відображають життя в фарбах, на полотні, в мармурі, композитор – в музичних образах, то мистецтво учителя формує духовне обличчя самої людини".

Квінтесенцією педагогічної концепції К. Д. Ушинського є положення про нерозривний зв'язок філософських поглядів і теоретичних педагогічних положень. Виходячи саме з таких міркувань, учений розробляв дидактичну науку та зробив вагомий внесок у розвиток теорії навчання в загальноосвітній школі. Він розкрив загальні умови навчання й виховання дітей, був прихильником класно-урочної системи і вважав урок основною ланкою навчально-виховного процесу.

Основне завдання освіти й виховання К. Д. Ушинський вбачав у формуванні розвиненої особистості на засадах народності. Народність у вихованні педагог вважав однією з найважливіших соціальних і педагогічних засад. Він був переконаний: "Кожному народові судилося відігравати в історії свою особливу роль, і якщо він забув роль, то повинен зійти зі сцени: він більше не потрібен. Історія не терпить повторень. Народ без народності – тіло без душі, якому лишається тільки піддатися законові розкладу і знищитись в інших тілах, що зберегли свою самобутність. Особливість ідеї є принципом життя". Мову педагог вважав основою народності, адже у ній відбивається природа, серед якої живе народ, його історія, здобутки культури, світогляд. Мова, на думку вченого, є "найважливіший, найповніший і найміцніший зв'язок, що поєднує минулі, сучасні й майбутні покоління народу в одне велике, історичне, живе ціле. Вона не тільки виявляє собою життєдіяльність народу, а є саме це життя. Коли щезне народна мова, народу більше немає".

Костянтин Ушинський залишив велику творчу спадщину. Він є основоположником народної школи в нашій країні, творцем оригінальної, цілеспрямованої педагогічної системи, автором наукових праць і посібників. На його ідеях побудовані й розвиваються не лише вітчизняні освіта й виховання. Своєю теоретичною діяльністю К. Ушинський зробив вагомий внесок у скарбницю світової педагогічної думки. Його вчення витримало випробування часом. Воно актуальне й сьогодні, коли відбувається відродження усієї системи народної освіти в незалежній Україні.

Моральне виховання Костянтин Ушинський розглядав як складову частину гармонійного розвитку людини, як важливий засіб підготовки людини до життя в суспільстві. Він був прихильником виховного навчання, доводив, що розрив між вихованням і навчанням позбавляє педагогічний процес цілісності й ефективності. Педагог надавав важливого значення праці у психологічному й фізичному розвитку, вказував на вирішальну роль школи і особи вчителя у вихованні дітей.

**Костянтин Ушинський** ставив до вчителя суворі вимоги, а саме:

Народним учитель може бути лише людина, яка близька до народу, тісно пов'язана з ним, знає народну мову, живе народними інтересами.

Тому в статті "Про користь педагогічної літератури" вчений-педагог здійснює спробу підняти авторитет учителя, показати його величезну суспільну роль. "Вихователь, що стоїть на рівні з сучасним ходом виховання, відчуває себе живим, діяльним членом великого організму, який бореться з нещастям та недоліками людства, посередником між усім, що було благородного й високого в минулій історії людей і поколінням новим, охоронцем святих заповітів людей, які боролися за істину, за благо. Він відчуває себе живою ланкою між минулим і прийдешнім, могутнім ратоборцем істини й добра і усвідомлює, що його справа, скромна зовні, – одна з найважливіших справ історії, що на цій справі ґрунтуються царства і нею живуть цілі покоління".

Крім того, на сторінках цієї праці К. Ушинський змальював яскравий образ народного вчителя й сформулював основні вимоги до нього. Зокрема, вчений вказував, що народним учителем може бути лише людина, яка близька до народу, тісно пов'язана з ним, знає народну мову, живе народними інтересами. Учитель повинен бути високоосвіченою людиною з енциклопедичними знаннями, любити свою професію, бути завжди зацікавленим в удосконаленні своєї майстерності, володіти педагогічним тактом. Йому важливо знати свою справу, чітко уявляти мету педагогічної діяльності, мати високу практичну підготовку, володіти методикою навчання й виховання, уміти викладати свої знання визначено й точно, бути не тільки хорошим педагогом, а й не менш умілим вихователем. А для того, щоб бути на висоті свого покликання, учитель повинен бути всебічно підготовленим. Якщо народний учитель хоче мати моральний вплив на дітей і їх батьків, його життя не повинно суперечити шкільним настановам. Він повинен мати звичку до простого, скромного, діяльного й чесного життя; знати життя й побут тих дітей, яких буде навчати.

Учитель повинен бути високоосвіченою людиною з енциклопедичними знаннями ("Але якщо не можна вимагати від вихователя, щоб він був фахівцем у всіх тих науках, з яких можуть бути узяті підстави педагогічних правил, то можна і треба вимагати, щоб жодна з цих наук не був йому абсолютно чужою, щоб по кожній з них він міг розуміти, принаймні, популярні твори і прагнув, наскільки може, придбати всебічні відомості про людську природу, за виховання якої береться").

Любити свою професію, бути завжди зацікавленим в удосконаленні своєї майстерності, володіти педагогічним тактом. Йому важливо знати свою справу, чітко уявляти мету педагогічної діяльності, мати високу практичну підготовку, володіти методикою навчання і виховання, уміти викладати свої знання визначено і точно.

Педагог повинен мати глибокі знання і уміння у тому предметі, який він викладає. Він зобов'язаний знати педагогіку і психологію, володіти практичним мистецтвом викладання, йти в ногу з життям і постійно вдосконалювати свою майстерність, тобто бути високоосвіченою людиною, беззаперечним авторитетом для своїх вихованців і їх батьків, любити свою справу і повністю присвячувати себе служінню йому,

Ушинський наголошував, що учитель повинен бути психологом, знати психологію дитини, ретельно вивчати свого вихованця і добре знати його сильні й слабкі боки, формувати смак, прищеплювати любов до істини. Ушинський писав, що педагоги "єдиний клас людей, для практичної діяльності яких вивчення духовної сторони людини є так само необхідним, як для медика вивчення тілесної".

Також, вчитель повинен постійно дбати про підвищення свого загальнокультурного рівня, розширення кругозору, вдосконалення педагогічної майстерності. Учитель не повинен обмежуватись отриманими знаннями, він успішно навчає до тих пір, поки сам навчається. Дуже важливо розвивати в учителів здатність до постійного розширення свого наукового і педагогічного світогляду. Також важливим для майстерності вчителя є уміння аналізувати свій досвід роботи, вибрати з нього суттєві моменти, створити свій стиль викладання, свою навчально-виховну систему.

Найістотнішим недоліком у справі тодішньої народної освіти К. Ушинський вважав нестачу "хороших наставників, спеціально підготовлених до виконання своїх обов'язків". Свої докладні міркування про підготовку кваліфікованих учительських кадрів для молодших класів він вклав у статтю "Проект учительської семінарії" (1861 р.). Разом із цим К. Ушинський у творі "Людина як предмет виховання", зазначив про необхідність педагогічних факультетів в університетах: "Громадське виховання зовсім не така мала справа, щоб не заслуговувало особливого факультету". Він з незадоволенням зазначав, що в тогочасних університетах були медичні, філософські, камеральні та інші факультети, а не було педагогічних.

Метою педагогічного факультету було б вивчення людини в усіх проявах його природи зі спеціальним додатком до мистецтва виховання. Ці факультети служили б не для приготування всіх вчителів, яких потребує країна, але для розвитку самого мистецтва виховання і для приготування тих осіб, які або своїми творами, або прямим керівництвом могли б поширювати в масі вчителів необхідні для вихователів пізнання.

Тому, головним завданням суспільства на думку педагога було підготовка вчителя, який би відповідав складним вимогам виховання.

Дидактика К. Ушинського глибинна, розмаїта й оригінальна. Він вимагав будувати навчання на основі врахування національних, вікових, статевих і психологічних особливостей дітей, наголошував на значенні повторення в процесі навчання, обґрунтував дидактичні принципи свідомості, наочності, систематичності, міцності засвоєння знань.

Духовно-моральне виховання, на думку Ушинського, має розвивати в дитини гуманність, почуття національної і власної гідності у поєднанні зі скромністю, чесністю і правдивістю, патріотизм, працьовитість, дисциплінованість. Завдання і зміст духовно-морального виховання він визначив з огляду вселюдських, народних і національних культурних цінностей, виходячи з вимог народних чеснот і норм християнської моралі, дбаючи, щоб воно розвивало в дитині твердий характер і волю, стійкість, почуття громадянського обов'язку. Сюди ним включається усунення в національному характері рис від'ємних й утвердження прикмет позитивних.

Основа духовно-морального виховання - протиставлення: Бога - дияволу, Добра - злу, Світла - темряві, Правди - брехні, Милосердя - жорстокості, Розуму - невігластву, Честі - ганьбі, Працьовитості - неробству, Краси - потворству.

"Духовний розвиток, духовне виховання людини зокрема і на народі взагалі - зазначив К. Ушинський, - здійснюється не лише школою, а кількома великими вихователями: природою, життям, наукою, і релігією"<sup>1</sup>. Прищеплення християнської релігійності він вважав невід'ємним компонентом духовно-морального виховання молоді. "Є тільки один ідеал довершеності, перед яким схилиються всі народності, це ідеал, що його дає нам християнство. Усе, чим людина, як людина, може і повинна бути, виражено цілком у божественному вченні, і вихованню залишається тільки, раніше всього і в основу всього, вкоренити вічні істини християнства"<sup>2</sup>, - писав К.Д. Ушинський.

Господарсько-трудове виховання в педагогічній системі К. Д. Ушинського виступає як основа всіх напрямів виховання. Психолого-педагогічний механізм його з усією достеменною розкрито у фундаментальній статті "Праця в її психічному й виховному значенні" (1860 р.). Працю він вважає головним "джерелом людської гідності, і щастя".

Фізичне виховання, як виклав К. Ушинський у книзі "Дитячий світ" (розділ "Про людину") та в третьому томі "Педагогічної антропології" (розділ "Загальні зауваження про фізичне виховання"), має на меті зміцнення здоров'я, сили, досягнення правильного тілесного розвитку й утвердження здорового способу життя, вироблення навичок санітарно-гігієнічної культури учнів.

Всі напрямки виховання К. Д. Ушинський розглядав як єдину нероздільну цілість, у гармонії родинно-громадсько-шкільного впливу на виховання. "Громадське виховання є для народу його сімейне виховання. У сім'ї природа підготовляє в організмі дітей можливість повторення і дальшого розвитку характеру батьків" (Про народність у сімейному вихованні) – писав педагог.

За висновком К. Д. Ушинського, повне досягнення навчальної й виховної мети можливе, коли її втілює висококваліфікований вчитель, але й наголошував на тому, щоб батьки також повинні брати участь у виховуванні дітей.

**Висновок:** Значення К. Д. Ушинського в розвитку педагогічної думки колосальне. Він став основоположником, творцем глибокої, стрункої педагогічної системи, забезпечивши таким чином високий науковий злет і світову славу української педагогіки в усіх її основних напрямках - у галузі новітньої дидактики й теорії виховання, школознавства й підручничознавства, педагогічної антропології, українознавства, підготовки учительських кадрів.

Справжній учитель, на думку К. Д. Ушинського, – це той, хто постійно сам вчиться, займається самоосвітою, знайомиться з найновішою педагогічною літературою, підвищує й удосконалює свою кваліфікацію. У своїх творах педагог зазначав, що навчання й виховання дуже тонкий і складний процес, він вимагає великої майстерності, щирих і відвертих почуттів у стосунках з вихованцем, а їх відсутність може негативно позначитися на формуванні особистості, і погіршити становище вчителя. Якщо ж майбутній вихователь не готовий брати таку відповідальність, то йому краще не братися за дану професію.

### Література

1. Ушинський К.Д. Вибрані педагогічні твори. К., "Радянська школа", 1949. – С. 245 – 261.
2. Ушинський К.Д. Твори, т.1. – К., "Радянський письменник", 1954. – С. 40-41, 123-124.
3. Ушинський К.Д. Твори, т.4. – К., "Радянський письменник", 1954. – С. 3
4. <https://library.rshu.edu.ua>
5. <https://elibrary.kubg.edu.ua>
6. <https://yatran.com.ua>
7. <http://repository.ldufk.edu.ua>
8. К.Д. Ушинський "Людина як предмет виховання".
9. <https://ru.osvita.ua/vnz/reports/pedagog/14035/>

УДК 37.01

### А. МАКАРЕНКО ПРО ФОРМУВАННЯ ДИСЦИПЛІНИ У ВИХОВАННІ ДІТЕЙ. ЗНАЧЕННЯ ДЛЯ СУЧАСНОСТІ

**Терещенко К. А.** студентка III курсу факультету іноземних мов.

Науковий керівник – канд. пед. наук, доц. **Самойленко О. В.**, кафедра педагогіки, початкової освіти та освітнього менеджменту.

*У статті розкрито процес виховання, поняття про дисципліну в радянські і в наші часи, зокрема у педагогічній спадщині А. С. Макаренка, розглянуто основні шляхи виховання дисципліни та принцип формування дисципліни у дітей.*

**Ключові слова:** виховання, дисципліна, "теорія моралі", колектив, особистість, вимога, форми вимог.

Кожний, кому трапляється мати справу з дітьми, знає, що за допомогою заохочень і покарань вихователь добивається дисциплінованої, відповідальної поведінки дитини. У наші дні серед педагогів і широкої громадськості існують самі різні погляди на використання заохочень і покарань у вихованні дітей. Одні вважають, що треба якнайчастіше карати і як можна рідше заохочувати, інші, навпаки, радять частіше використовувати заохочення, карати ж лише зрідка. Деякі думають, що варто тільки заохочувати, а карати не треба зовсім. А є й такі, хто переконаний, що справжнє виховання – це виховання взагалі без яких би то не було заохочень і покарань.

У роки радянської дійсності проблемам освіти і виховання значну увагу приділяв талановитий український педагог А. С. Макаренко.

Антон Семенович Макаренко (1888–1939) виявив себе активним будівничим соціалістичної школи і радянської педагогіки проте у своїх творах і діяльності широко використовував надбання народної педагогічної мудрості. Вийшовши з глибин народу, А. Макаренко тонко підмітив можливості народних виховних засобів і мудро вплітав їх до своїх навчально-виховних заходів,



обстоював їх у своїх творах. Особливо вдало він використовував скарби народної педагогіки в розв'язанні проблем трудового виховання.

Серцевиною педагогічної діяльності А. С. Макаренка є його досвід щодо органічного поєднання навчання з продуктивною працею. У своїй практиці педагог послідовно керувався відомими положеннями основоположників комуністичного вчення про єдність навчання і виховання. 16 років роботи в колонії імені М. Горького та комуні імені Ф. Е. Дзержинського привели педагога до висновку, що труд без освіти, без політичного й суспільного виховання, які йдуть попереду, не приносить виховної користі, виявляється нейтральним процесом.

Питання про дисципліну глибоко розроблене Макаренком. Він розкриває нове розуміння дисципліни і нові шляхи її виховання.

В наш час дисципліна розуміється набагато ширше, ніж до революції. У дореволюційному суспільстві дисципліна була лише зовнішнім явищем, "певною мірою це був метод владарювання, метод приведення особи до покірності".

У Радянській державі розуміння дисципліни як явища зовнішнього порядку – найзгубніша помилка, яка тільки може бути у виховній установі. "У нашому суспільстві... недисциплінована людина – це людина, виступаюча проти суспільства, і таку людину ми розглядаємо не тільки з погляду зовнішньої технічної зручності, але з погляду політичної і етичної". Тому і дисципліна в нашому суспільстві "стає не технічною, а обов'язково етичною категорією".

Абсолютно чужа для нашого суспільства дисципліна, яка зводиться тільки до заборонних норм. Звичайно, нам необхідні норми, що забороняють неетичні, грубі, хуліганські вчинки. Але це лише одна сторона радянської дисципліни. От чому Макаренко називає дисципліну, засновану тільки на заборонних нормах, дисципліною гальмування і втримання, яка завжди буде тільки формою придушення, завжди викликати опір дитячого колективу і нічого не виховуватиме, окрім протесту і бажання швидше вийти з її сфери.

У радянському суспільстві дисциплінованим можна назвати таку людину, яка не тільки не спізнюється, виконує норму, точна і акуратна в роботі, але і творчо відноситься до праці, "завжди, при всяких умовах зуміє вибрати правильну поведінку, найбільш корисну для суспільства, і знайде в собі твердість продовжувати таку поведінку до кінця, не дивлячись на які б то не було труднощі і неприємності". При такій точці зору стає ясним, що можна говорити про дисципліну перш за все як про результат, який виявляється не тільки тоді, коли людина виконує чийсь вимогу, але і тоді, коли вона, залишаючись наодинці, чинить правильно. У цьому закладено розуміння дисципліни як глибокого політичного явища, як того, що можна назвати "самопочуттям громадянина Радянського Союзу".

Тому Макаренко підкреслював, що дисципліна – перш за все результат виховання.

Для радянських людей загальні збори є вищим органом, який відбиває громадську думку колективу. Тому дитячим загальним зборам слід приділити велику увагу. Для формування особистості вони матимуть особливу цінність, коли предметом їх обговорення будуть щоденні справи і перспективні лінії розвитку закладу, які пов'язують вихованців із загальнонародними інтересами.

Погляд на дисципліну у різні часи змінювався. Великий педагог А. С. Макаренко втілював свої ідеї і принципи у часи Радянського союзу. У Радянській державі дисципліна розумілася як явище зовнішнього порядку. При такій дисципліні від вихованця фактично нічого не вимагають, окрім найпримітивнішого загальмування, необхідного для зручності.

В наш час дисципліна розглядається дещо з іншої сторони. Абсолютно чужа для нашого суспільства дисципліна, яка зводиться тільки до заборонних норм.

Дисципліна в наш час "стає не технічною, а обов'язково етичною категорією". Проте загальні положення Макаренка залишаються і до цього часу актуальними.

Основні шляхи виховання дисципліни.

Коли після однієї з лекцій Макаренко поставили питання "Які основні шляхи виховання свідомої дисципліни?", він відповів гранично коротко: "Основний шлях виховання дисципліни – це весь виховний процес", а "головні засоби виховання – це хороший колектив педагогів і добре організований, єдиний колектив учнів".

Дисципліна створюється "всією системою виховання", зусиллями всього колективу і педагогів і самих вихованців і всіма методами, вживаними, в колективі, тому і потрібно під дисципліною розуміти "широкий, загальний результат всієї виховної роботи".

Дисципліна може бути вихована "тільки всією сумою правильних впливів, серед яких найвидніше місце повинні займати: широке політичне виховання, загальна освіта, книга, газета, праця, суспільна робота і навіть такі неначе другорядні речі, як гра, розвага, відпочинок".

Розуміння дисципліни як підсумку виховної роботи витікає з розуміння її як явища політичного і етичного.

Розвиваючи свої погляди на виховання дисципліни, Макаренко приходив до висновку, що при визначених умовах вона є не тільки результатом, але одночасно і засобом виховання. У комуні

імені Дзержинського "железная, строгая, крепкая" дисципліна, здатна привести до ідилії, стала зрештою багатющим засобом виховання. Але створити таку дисципліну не просто, для цього "потрібна велика творчість, потрібна душа... Це важка справа ще і тому, що тут успіхи досягаються дуже поволі, поступово, майже неможливо відмітити руху вперед. Тут потрібно уміти більше бачити попереду, треба уміти бачити більше того, що є сьогодні".

У створенні такої дисципліни не можна розраховувати на одні переконання і проповіді. Це означає ризикувати 50 відсотками успіху, розраховувати на результат надзвичайно слабкий. Виховання дисципліни за допомогою переконань і міркувань може звернутися тільки в нескінченні спори. "Проте, – говорив Антон Семенович, – я перший наполягаю, що наша дисципліна на відміну від старої дисципліни як явище етичне і політичне повинна супроводжуватися свідомістю, тобто повним розумінням того, що таке дисципліна і для чого вона потрібна".

Одним із способів виховання свідомої дисципліни Макаренко вважав розкриття вихованцям, як він називав, "теорії моралі", тобто теорії радянської поведінки. При цьому він жалкував, що в наших школах немає предмету "теорія моралі", але був переконаний що будуть створені спеціальні розробки для проведення бесід на моральні теми. "Особисто мені, – писав Антон Семенович, – найзначнішої і вимагаючої термінової розробки представляється та група тим, яка стосується самопочуття громадянина нашої соціалістичної вітчизни... Це самопочуття нового громадянина: ось це відчуття нової епохи, нового суспільства, нової свободи, нового людства... кінець кінцем є той радянський патріотизм, який робить наш Союз таким упевнено сильним і упевнено щасливим" Макаренко систематично проводив зі своїми вихованцями бесіди на моральні теми. Він прагнув перш за все показати їм політичне значення всіх теорем і аксіом дисципліни. Це він вважав першим пунктом морального теоретичного твердження. У нашій радянській дійсності дуже багато найблискучіших прикладів для цього, указував Макаренко. "Найбільші досягнення, самі славні сторінки нашої історії пов'язані з прекрасним блиском дисципліни".

Перш за все дисципліна – "форма нашого політичного і етичного благополуччя", вона повинна розглядатися колективом як необхідна умова його існування. Прямо, ясно і безумовно потрібно пояснити колективу мету дисципліни. Кожен учень повинен бути переконаний, що дисципліна – форма для якнайкращого досягнення мети колективу. Якщо чітко і обов'язково гаряче викласти колективу, що без дисципліни він своєї мети досягти не зможе, то це і буде "першим каменем, покладеним в підставу певної теорії вчинку, тобто певній теорії моралі".

Другий пункт морального теоретичного твердження, яке повинне бути запропоноване колективу, – "дисципліна ставить кожному окрему особистість, кожної окремої людини в більш захищене, більш вільне положення". Це, здавалося б, парадоксальне твердження, що дисципліна є свобода, розуміється самими хлоп'ятами дуже легко, відзначав Макаренко. Дисципліна створює повну упевненість в своєму праві саме для кожної окремої особи. У нашій "суспільному життю, в нашій радянській історії дуже багато можна знайти доказів цього положення... наша революція, саме наше суспільство є підтвердженням цього закону. Ми для того і зробили революцію, щоб особа була вільна, але форма нашого суспільства – це дисципліна". Таке твердження допоможе вихователю вирішити кожен окремий конфлікт. Макаренко указував: "У кожному окремому випадку порушник дисципліни звинувачується не тільки мною, але і всім колективом в тому, що він порушує інтереси інших членів колективу, позбавляє їх тієї свободи, на яку вони мають право".

Третій пункт морального теоретичного твердження – "інтереси колективу вище за інтереси особи". У цій перевазі інтересів колективу і полягає справжнє виховання і колективу, і окремої особи.

Якомога частіше в переконливій і простій формі треба пояснювати дітям і підтверджувати фактами життя, що дисципліна допомагає людині робити неприємне для нього із задоволенням; приємне йому він зробить і без дисципліни. Коли людина виконує те, що потрібне, хоча це і неприємно, і робить це із задоволенням – це і є показник високої дисциплінованості.

Потрібно розкрити учням і теорію окремих вчинків, наприклад стриманості, пошани до старих людей, до жінок, дітей, до себе і так далі "Ці прості положення повинні бути відомі всім вихованцям... як положення, що абсолютно не підлягають сумніву. До їх категоричного виразу потрібно завжди повертатися, як тільки в колективі виникають тенденції, їм протилежні".

Вимога – принцип формування дисципліни. Розглядаючи питання про те, чи достатньо буде однієї свідомості, переконання в необхідності дотримувати дисципліну, Макаренко говорив: "Дисципліна, яка хоче спиратися тільки на одну свідомість, завжди зробиться розсудливою", постійно ставитиметься питання, як вчинити: так або не так. "Але, з іншого боку, дисципліна, заснована на технічній нормі, догмі, наказі, завжди має схильність звернутися в сліпу покору... Це не наша дисципліна. Наша дисципліна – це з'єднання повної свідомості, ясності, повного розуміння, загального для всіх розуміння, – як треба чинити, з ясною, абсолютно точною зовнішньою формою, яка не допускає суперечок, розбіжностей, заперечень, тяганини, базікання".

Добиваючись свідомої дисципліни вихованців і роз'яснюючи їм її теоретичні положення, які пов'язані з життям і доступні їх розумінню, треба пам'ятати, що така теорія повинна лише супроводжувати дисципліну, а не бути її підставою. Підставою дисципліни є вимога без теорії. Ні колектив, ні дисципліна не можуть бути створені, якщо не буде вимоги до особи, яка повинна бути нерозривно зв'язане з повагою, бо основна форма радянської дисципліни: якомога більше вимоги до людини, якомога більше пошани до неї.

Форми вимоги можуть бути різні. "Там, де вчинок походить від природи, від характеру, від нестриманості, від темноти політичної і етичної, там вимога може пред'являтися не така різка. Там можна розраховувати на позитивний вплив досвіду, на поступове накопичення досвіду".

"Але там, де особа свідомо виступає проти "колективу, заперечуючи цю вимогу і його владу, там вимоги повинні бути пред'явлені рішучі до кінця, до тих пір, поки особа не визнає, що потрібно підкорятися колективу". Одним словом, найбільші вимоги повинні пред'являтися у тому випадку, коли людина виступає проти колективу більш менш свідомо. Вимога – не єдиний елемент дисциплінування. Існує ще, наприклад, залучення. Це теж вимога, але висловлені в іншій формі. Залучення, інакше заохочення, повинне випробовувати і деякий розвиток. "Одна справа – залучення подарунком, нагородою, премією або якими-небудь благами для окремої особи і інша справа – залучення естетикою вчинку, його красивою внутрішньою суттю".

Кожного вихованця за вчинки, які прославляють його в очах колективу, необхідно заохочувати можливими для установи заходами. Заохочення і схвалення стимулюють подальші зусилля вихованця, піднімають його віру у власні сили. Форми заохочення: похвала педагога, розповідь на загальних зборах про хороший вчинок, подяка в наказі. А наказ – "це вираз волі колективу, це колективне заохочення".

**Висновок.** В наш час дисципліна розглядається дещо з іншої сторони. Абсолютно чужа для нашого суспільства дисципліна, яка зводиться тільки до заборонних норм. Дисципліна в наш час "стає не технічною, а обов'язково етичною категорією". Проте загальні положення Макаренка залишаються і до цього часу актуальними.

Для формування дисципліни потрібно розкрити учням теорію окремих вчинків, наприклад стриманості, пошани до старих людей, до жінок, дітей, до себе і так далі "Ці прості положення повинні бути відомі всім вихованцям... як положення, що абсолютно не підлягають сумніву. До їх категоричного виразу потрібно завжди повертатися, як тільки в колективі виникають тенденції, їм протилежні".

Підставою дисципліни є вимога без теорії. Ні колектив, ні дисципліна не можуть бути створені, якщо не буде вимоги до особи, яка повинна бути нерозривно зв'язане з повагою, бо основна форма радянської дисципліни: якомога більше вимоги до людини, якомога більше пошани до неї.

### Література

1. <https://knowledge.allbest.ru>
2. <https://ru.osvita.ua/>
3. <https://smekni.com/>
4. <http://lib.pnpu.edu.ua/>
5. <https://library.rshu.edu.ua/>

УДК: 373.2.015.31:74

### ОБРАЗОТВОРЧА ДІЯЛЬНІСТЬ ЯК ЧИННИК РОЗВИТКУ КРЕАТИВНОСТІ ДИТИНИ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

**Усенко Я. С.**, студентка IV курсу факультету психології та соціальної роботи.  
Науковий керівник – **Кононко О. Л.**, д-р психол. наук, проф. кафедра дошкільної освіти

*У статті представлений аналіз феномену креативності та його вплив на формування особистості дитини старшого дошкільного віку. Охарактеризовано значення творчого потенціалу для розвитку креативності. Проаналізовано вплив образотворчої діяльності на розвиток креативності дошкільника.*

*Ключові слова: креативність, творчий потенціал, творчі здібності, старший дошкільний вік, образотворча діяльність.*

**Постановка проблеми.** У процесі реформування системи освіти України особлива увага приділяється гуманізації навчально-виховного процесу. Гуманізація освітнього процесу передбачає зміну ставлення до дитини як до найвищої соціальної цінності, розвиток загальних і

спеціальних здібностей, формування гармонійної та різнобічно розвиненої особистості. У Законі України "Про дошкільну освіту", Базовому компоненті дошкільної освіти України, програмі розвитку дитини дошкільного віку "Я у Світі", "Соняшник", парціальній програмі "Радість творчості", "Українське довкілля" одним із основних напрямів виховної роботи визначається необхідність розвитку творчого потенціалу дошкільників, самоцінності та унікальності. Зазначається, що розвиток креативності дошкільників спрямований на формування особистісно-ціннісного ставлення до дійсності взагалі та мистецтва зокрема, стимулювання творчого потенціалу особистості, формування базових компетентностей, здатності до художньо-творчої самореалізації, виховання потреби в духовному самовдосконаленні.

**Аналіз досліджень та публікацій.** Питання розвитку креативності та творчих здібностей дитини дошкільного віку ставали предметом наукових досліджень але це питання стало особливо актуальним в умовах сьогодення. Так, у численних роботах вітчизняних і зарубіжних учених розглянуто особливості дошкільного віку (Л. Виготський, О. Леонтьєв, Д. Ельконін, Г. Абрамова, Л. Венгер, Г. Кравцов, О. Міхєєва, В. Мухіна, О. Смирнова та інших). Проблемою креативності в дошкільному віці займалися такі психологи і педагоги, як Д. Богоявленська, Л. Венгер, Л. Виготський, В. Дружинін, Т. Комарова, І. Ликова та інші.

Питання впливу образотворчої діяльності на розвиток творчих здібностей розглядали такі науковці, як З. Богуславська, Е. Белкіна, Н. Ветлугіна, Г. Григор'єва, Т. Дронова, О. Дронова, Н. Дьяченко, В. Інжестойкова, Н. Кириченко, Т. Комарова, В. Косминська, В. Котляр, Г. Лабунська, І. Ликова, Л. Масол, Б. Маршак, Г. Підкурганна, Ю. Полуянов, О. Трусова, Є. Фльоріна, Н. Халезова [8, с. 112]. Їхній науковий доробок слугує теоретико-експериментальним підґрунтям у нашій роботі.

**Мета статті:** теоретично обґрунтувати суть і значення креативності в дошкільному дитинстві та визначити роль образотворчої діяльності у реалізації та збагаченні творчого потенціалу зростаючої особистості.

**Виклад основного матеріалу.** У дослідженні визначено, що старший дошкільний вік охоплює вікові межі від 5 до 6 (7) років та є останнім періодом дошкільного дитинства. Як зазначають провідні фахівці, цей вік відіграє особливу роль в розвитку особистості дитини, оскільки починають формуватися такі новоутворення, як елементарний світогляд, внутрішні етичні інстанції, супорядність мотивів, адекватна самооцінка. Цей період життя О. Леонтьєв називає періодом первинного фактичного становлення особистості. І це не дивно, адже формується стійка структура мотивів; зароджуються нові соціальні потреби; виникає новий (опосередкований) тип мотивації - основа довільної поведінки; дитина засвоює певну систему соціальних цінностей, моральних норм і правил поведінки в суспільстві.

На думку провідних фахівців, дошкільний вік – особливий становлення і розвитку творчої особистості засобами культури і мистецтва через осягнення різних способів дій в художньо-творчій діяльності. Дошкільне дитинство є сприятливим періодом для розвитку творчих здібностей, оскільки в цьому віці діти надзвичайно допитливі, у них є величезне бажання пізнавати навколишній світ [1].

На погляд багатьох дослідників (Л. Виготський, Е. Тунік, Я. Пономарьов і ін.), поняття "творчість" має зв'язок як з результатом творчої діяльності, тобто зі створенням якихось нових матеріальних і духовних цінностей, так і з самим творчим процесом. Т. Дауд, проводячи аналіз різних тлумачень творчості, зазначає, що в основі цього феномена лежать два конструкти: "акт створення або виробництва і акт створення чогось нового" [5, с. 214].

Створення нового продукту в процесі творчості передбачає наявність особливих творчих, або креативних, здібностей у суб'єкта творчої діяльності. Такі автори, як Дж. Гілфорд, С. Тейлор, Е. Торренс, Я. Пономарьов та інші дослідники розглядають креативність як універсальну пізнавальну здатність до творчості [2].

Креативність – творча новаторська діяльність; здатність, що відображає властивість індивіда створювати нові поняття і формувати нові навички, тобто здібність до творчості; дане поняття вивчається незалежно від інтелекту і пов'язується з творчими досягненнями особи [7 с. 75].

У науковій психологічній літературі також активно використовується підхід до розуміння креативності як риси особистості (К. Роджерс, Д. Богоявленська, А. Маслоу). Велика кількість зарубіжних психологів вважає, що для єдиного розуміння феномену креативності, необхідно включати вивчення таких його аспектів, як: креативний процес, креативний продукт, креативну особистість і креативне середовище [5].

Розглядаючи креативність в контексті психологічного розвитку людини, важливо виділити вікові етапи, коли креативність є значущою для розвитку. У вітчизняній психології доведено, що вікова сензитивність має двофазний характер. Дружинін В.Н. стверджує, що в розвитку креативності виявляються два сензитивні періоди: перший - у віці 3-5 років, другий - у віці 13-20 років. Перший період характеризується інтенсивним розвитком "первинної" креативності, як загальної

творчої здібності, а другий період характеризується розвитком "спеціалізованої креативності", тобто здатності до творчості, яка пов'язана з конкретної сферою діяльності людини [4].

В.Н. Дружинін розглядає дошкільне дитинство як сензитивний період розвитку творчого потенціалу особистості. Деякі автори висловлюють думку, що провідною діяльністю дошкільного віку є не ігрова, а продуктивна діяльність (малювання, ліплення, конструювання). Така діяльність розглядається не тільки як рушійна сила формування психологічної готовності до школи, але і як умова креативного розвитку особистості [4].

На думку таких вчених, як О. Дьяченко, Е. Торренс, В. Давидов, О. Кравцова та ін., розвиток уяви і образотворча діяльність посідають особливе місце на ранніх етапах розвитку дитини. Саме в них виявляються різні сторони розвитку особистості дитини. Психічний і особистісний розвиток нерозривно пов'язаний з образотворчою діяльністю дітей. Образотворча діяльність - одна з найцікавіших для дітей дошкільного віку. Малювання, ліплення, аплікація і конструювання - види образотворчої діяльності, основне призначення якої - образне відображення дійсності [5].

За даними досліджень, малювання - одне з найулюбленіших занять дітей, що дає великий простір для прояву їх творчої активності. Тематика малюнків може бути різноманітною. Дошкільники малюють все, що їх цікавить: окремі предмети і сцени з навколишнього життя, літературних героїв і декоративні візерунки тощо. Заняття з малювання умовно можна поділити на два види: із застосуванням традиційних образотворчих матеріалів і нетрадиційних, в яких використовуються нестандартні техніки малювання [10].

Поняття "нетрадиційний" має на увазі використання дитиною у своїй творчості різних матеріалів, інструментів, способів зображення, які не є звичними, відомими, стандартними [3, с. 23]. На думку Г. Давидової, нетрадиційні техніки малювання сприяють розкриттю дитини, дошкільник може займатися тим, чим захоче і що йому подобається. Однією з головних складових заняття є позитивні емоції, саме вони викликають найбільший інтерес у дітей, що допомагає розвитку старанності, працьовитості, оптимістичного самопочуття. [3]

У своїй праці Р. Казакова вивчає вплив різноманітних художніх технік на особливості розвитку творчого потенціалу дошкільників. Вона дає характеристику різним нетрадиційним технікам малювання, що відповідають віковим та індивідуальним особливостям дітей старшого дошкільного віку. Автор виокремлює такі техніки: акварельні крейда, кляксографія, пейзажна монотипія, набризг, ниткографія, відбитки листя, пуантилізм, малювання пластиліном, малювання по-мокрому, малювання сіллю, кольоровий гратаж [6, с. 15].

Малювання з використанням нетрадиційних образотворчих технік сприяє розвитку творчого потенціалу дітей, оскільки має такі переваги, як різноманітність засобів та способів малювання. Завдяки їх використанню проявляється характер та індивідуальність старшого дошкільника. Така діяльність викликає цілий комплекс емоцій; розвиває і вдосконалює зорово-моторний праксис; прищеплює любов і розвиває ще більший інтерес до образотворчого мистецтва; сприяє розвитку творчих здібностей дитини; розвиває бажання, прагнення виконати вироби своїми руками.

Образотворча діяльність - це специфічне образне пізнання дійсності. І як будь-яка пізнавальна діяльність має велике значення для розумового виховання дітей. Навчання образотворчій діяльності неможливо без формування таких розумових операцій, як аналіз, синтез, порівняння, узагальнення [1].

Д. Полуянов вважає, що розвиток творчих здібностей дітей старшого дошкільного віку як складової творчого потенціалу пов'язано, перш за все, зі збагаченням їх сенсорного досвіду - формуванням сенсорних здібностей, образних уявлень, розвитком уяви та емоційно-позитивного ставлення до дійсності, мистецтва, художньо-естетичної діяльності [9].

В процесі розвитку творчих здібностей, уяви діти не просто створюють образи окремих предметів, їх дій і різних деталей, але переходять до створення попередніх задумів своїх малюнків, виробів. Задум починає передувати безпосередньому виконанню діяльності.

Отже, аналіз психолого-педагогічної літератури з проблеми дослідження дозволив нам виділити наступні умови, що сприяють успішному розвитку творчого потенціалу особистості старших дошкільнят в процесі навчання малюванню: збагачення уявлень дітей про навколишню дійсність і активізація їхньої уяви; ознайомлення дошкільників з різноманітними художніми матеріалами і технічними прийомами зображення; забезпечення суб'єктної позиції кожної дитини у вирішенні образотворчих завдань.

**Висновок.** Розвиток креативності активно відбувається у період 5-6 років, оскільки цей віковий період є сензитивним для проявів творчого мислення, закладання основних рис характеру, активного розвитку процесів уяви, виникнення нових мотивів діяльності. Для того, щоб виховати креативну особистість, необхідно створити відповідні умови для її творчої художньої діяльності, яка забезпечуватиме розвиток мислення, уяви, пізнавальних інтересів, спрямує на розвиток продуктивної дитячої діяльності. Найбільш поширеним видом таких практичних дій підростаючої особистості є образотворча діяльність, яка включає в себе малювання, ліплення, аплікацію,

художнє конструювання з паперу. Образотворча діяльність спрямована на творчий розвиток, розвиток самостійності, задоволення естетичних потреб старших дошкільників та є ефективним чинником розвитку креативності.

Перспективними напрями подальшої роботи в означеному напрямі є: експериментальна перевірка ефективності педагогічних умов оптимізації художньої діяльності; розробка методичного забезпечення; активне застосування нетрадиційних технік образотворчої діяльності в навчально-виховному процесі ЗДО.

#### Література

1. Антонішина В.Л. Дослідження креативності дітей старшого дошкільного віку. *Наукові праці. Педагогіка*. 2012. С. 76-79
2. Гилфорд Дж. Три сторони інтелекта. М., 1969. 223 с
3. Давыдова, Г. В. 22 заняття по рисованню для дошкільників. Нетрадиционные техники Москва : Скрипторий, 2014. 128 с.
4. Дружинин В.Н. Психология общих способностей. СПб., 2007. 387с.
5. Загальна психологія: хрестоматія : навчальний посібник для студ. вищ. навч. закл. / упоряд.: О. В. Скрипченко, Л. В. Долинська, З. В. Огороднійчук. К. : Каравела, 2007. 640с.
6. Казакова, Р. Г. Рисование с детьми дошкольного возраста: нетрадиционные техники, планирование, конспекты занятий. Москва : Сфера, 2010. 256 с
7. Козяр М.М. Науково-педагогічний словник. Львів: Вид. "СПОЛОМ", 2011. С. 75.
8. Орлова Г.В. До проблеми формування креативності у дітей старшого дошкільного віку. *Сучасний виховний процес: сутність та інноваційний потенціал: матеріали звіт. наук.-практ. конф. Ін-ту проблем виховання НАПН України за 2013 рік*. Івано-Франківськ: НАІР, 2014. Вип. 4. С. 112.
9. Полуянов Д. Воображение и способности. М.:Знание, 1985. С.50.
10. Пономарев Я.А. Психология творческого мышления. М., 2000. 351с.
11. Присяжнюк Ж.В. Методи і прийоми розвитку креативності дітей дошкільного віку. *Таврійський вісник освіти* 2013. № 3(43). С. 101.

УДК 371.48

### ПРИНЦИПИ ТРУДОВОГО ВИХОВАННЯ В ПЕДАГОГІЧНІЙ СПАДЩИНІ В. СУХОМЛИНСЬКОГО. ЗНАЧЕННЯ ДЛЯ СУЧАСНОСТІ

**Хиль Я. О.**, студентка III курсу факультету природничо-географічних і точних наук.

Науковий керівник – канд. пед. наук, доц. **Самойленко О. В.**, кафедра педагогіки, початкової освіти та освітнього менеджменту.

*В статті розглядається система принципів трудового виховання В. Сухомлинського, яка ґрунтується на зв'язку між працею душі, працею думки і працею рук. Принципи трудового виховання мають велике практичне значення для сучасників.*

Ключові слова: *трудове виховання, В. О. Сухомлинський, діти.*

**Постановка проблеми у загальному вигляді.** Проблема підготовки сьогодні набуває важливої значимості. Це пов'язано з тим, що сучасному суспільству необхідні люди, які знають свою справу. Розвиток нових економічних напрямків ставляє до людини більш тверді вимоги відносно вмінь адаптуватися в суспільстві, рівня освіченості, здатності до трудової діяльності.

Постає питання: як же правильно побудувати виховний процес, щоб з дитини, яка зараз сидить за партою, сформувався справжній працівник, добрий спеціаліст, знавець своєї справи? Розв'язанню цієї проблеми сприяє вивчення педагогічної спадщини видатного педагога В. О. Сухомлинського, його досвіду.

**Виклад основного матеріалу.** Трудове виховання – система виховних впливів, спрямованих на процес залучення школярів до різноманітних педагогічно організованих видів суспільно корисної праці з метою передання їм певного виробничого досвіду. Саме у творчій спадщині видатного педагога В. О. Сухомлинського є актуальні для сьогодення шкільної практики педагогічні принципи виховання для вирішення проблеми підготовки школярів до майбутньої трудової діяльності. У своїх педагогічних працях автор вважає, що дати дитині "радість творення, радість праці, праці на благо людей – це і є справжня мудрість любові до дітей". Дитина в трудовій діяльності розвивається і духовно, і фізично.

Завдання трудового виховання дітей сформульовані педагогами минулого, причому актуальність цих завдань справедлива і сьогодні. На дану проблему звертали увагу педагоги минулого, зокрема В. О. Сухомлинський, який стверджував, що: "Трудове виховання – це, образно кажучи,

гармонія трьох понять: треба, важко, прекрасно. Може і не було б потреби говорити спеціально про трудове виховання, коли б у школі та сім'ї панувала єдність трьох начал... Немає і не може бути виховання поза працею і без праці, тому що без праці в усій її складності і багатоманітності людину не можна виховувати" [3].

Видатний педагог сформулював такі принципи трудового виховання:

- єдність трудового виховання і загального розвитку – морального, інтелектуального, естетичного і фізичного: праця тоді стає виховною силою, коли, збагачуючи інтелектуальне життя, наповнює глибоким змістом розумові, моральні та естетичні інтереси людини;
- розвиток індивідуальності людини в праці: праця стає джерелом радості й розвитку вихованця, якщо він бачить щось більше в ній, ніж отримання матеріальних благ, якщо праця служить полем застосування його здібностей так дитина буде із задоволенням виконувати роботу;
- висока моральність праці, її суспільно корисна спрямованість: важливо так організувати трудову діяльність, щоб дитину надихало бажання бути корисною своєму народу;
- раннє включення вихованця в продуктивну працю: важливо прагнути до того, щоб праця увійшла в духовне життя вже в ранньому віці. Дитина переповнюється від цього почуттям гордості, честі, гідності. Завдяки цьому її повсякденна праця перейде у звичку;
- різноманіття видів праці: природі дитини властиве прагнення до зміни, чергування, поєднання двох-трьох видів трудової діяльності, що мають свої відмінні риси, специфіку операцій, умов. У цьому вона знаходить задоволення;
- постійність, безперервність праці: тільки повсякденна постійна праця збагачує духовне життя дитини і виховує її;
- риси продуктивної праці дорослих у дитячій праці: праця дітей повинна мати якомога більше спільного з продуктивною працею дорослих – це посилює її виховний вплив;
- творчий характер праці: чим значніший і цікавіший задум, тим з більшим інтересом виконується робота, адже тільки так у дитини з'явиться інтерес до трудової діяльності;
- нагущення змісту трудової діяльності: все, що робить дитина в молодшому віці, поглиблюється в старших класах. Виконується в результаті переходу завдань від простого до складного;
- загальний характер продуктивної праці: у яких би видах інтелектуальної чи художньої діяльності не виявлялися розумові задатки школяра, його участь у продуктивній праці обов'язкова. Це важливо для різнобічного розвитку дитини;
- посилення праці дітей: у праці допускається здорова втома, але в жодному разі не виснаження фізичних і моральних сил дитини, задля того, щоб не втратити інтерес до трудової діяльності;
- єдність праці й духовного життя. Треба домагатися того, щоб у колективі ніколи не припинялося багате духовне життя для збагачення досвіду [1].

В. О. Сухомлинський говорив: "Цінність гурткової роботи полягає в тому, що кожен може протягом тривалого часу випробувати свої задатки, здібності, виражати в конкретній справі свій нахил, знаходити улюблену працю" [5].

Саме дитина створює саму себе, починаючи з дитинства втілювати свої духовні та моральні цінності в праці, так вона стає чутливою до оточуючих. Чим раніше дитина зрозуміє такі поняття як обов'язку, відповідальності, тим морально чистіша і справедливіша, духовно багатша вона буде. "Не бійтеся дитячого поту, мозолів, втоми!" – писав В. О. Сухомлинський.

Також педагог вважав, що у дітей є готовність свідомо виконувати будь-яку роботу, необхідну для суспільства. Але саме моральна якість є результатом виховання: дитина може свідомо виконувати будь-яку потрібну роботу, тільки після того, як навчиться усвідомлювати необхідність виконувати непримітні трудові операції. А цього можна досягти лише у тривалій, цілеспрямованій виховній праці [4].

У своїх творах педагог-новатор у трудовому навчанні вбачав саме засіб естетичного виховання дітей. А саме у "Листах до сина", де говорив, що "якщо людина закохана в свою працю, вона прагне, щоб і в самому трудовому процесі, і в його наслідках було щось прекрасне". Саме тут він глибоко розкриває індивідуальні особливості дітей, основні свої педагогічні ідеї він також застосовував у вихованні власного сина. Сухомлинський у своїх листах наводить такі цитати з твору, а саме вислови лісника і садівника Юхима Пилиповича: "мудрість людська – на кінчиках пальців... Кожен повинен бути господарем у своїй справі – ось про що не можна забувати. Якби я почав учитися на інженера чи лікаря, чи на вчителя – нічого б з мене не вийшло. Вийшла б людина, що заробляє собі на хліб насущний... Треба, щоб у кожній людині розгорілася "іскра" – ось тоді й вийде справжня людина" [2].

**Висновок.** На думку Сухомлинського, праця повинна відігравати важливу роль в гармонійному розвитку особистості, а не бути лише розумовим вихованням. "Праця, відірвана від ідейного, інтелектуального, морального, естетичного, емоційного, фізичного виховання, від творчості, від

інтересів і потреб, від багатограних відносин між вихованцями, стає для вихованців повинністю, яку їм хочеться швидше "відбути" [6].

Працелюбство треба виховувати одночасно з прагненням до самостійності. Також педагог працю дитини розглядав як нерозривний процес разом з моральним вихованням. Він говорив: "Життя тисячу разів переконувало мене в тому, що справжнє щастя дістається тому, хто починає своє трудове життя одночасно з початком навчання у школі. Не гра в працю, а саме справжнє трудове життя" [7].

Отже, принципи трудового виховання, розроблені В. О. Сухомлинським, і на сьогодні вважаються актуальними і що вироблення характеру та прагнення до трудової праці і моральне самовдосконалення людини треба обов'язково поєднувати в житті дитини.

#### Література

1. Наумов Н. Д. Философско-педагогические идеи В. А. Сухомлинского и их развитие во второй половине XX столетия / Н. Д. Наумов // Русский учитель. – 2004. – С. 13 – 15.
2. Сухомлинський В. О. Листи до сина / В. О. Сухомлинський // Вибрані твори [В 5 т.]. – К. : Радянська школа, 1977. – Т. 3. – С. 585-657.
3. Сухомлинський В. О. Гармонія трьох начал / В. О. Сухомлинський // Вибрані твори: в 5 т. – К., Видавництво: Рад.шк., 1976. – Т. 5. – 10 с.
4. Сухомлинський В. А. Мудрость родительской любви / В. А. Сухомлинский – М., Издательство: Молодая Гвардия, 1988. – 304 с.
5. Сухомлинський В.О. Вибрані твори у 5-ти т. – К.: Радянська школа, 1976-1977.
6. Сухомлинський В.О. Як виховати справжню людину / В.О. Сухомлинський // Вибрані твори [В 5 т.]. – К. : Радянська школа, 1977. – Т. 2. – С. 149-418.
7. Сухомлинський В. А. Нравственный идеал молодого поколения / В. А. Сухомлинский. – М., Издательство: АПН РСФСР, 1963. – 72 с.

УДК 37.026

### КЛАСНО-УРОЧНА СИСТЕМА В ПЕДАГОГІЧНІЙ ТЕОРІЇ Я.-А. КОМЕНСЬКОГО

**Цирин Л. О.**, студентка III курсу факультету іноземних мов

Науковий керівник – канд. пед. наук, доц. **Самойленко О. В.**, кафедра педагогіки, початкової освіти та освітнього менеджменту.

На сьогоднішній день, нам відома велика кількість відомих педагогів як за минулі століття, так і за сучасність. Всі вони прославилися своїми думками та знаннями, якими вони поділилися з людством, про педагогіку, про навчання, про виховання. В цій статті хотілося б висвітлити діяльність відомого чеського педагога Ян-Амоса Коменського та його внесок в педагогіку.

Ян-Амос Коменський (1592–1670) – видатний мислитель, фундатор наукової педагогіки. Жив і творив у період переходу від середньовіччя до нового часу, для нього була характерна боротьба між феодалізмом і капіталістичними елементами, що зароджувались і бурхливо розвивались.

Я.-А. Коменський народився у невеличкому містечку Нівніце в сім'ї мірошника – члена громади "Чеських братів". Рано втративши батьків, завдяки громаді здобув початкову, середню і вищу освіту. З 1614 р. завідував початковою школою в м. Прешові. Під час Тридцятилітньої війни (1618–1648), після поразки чехів у битві біля Білої гори (1620), Коменський переховувався, а згодом оселився у м. Лешно (Польща), де працював ректором гімназії. Там він написав твори "Велика дидактика", "Материнська школа", "Відкриті двері до мов і всіх наук" та ін. Побував у Англії, Швеції та Голландії. В 1650–1654 рр. жив у м. Паток (Угорщина), де написав твори "Про культуру природних обдарувань", "Правила поведінки дітей", "Закони добре організованої школи", "Видимий світ у малюнках" та ін. Останні роки жив у Амстердамі, помер у 1670 р. (похований в Неардені, неподалік Амстердама).

Педагогічним поглядам й педагогічній діяльності Коменського були характерні демократизм, гуманізм, життєрадісність, релігійність – визнання Бога як першопричини появи природи і людини; сенсуалізм, згідно з яким началом пізнання є відчуття, досвід. У його світогляді сенсуалізм вступав у суперечність з релігійністю, демократизмом, просвітительством, що зумовило двобічність підходу вченого до основних питань педагогіки.

За Коменським людина є частиною природи, він зазначає, що її виховання має враховувати закони природи, тобто бути природовідповідним. Це положення стало методологічною засадою трактування ним процесу навчання і виховання та побудови шкільної системи. Він перший у світі



піднявся до усвідомлення особливих законів у вихованні й навчанні. Згодом до цього принципу з різних позицій зверталися інші педагоги, він і сьогодні знаходить своє застосування у сучасній прогресивній педагогіці.

Педагогічна спадщина відомого мислителя охоплює всі найважливіші питання педагогічної науки. Але передусім різняться концепції, які визначають необхідність навчання і виховання у школі. Згідно з ними, у школі повинні навчатися хлопчики і дівчатка, бідні й багаті. У процесі виховання людина вчиться пізнавати себе і навколишнє життя (розумове виховання), володіти собою (моральне виховання), вірити в Бога (релігійне виховання). Майбутнє держави і народу залежить від того, як влаштовано освіту, навчання і виховання підростаючого покоління.

Я.-А. Коменський розробив вікову періодизацію розвитку дітей і, згідно з нею, систему шкільної освіти та її зміст. Він запропонував таку періодизацію в системі народної освіти. Кожний період триває 6 років:

- дитинство (від народження до 6 років); у цей період діти виховуються вдома, під наглядом матері. У цей час треба розвивати їх мову, збільшувати запас уявлень про навколишнє життя, привчати до самообслуговування, поміркованості, охайності, пошани до батьків і старших, правдивості, справедливості, слухняності.

- отроцтво (від 6 до 12 років); у даний період підростаюче покоління навчається у початкових школах, де опановують читання рідною мовою, письмо, арифметику з елементами геометрії, початки природознавства, географію, історію, співи, ручну працю, закон Божий. Такі школи повинні бути в кожному населеному пункті. Їх відвідують хлопчики і дівчатка всіх без ніяких обмежень, тобто як із бідних, так і з багатих сімей.

- юність (від 12 до 18 років); на цьому етапі юнаки навчаються у загальноосвітній середній школі (гімназії), де вивчають "сім вільних мистецтв": фізику, географію, історію, хронологію, етику, релігію, а також рідну, латинську та одну з нових мов.

- змужніння (від 18 до 24 років); у дану фазу люди такого віку навчаються у вищих навчальних закладах (академія або університет) у великих містах країни. На думку педагога, після закінчення академії (університету) молоді люди можуть здійснити подорож для вивчення економічного і політичного життя народів, їх мови, культури і побуту.

Я.-А. Коменського вважають батьком дидактики. Одна з найбільших заслуг Коменського - розробка найважливіших питань класно-урочної системи навчання і обґрунтування уроку як форми організації навчання в школі. Він уперше створив фундаментальне вчення про сутність, основні принципи і методи навчання, класно-урочну систему. У своїй праці "Велика дидактика", учений не тільки розробив чітку систему навчання і виховання, але і розкрив суть основних її норм, таких, як: наочність, свідомість та активність, послідовність та систематичність знань, тверде оволодіння знаннями та уміннями. Керуючись відчуттями як основою пізнання, учений головним в навчанні визначив принцип наочності.

Велика його заслуга в тому, що він запровадив класно-урочну систему навчання; вимагав починати навчання в школах щороку в один день і час; старанно розподіляти навчальний матеріал за роками навчання, одночасно вчити певну кількість учнів (клас) і переводити їх з одного класу до іншого. Класно-урочна система навчання утвердилася в школах усього світу. Великий педагог увів поняття навчального року з поділом його на чверті та канікули, запровадив перевідні іспити в кінці року, різні види контролю й перевірки успішності учнів, розмірковував про організацію навчального дня в школі. Згодом, класно-урочна система навчання утвердилася в школах усього світу.

Необхідними умовами правильної організації навчальної роботи Коменський вважав:

- 1) клас з незмінним складом учнів і приблизно однаковим рівнем розвитку;
- 2) твердо визначений час занять;
- 3) послідовне чергування занять і перерв;
- 4) одночасну роботу вчителя з усім класом.

Мислитель також зробив багато для дітей тогочасних шкіл. Головним вкладом було те, що Я.-А. Коменський створив нові підручники замість застарілих середньовічних. Найвідоміші з них – "Відкриті двері мов і всіх наук", "Видимий світ у малюнках". Вважав, що підручники мають бути окремими для кожного класу, доступними для розуміння учнями, написані гарною мовою, відповідати віковій дітей; у них не повинно бути нічого зайвого.

Звісно, хотілося б відмітити його думку про вчителів, які відіграють важливу роль у процесі навчання. Я.-А. Коменський наголошував на тому, що успіхи школи в навчанні й вихованні учнів залежать передусім від учителя. Ця професія є "найпочеснішою під сонцем", а тому "найкращі з-поміж людей нехай будуть учителями". Педагог повинен любити свою справу, бути працьовитим, ентузіастом, сповненим життя, діяльним і чуйним, любити учнів, ставитися до них по-батьківськи, бути високоосвіченою людиною, живою бібліотекою і завжди прагнути до збагачення своїх знань і досвіду, добре володіти методикою передання знань учням. У педагогові він бачив не лише вчителя, а й вихователя.

Підсумувавши, можна сказати, що ми з вами глибше поглянули у діяльність чеського педагога та мислителя. Також зрозуміли, що його найбільший внесок – це створення класно-урочної системи, яка використовується навіть у сучасному суспільстві, та те, що він вбачав у вчителі людину з великої літери. Також варто сказати, що на сьогодні, всі його знання та поради широко використовуються, і до них дослуховуються педагоги сучасності.

### Література

1. Фіцула М.М. Педагогіка : навчальний посібник. – К. : Видавничий центр "Академія", 2002. – 530 с. ( URL: [http://odnorobivka.edu.kh.ua/Files/downloads/Fitsula\\_M\\_M\\_-\\_Pedagogika\\_Alma-mater\\_-\\_2002.pdf](http://odnorobivka.edu.kh.ua/Files/downloads/Fitsula_M_M_-_Pedagogika_Alma-mater_-_2002.pdf) дата звернення: 08.05.2021)
2. Левківський М. В. Історія педагогіки. Підручник. – К. : Центр учбової літератури, 2011.– 189 с. ( URL: [https://shron1.chtyvo.org.ua/Levkivskiy\\_Mykhailo/Istoriia\\_pedagogiky.pdf](https://shron1.chtyvo.org.ua/Levkivskiy_Mykhailo/Istoriia_pedagogiky.pdf) дата звернення: 08.05.2021)
3. Інтернет ресурс – URL: [https://otherreferats.allbest.ru/pedagogics/00056893\\_0.html](https://otherreferats.allbest.ru/pedagogics/00056893_0.html) (дата звернення: 08.05.2021)

УДК 371.481.022

## АКТУАЛЬНІСТЬ ІДЕЙ ПРЕДСТАВНИЦІ РЕФОРМАТОРСЬКОЇ ПЕДАГОГІКИ М. МОНТЕССОРІ ДЛЯ СЬОГОДЕННЯ

### Ш

**а** Науковий керівник – канд. пед. наук, доц. **Самойленко О. В.**, кафедра педагогіки, початкової освіти та освітнього менеджменту.

### и

**л** Педагогічна система М. Монтессорі не тільки використовується у світовій практиці сьогодення, але це ще чудовий приклад ефективної практичної реалізації ідей вільного виховання, що виник в Європі й Америці на межі XIX-XX ст. У результаті багаторічної напруженої творчої діяльності їй вдалося створити чітку систему, яка завдяки високому технологізму може бути перенесена в дошкільне, шкільне, сімейне виховання.

Мета даних напрацювань – зазначити концептуальні засади гуманістичної педагогіки М. Монтессорі на основі аналізу її гуманістичного підходу до виховання та навчання дітей, розкриття духовного та інтелектуального потенціалу дитини створенням спеціально підготовленого середовища, своєрідної "духовної екології".

Виховання за системою Монтессорі відбувається природним шляхом через моторну, сенсорну та інтелектуальну діяльність. Пріоритетом у впровадженні цієї системи базувалися на спостереженнях за поведінкою дитини. Саме медичні та психологічні дослідження стали базисом педагогіки Марії Монтессорі.

Базовими та найважливішими основами Монтессорі-педагогіки є:

- спеціально підготоване середовище, що відповідає віковим потребам дитини. Можливість контакту з усіма дидактичними матеріалами;
- вчитель, як активний спостерігач та помічник.

Провідна ідея Марії Монтессорі полягає в тому, щоб дати можливість дитині найповніше розкрити свій внутрішній потенціал у процесі вільної самостійної діяльності в створеному педагогом просторово-предметному середовищі. Підготовлене середовище є засобом розвитку та навчання дітей і дозволяє кожній дитині розвиватися за своїм індивідуальним темпом. Завдання педагога полягає насамперед у наданні дитині засобів саморозвитку і показі правил користування ними.

Важливою новацією М. Монтессорі стало зміна традиційної класно-урочної системи і створення оригінального навчального процесу для дітей від 3 до 12 років, побудованого на визнанні за кожним учнем права на значну автономію та самостійність, на свій темп роботи та специфічні способи оволодіння знаннями.

Це досягалося за рахунок реалізації в Монтессорі-школах дуже широкої освітньої програми, що не є програмою в нашому звичному змісті цього слова. В основному, це визначення стратегії і тактики діяльності дітей.

Педагогічна система М. Монтессорі має практику в більшості розвинених країн сьогодення. Педагог вважала, що повноцінне пізнання навколишньої дійсності, а також розумовий та моральний розвиток дитини залежить, перш за все у її безмежній вірі в природу дитини, і в її прагненні виключити який-небудь авторитарний тиск на людину, що формується, і в її орієнтації на ідеал вільної, самостійної, активної особистості. Розробка методу, що забезпечує максимальний розвиток дитячої активності стала початком нової епохи навчання та виховання дітей.

## Література

1. Андрушко Л., Єфімова С. Львів-Мюнхен. Навчання дітей методами Марії Монтессорі // Психолог. – 2004. – №17. – С. 30.
2. Борисова З., Семернікова Р. Спадщину Марії Монтессорі – сучасним дошкільним закладам // Дошкільне виховання. – 1996. – № 8. – С. 12–13.
3. Монтессорі М. Всотуючий розум. Роль дитини у перетворенні світу: Пер. з англ. І.Дичківської // І.М.Дичківська, Т.І.Поніманська. Вправи у соціальній поведінці дітей за системою М.Монтессорі. – Рівне, 1999. – С. 53-57.

УДК 373.3:37.011.31

### ПРОФЕСІЙНА МОБІЛЬНІСТЬ ЯК ФАКТОР УСПІШНОСТІ УПРАВЛІНСЬКОЇ ДІЯЛЬНОСТІ СУЧАСНОГО МЕНЕДЖЕРА

**Шашенок Ю. А.**, магістрантка факультету психології та соціальної роботи.

Науковий керівник – канд. пед. наук, доц. **Новгородська Ю. Г.**, кафедра педагогіки, початкової освіти та освітнього менеджменту.

*Стаття присвячена проблемі професійної підготовки менеджерів сфери освіти, яка є надзвичайно актуальною для соціально-економічного розвитку сучасної України. Наголошено на особливому інтересі до професійного становлення майбутніх менеджерів, що зумовлено високою соціальною значущістю професії, стрімким зростанням її популярності та розширенням сфер застосування. У статті розглянуто професійну мобільність як один із чинників професійної успішності майбутніх менеджерів. Теоретичний аналіз основних понять дослідження свідчить про масштабність та багатоаспектність наукової проблеми. Співставлення понять "мобільність", "професійна мобільність" дозволяє переконатися у необхідності формування професійної мобільності у процесі професійної підготовки майбутніх менеджерів сфери освіти.*

*Ключові слова:* менеджер, менеджер сфери освіти, мобільність, професійна мобільність, компоненти професійної мобільності.

*The article is devoted to the problem of professional training of managers in the field of education, which is extremely relevant for the socio-economic development of modern Ukraine. Emphasis is placed on the special interest in the professional development of future managers, which is due to the high social significance of the profession, the rapid growth of its popularity and the expansion of areas of application. The article considers professional mobility as one of the factors of professional success of future managers. Theoretical analysis of the basic concepts of the study shows the scale and multifaceted nature of the scientific problem. The comparison of the concepts of "mobility", "professional mobility" allows us to see the need for the formation of professional mobility in the process of professional training of future managers in the field of education.*

*Key words:* manager, manager of education, mobility, professional mobility, components of professional mobility.

**Актуальність теми дослідження.** Інтеграція України в європейське співтовариство, процеси модернізації, що сьогодні відбуваються в сфері освіти, потребують підготовки управлінських кадрів нової генерації, здатних швидко й гнучко реагувати на зміни соціально-економічної ситуації в країні, орієнтуватися в реаліях інформаційного суспільства. Тому сьогодні поглиблюється інтерес дослідників до проблеми професійної мобільності фахівця як інтегральної характеристики його успішної самореалізації.

Цілеспрямовано проблема професійної мобільності представників різних професій досліджується в працях як зарубіжних, так і вітчизняних науковців: майбутніх офіцерів (А. Ващенко), економістів (Є. Іванченко), викладачів (Б. Ігошева, О. Нікітіної, Р. Пріми, В. Сластьоніна), інженерів (С. Капліної), менеджерів-аграріїв (Н. Кожемякіної). Актуальними є дослідження професійної мобільності, її структури, видів (Є. Іванченко, С. Кугель, Л. Лесохіна, Л. Рибнікова, І. Шпекторенко та ін.).

**Мета статті** – узагальнити погляди науковців на сутність поняття "професійна мобільність менеджера" та структуру досліджуваного феномену.

**Виклад основного матеріалу.** Професійна мобільність набуває особливого значення в умовах конкуренції на ринку праці. Особливої актуальності дана проблема набуває у сфері професійної підготовки майбутніх менеджерів, оскільки управлінська діяльність є однією з найскладніших за змістом і функціями. Професійна мобільність передбачає високий рівень сформованості

професійних знань, готовність до швидкого й ефективного вибору та впровадження способів виконання різних управлінських функцій з урахуванням специфіки конкретної професійної ситуації.

Досліджуючи проблему професійної підготовки майбутніх економістів-менеджерів в освітньому процесі вищого навчального закладу, В. Солоненко визначає професійну мобільність як "інтегративну характеристику готовності й здатності особистості до якісного і швидкого оволодіння ключовими (інваріативними) і професійними (варіативними) компетенціями, постійному підвищенню рівня своєї компетентності в різних видах професійної діяльності, успішному просуванню по службовим сходам, побудові власної траєкторії професійного розвитку й ефективного функціонуванню в різних соціально-професійних спільнотах, самореалізації людини в професії та житті" [6, с. 28].

За визначенням А. Ващенка, професійна мобільність – це "інтегрована сукупність соціальних, індивідуальних та військово-професійних якостей особистості офіцера, які забезпечують продуктивне виконання покладених на нього службово-професійних обов'язків у встановлений термін з мінімальними витратами людських ресурсів і матеріальних засобів, на будь-якій посаді, як у мирний, так і у воєнний час, а також надають змоги планувати свою кар'єру та професійний ріст" [1, с. 43].

Слушною є думка Л. Сушенцевої, яка розглядає професійну мобільність як особистісну якість, "що є необхідною для успішної життєдіяльності особистості в сучасному суспільстві, яка виявляється у праці і забезпечує самовизначення, самореалізацію в житті та професії через сформованість ключових компетенцій та ключових кваліфікацій і прагненні особистості змінити не тільки себе, а й професійне поле та життєве середовище" [7, с. 158].

Заслужують на увагу наукові розвідки Д. Прохоренко, яка розглядає професійну мобільність як "один із видів соціальної мобільності, який визначається не лише здатністю особистості змінювати свою професію, місце і напрямок діяльності, але й умінням приймати самостійні і нестандартні рішення, спрямовані на підвищення рівня свого професіоналізму, а також здатністю швидко освоювати нове освітнє, професійне, соціальне і національне середовище" [5, с. 68].

Нам імпонує думка В. Володавчик, який під професійною мобільністю розуміє "готовність і здатність фахівця до професійного та особистісного розвитку під впливом зовнішніх та внутрішніх умов, що дає йому змогу швидко орієнтуватися у вимогах ринку, успішно переключатися з одного виду діяльності на інший та оптимально розв'язувати різноманітні професійні завдання" [2, с. 55].

Вагоме значення для розкриття змісту поняття "професійна мобільність" має виокремлення структурних компонентів досліджуваного феномену. Аналізуючи наукову літературу, ми зясували різні підходи щодо визначення складових професійної мобільності. Зокрема, К. Олійник виокремив такі компоненти формування професійної мобільності майбутніх працівників соціальної сфери, як: мотиваційно-особистісний, інформаційно-комунікаційний та діяльнісний.

*Мотиваційно-особистісний компонент* характеризується наявністю внутрішньої мотивації до управлінської діяльності, усвідомленням необхідності володіння професійною мобільністю як інтегративною якістю фахівця, що відповідає майбутній спеціальності та кваліфікації; прагненням до професійного кар'єрного зростання; сформованістю внутрішньої потреби до професійної діяльності та установки на її ефективність.

*Інформаційно-комунікаційний компонент* передбачає здатність менеджера швидко адаптуватися в освітньо-розвивальному середовищі професійної діяльності з використанням інформаційно-комунікаційних технологій. Даний компонент можна презентувати у вигляді інтеграції наступних складових: соціальна активність, професійна ініціативність, готовність до ризику, прагнення до саморозвитку, критичність і логічність мислення.

*Діяльнісний компонент* виражається в активному прояві професійної мобільності в управлінській діяльності і передбачає сукупність основних умінь, що характеризують професійну мобільність, серед яких виокремлюємо: організаторські, комунікативні, дидактичні, проектувальні [4].

Спираючись на компетентнісний підхід, В. Володавчик представляє структуру професійної мобільності фахівця через розвиток певних компетенцій: соціально-комунікативні, освітні, загальнонаукові, ціннісно-сміслові та загальнокультурні.

*Соціально-комунікативні компетенції* передбачають готовність майбутнього фахівця до соціалізації в сучасному демократичному суспільстві, сформованість умінь щодо роботи з новими інформаційними технологіями, здатність здійснювати свою професійну діяльність в неоднорідних групах людей, адаптованість до нових ситуацій.

*Освітні компетенції* характеризуються здатністю майбутнього фахівця до наукового, системного пізнання світу, здатністю адаптуватися до змін змісту соціальної і професійної діяльності. Даний комплекс компетенцій передбачає також прагнення працівника до постійного удосконалення професійної та фахової майстерності, самовдосконалення; розвитку власного професійно-творчого і соціального потенціалу в умовах науково-технічного прогресу.

*Ціннісно-смыслові та загальнокультурні компетенції* є показником рівня сформованості готовності фахівця до суспільно схвалюваної продуктивної діяльності і забезпечують успішність його ціннісно-смыислової орієнтації у світі. Наявність даних компетнцій забезпечує вмотивованість до навчання протягом життя; сприяє усвідомленню необхідності безперервної самоосвіти, визначенню цінностей, необхідних для того, щоб жити в умовах складного демократичного суспільства [2, с. 55-56].

Варте уваги дослідження Н. Дячок, у якому презентовано професійну мобільність майбутнього вчителя іноземної мови як трьохкомпонентне явище, складовими якого є: особистісний, когнітивно-комунікативний та діяльнісний компоненти.

*Особистісний компонент* професійної мобільності характеризується сформованістю особистісних якостей фахівця, необхідних для успішної професійної діяльності; відкритістю до змін, соціальною відповідальністю та рівнем сформованості рефлексивних умінь. Даний компонент включає мотиваційну і регулятивну складові, реалізацію яких забезпечує наявність належної мотивації до саморозвитку завдяки врахуванню індивідуально-психологічних особливостей студентів.

*Когнітивно-комунікативний компонент* характеризується сукупністю знань, які забезпечують готовність фахівця до професійної мобільності; умінням використовувати знання для ефективного формування та реалізації творчого потенціалу вчителя в галузі професійної діяльності. Ефективність формування даного компоненту забезпечується створенням процесу комунікації, відповідного практичній діяльності вчителя іноземної мови.

*Діяльнісний компонент* професійної мобільності забезпечується практичною навчально-пізнавальною діяльністю майбутніх учителів іноземної мови з опанування змісту освіти. Ефективність даного компоненту обумовлюється активною взаємодією усіх учасників освітнього процесу, встановленням між ними суб'єт-суб'єктних взаємин.

Серед складових професійної мобільності вагоме значення належить *організаційному компонентові*, який дає можливість прогнозувати та аналізувати результати власної діяльності, організовувати виконання рішень з управління підлеглими, доцільно взаємодіяти з представниками інших структур. Ефективність реалізації даного компоненту обумовлюється вміннями організувати не лише власну трудову діяльність, а й діяльність усього колективу [3].

Проведений нами аналіз наукових досліджень з питань професійної мобільності фахівців у різних сферах дає нам підстави розглядати досліджуваний феномен як інтегровану властивість, що виявляється в єдності трьох основних складових: когнітивно-комунікативної, мотиваційної та діяльнісної (рис. 1.1).



Рис. 1.1. Структура професійної мобільності сучасного менеджера сфери освіти

Проаналізуємо визначені компоненти.

*Когнітивно-комунікативний компонент* характеризується сукупністю знань та умінь, які розкривають сутність та специфіку професійної діяльності менеджера освіти та стосуються основних складових його управлінської діяльності. Даний компонент охоплює систему індивідуальних ресурсів особистості, які зумовлюють особливості пізнавального ставлення майбутнього менеджера до вирішення проблемних ситуацій, а також характер відтворення дійсності в індивідуальній свідомості.

*Мотиваційний компонент* включає систему стійких мотивів, пізнавальних інтересів, потреб у саморозвитку, самовдосконаленні, ціннісні установки щодо самоактуалізації у професійній діяльності, потреби в оволодінні ефективними способами її організації, у підвищенні професійної освіти, прагнення до ефективного кар'єрного росту. Реалізація даного компоненту забезпечує створення

умов, які спонукають менеджера до продуктивного й творчого виконання обов'язків і професійних функцій у процесі діяльності, до зміни видів чи сфер діяльності у динамічному професійному просторі.

*Організаційний компонент* забезпечується сукупністю професійних умінь (гностичних, комунікативних, організаційних, проєктивних, управлінських); якостей, що зумовлюють ефективність реалізації відповідних управлінських функцій. До цього компонента входять:

- уміння організувати, структурувати, раціоналізувати управлінську діяльність у професійній сфері;
- уміння аналізувати, проєктувати та прогнозувати результати та наслідки дій, спрямованих на прийняття конкретних управлінських рішень;
- здатність критично оцінювати запропоновані варіанти рішень та обґрунтувати пропозиції щодо їх удосконалення.

**Висновок.** Проаналізувавши наукові розвідки, в яких презентовано сутність і структуру професійної мобільності, можна зробити висновок, що даний феномен є важливим показником професійного розвитку кожного фахівця. З урахуванням вимог сучасної освіти поняття "професійна мобільність" повинно удосконалюватись та бути більш об'ємним. Необхідно відмітити, що у структурних складових професійної мобільності, презентованих науковцями, спостерігаються відмінності, які обумовлені теоретичними положеннями та практичною спрямованістю.

### Література

1. Ващенко А. М. Формування професійної мобільності майбутніх офіцерів у процесі навчання у вищих військових навчальних закладах: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 – теорія і методика професійної освіти. Одеса, 2006. 183 с.
2. Володавчик В. С. Сутність і структура професійної мобільності фахівця. *Вісник ЛНУ імені Тараса Шевченка*. 2015. № 1 (290). С.53-59. URL: <http://dspace.luguniv.edu.ua/xmlui/bitstream/handle/123456789/453/volodavchik.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
3. Дячок Н. В. Формування професійної мобільності майбутніх учителів іноземних мов в освітньому середовищі університету : автореф. дис...канд. пед. наук. 13.00.04 – теорія і методика професійної освіти. Київ. 2019. 22 с.
4. Олійник К. С. Професійна мобільність як складова підготовки працівників соціальної служби. *Молодий вчений*. 2016. № 10. С. 273-276. URL.: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/molv\\_2016\\_10\\_64](http://nbuv.gov.ua/UJRN/molv_2016_10_64)
5. Прохоренко Д.В. Формализация модели высшего образования Украины, как крупномасштабной динамической системы. В. Прохоренко, А.В. Пуляева. *Вісник Луганського національного університету імені Тараса Шевченка. Педагогічні науки*. 2012. № 15(2). С. 68-76.
6. Солоненко В.А. Формирование профессиональной мобильности будущих экономистов-менеджеров в образовательном процессе вуза: дис. ... кандидата пед. наук: 13.00.08. Брянск, 2010. 174 с.
7. Сушенцева Л. Л. Формування професійної мобільності майбутніх кваліфікованих робітників у професійно-технічних навчальних закладах: теорія і практика : монографія / за ред. Н. Г. Ничкало. Кривий Ріг: Видавничий дім, 2011. 439 с.

УДК 551.582(477.51)

## ПСИХОЛОГІЧНЕ ЗДОРОВ'Я ОСОБИСТОСТІ

**Шинкаренко І. В.**, магістрантка факультету психології та соціальної роботи.

Науковий керівник – канд. психол. наук., доц. **Гетьман Т. О.**, кафедра практичної психології.

*Ключові слова:* психологічне здоров'я; наукові підходи до поняття здоров'я; критерії здоров'я; фактори формування здоров'я.

Здоров'я людини належить до найбільш складних проблем, що не втрачають своєї актуальності. Увага до питання психологічного здоров'я є цілком закономірною. Проблема психологічного, психічного, душевного, духовного, морального здоров'я для науки є не новою. У вітчизняних дослідженнях її намагалися розв'язати в межах психології, психіатрії та психопатології В. О. Ананьєв, П. Б. Аннушкін, В. М. Бехтерєв, Б. С. Братусь, Н. Є. Водоп'янова, В. П. Войтенко, І. М. Гурвич, П. І. Калью, Б. Д. Карвасарський, С. С. Корсаков, І. Я. Коцан, Г. В. Ложкін, Г. С. Никифоров, М. І. Мушкевич, В. М. М'ясищев, Н. В. Ходирєва та ін. Значну увагу цій тематиці приділено в працях зарубіжних психологів і психіатрів А. Адлера, А. Асаджіолі, С. Грофа, А. Елліса, Е. Еріксона, А. Маслоу, К. Роджерса, В. Франкла, З. Фрейда, Е. Фрома, К. Хорні, К. Г. Юнга та ін.

**Метою статті** є здійснення аналізу науково-практичних і теоретичних напрацювань із проблеми психологічного психологічного здоров'я, його поняття, критеріїв оцінювання, факторів формування.

Наукову категорію "психологічне здоров'я" ввела І. В. Дубровіна в 1991 р. Вона розуміє психологічне здоров'я як динамічну сукупність психічних властивостей, що забезпечують гармонію між різними сторонами особистості людини, а також між людиною та суспільством, можливість повноцінного функціонування людини в процесі життєдіяльності [1]. Власне поняття психологічного здоров'я тривалий час слугувало базовою категорією психічного здоров'я, адже досвід психопатології використовувався відносно психіки здорової людини. Однак сучасна наука розмежовує сфери психічного та психологічного здоров'я [2]. О. В. Шувалов стверджує, що визначення поняття "психологічне здоров'я людини" складається з двох категоріальних словосполучень: "психологія здоров'я" та "психологія людини". На стику цих галузей знання виникають психологічні моделі, що розглядають проблему здоров'я з людинознавчої позиції.

Науковець виділяє такі позиції щодо психологічного здоров'я.

1. Поняття "психологічне здоров'я" фіксує суто людський вимір, по суті, будучи науковим еквівалентом духовного здоров'я.

2. Проблема психологічного здоров'я – це питання про норму й патології в духовному розвитку людини.

3. Основу психологічного здоров'я становить нормальний розвиток людської суб'єктивності.

4. Визначальними критеріями психологічного здоров'я є спрямованість розвитку та характер актуалізації людського в людині [3].

Вагомий внесок у розуміння поняття психологічного здоров'я зробили представники гуманістичного напряму психології. Так, Г. Олпорт, сформулював уявлення про пропріативність (власність) людської природи, визначивши образ психологічно зрілої особистості. Пропріум задає вектор розвитку життя людини і є її позитивною якістю – творчою, що прагне до розвитку та досконалості. К. Роджерс, наполягаючи на тому, що людина наділена вродженим, природним прагненням до здоров'я та зростання, розкрив образ повноцінно функціонуючої особистості. Здорова особистість відкрита до нового досвіду, без психологічних захистів, усвідомлює відповідальність за своє життя й власні вчинки, ставиться до інших людей як до унікальних істот, має творчий підхід до життя, об'єктивну й досить високу самооцінку, усвідомлює свої колосальні можливості. А. Маслоу на основі теорії мотивації особистості вивів образ самоактуалізованої, психологічно здорової людини. Загалом здорову людину науковець розуміє як автономну, спонтанну, здатну сприймати себе та інших, чутливу й творчу особистість, яка володіє почуттям гумору, нестандартним мисленням і здатністю до так званих містичних (пікових) переживань. У прагненні відшукати сенс життя В. Франкл вбачає шлях до всіх видів здоров'я – психічного, психологічного та душевного, а втрату сенсу вважає головною причиною не тільки різних розладів психіки, а й безлічі інших проблем людини [4]. Психологічне здоров'я визначають також як: стан балансу між різними аспектами особистості людини (Р. Ассаджолі); баланс між потребами індивіда та суспільства, що підтримується завдяки постійним зусиллям (С. Фрайберг); процес життя особистості, у якому збалансовані рефлексивні, емоційні, інтелектуальні, поведінкові аспекти (М. Г. Гаранін, А. Б. Холмогорова); функція підтримання рівноваги між особистістю та середовищем, адекватної регуляції поведінки й діяльності людини, здатності протистояти життєвим труднощам без негативних наслідків для здоров'я (А. В. Петровський, М. Г. Ярошевський) [5].

П. І. Калью, аналізуючи теорії здоров'я, розподіляє їх на чотири концептуальні моделі.

1) медична модель здоров'я передбачає таке його визначення, що містить лише медичні ознаки та характеристики здоров'я (воно усвідомлюється як відсутність хвороб, їх симптомів);

2) біомедична модель визначає здоров'я як відсутність у людини органічних порушень і суб'єктивних відчуттів нездоров'я (увагу акцентовано на природно-біологічній сутності людини, підкреслено домінуюче значення біологічних закономірностей у життєдіяльності людини та її здоров'я);

3) біосоціальна модель здоров'я передбачає біологічні та соціальні ознаки, що розглядаються в єдності (водночас соціальним ознакам належить пріоритетне значення);

4) ціннісно-соціальна модель тлумачить здоров'я як цінність для людини, обов'язкову передумову повноцінного життя, задоволення матеріальних і духовних потреб, участі в праці та соціальному житті, економічній, науковій, культурній та інших видах діяльності [6].

Серед головних завдань психології здоров'я виділяють вивчення критеріїв психологічного здоров'я, факторів, що його зумовлюють.

Так, С. С. Корсаков зазначає: чим гармонійніше поєднані всі істотні властивості, що визначають особистість, тим більше вона стійка, урівноважена та здатна протидіяти впливам, що прагнуть зруйнувати її цілісність. Повноцінності психічного здоров'я особистості можуть загрожувати

домінування певних негативних за своєю природою рис характеру, дефекти в моральній сфері, неправильний вибір ціннісних орієнтацій тощо [5].

Індивідуальне здоров'я людини як суб'єкта визначає духовна складова. Духовна складова пов'язана з максимальним розкриттям духовного, морального потенціалу, свідомим прагненням людини до реалізації вищих властивостей особистості. Як підкреслює А. Маслоу, духовне здоров'я виявляється у зв'язках людини зі світом: у релігійності, відчутті краси, гармонії та захопленні власне життям [4].

Критеріями психологічного здоров'я, згідно з концепцією А. Елліса, є такі:

1. Інтерес до самого себе: чутлива й емоційно здорова людина ставить свої інтереси трохи вище інтересів інших, певною мірою жертвує собою заради тих, про кого піклується, але не цілком.

2. Суспільний інтерес: якщо людина поводиться аморально, не обстоює інтереси інших і заохочує соціальний відбір, малоймовірно, що вона побудує собі світ, у якому зможе жити затишно та щасливо.

3. Самоврядування (самоконтроль): здатність брати на себе відповідальність за своє життя й водночас прагнення до об'єднання з іншими без вимагання значної підтримки.

4. Висока фрустраційна стійкість: надання права собі та іншим робити помилки без засудження своєї особистості або особистості іншого.

5. Гнучкість: пластичність думки, відкритість до змін; людина не ставить собі та іншим жорстких незмінних правил.

6. Прийняття невизначеності: людина живе у світі ймовірностей та випадковостей, у якому ніколи не буде повної визначеності.

7. Орієнтація на творчі плани: творчі інтереси займають більшу частину існування людини й вимагають від неї участі.

8. "Наукове" мислення: прагнення бути більш об'єктивним, раціональним. Регуляція своїх почуттів і дій за допомогою оцінювання їх наслідків відповідно до ступеня їх впливу на досягнення близьких і віддалених цілей.

9. Прийняття самого себе: відмова від оцінювання своєї внутрішньої цінності за зовнішніми досягненнями або під впливом оцінки інших, прагнення радіти життю, а не лише стверджувати себе.

10. Ризик: емоційно здорова людина схильна ризикувати виправдано й прагне робити те, що вона хоче, навіть коли існує можливість невдачі, вона прагне бути заповзятливою, проте не нерозважливо хороброю.

11. Тривалий гедонізм: людина шукає задоволення як від поточного моменту, так і від можливого майбутнього; вона вважає, що краще думати як про сьогодні, так і про завтра, і не захоплена негайним отриманням задоволення.

12. Нонутопізм: відмова від нереалістичного прагнення до всеохопного щастя, радості, досконалості або до повної відсутності тривоги, депресії, приниження своєї гідності й ворожості.

13. Відповідальність за свої емоційні порушення: схильність брати на себе відповідальності за свої вчинки, а не прагнення з метою захисту звинувачувати інших або соціальні умови [7].

М. Бекер сформулював три головні компоненти душевного здоров'я, а саме: добре душевне й фізичне самопочуття (з первинними факторами, зокрема повнота відчуттів, альтруїзм, відсутність скарг); самоактуалізація (розвиток, автономія); повага до себе та до інших (почуття власної цінності, здатність любити). Психічна, або душевна, складова, стосується функціонування психіки людини, саме тому критеріями психічного здоров'я вважають відповідність чи невідповідність суб'єктивних образів об'єктам дійсності й характеру реакцій – зовнішнім подразникам, значенню життєвих подій; адекватний віку рівень зрілості емоційно-вольової та пізнавальної сфер особистості; адаптивність у мікросоціальних відносинах; здатність до саморегуляції поведінки, розумного планування життєвих цілей і підтримки активності в їх досягненні; упорядкованість і причинну зумовленість психічних явищ, критичну самооцінку й оцінку навколишніх обставин, почуття прихильності до близьких людей і відповідальність за них; здатність до постійного розвитку та збагачення особистості [8].

3. Фрейд уважав психологічно здоровою людину ту, яка здатна узгодити принцип задоволення з принципом реальності [9]. На думку К. Юнга, здоровою може бути особа, яка асимілювала зміст свого несвідомого й вільна від захоплення будь-яким архетипом [10].

І. Я. Коцан, Г. В. Ложкін, М. І. Мушкевич, опрацювавши наукові джерела з проблем психологічного здоров'я, виділили такі його критерії [5]:

1. Усвідомлення відповідальності за своє життя, зокрема за власне здоров'я.

2. Самопізнання як аналіз себе.

3. Саморозуміння та прийняття себе, процес внутрішньої інтеграції.

4. Уміння жити сьогоднішнім.

5. Свідомість індивідуального буття і, як наслідок, усвідомлено вибудована ієрархія цінностей.

6. Здатність до розуміння, слухання та прийняття інших [5].



Здоров'я залежить від безлічі причин, що ґрунтуються на соціально-психологічних закономірностях. Визначальними факторами здоров'я є: спосіб життя, навколишнє середовище, генетичні та медичні фактори.

Виділяють три основні групи психологічних чинників, що корелюють зі здоров'ям і хворобою: попередні, передавальні та мотиватори [11]. Попередні фактори включають особистісні характеристики, поведінкові особливості, когнітивні, демографічні та соціальні ресурси людини. Тут виділяють особистісні диспозиції: оптимізм, силу "Я" і витривалість. Базові поняття в цій групі факторів – "здоров'я", "здоровий спосіб життя", "якість життя", "здорова поведінка". Середовище в соціальній групі, студентському колективі сприяє підтриманню здорового способу життя. Вплив сім'ї, виховання в сім'ї, стосунки між батьками й дітьми також мають провідне значення у формуванні способу життя та здоров'я.

Друга група психологічних факторів здоров'я – передавальні фактори, що передбачають специфічну поведінку, яка виникає у відповідь на різні стресори. До цієї групи належать чотири фактори.

Перший – це переживання й регулювання проблем, стресорів, саморегуляція.

Другий – вживання та зловживання речовинами, що в психології здоров'я розглядають як одну зі стратегій подолання та регуляції зовнішніх стресорів або внутрішніх проблем, але з негативними результатами для здоров'я.

Третій фактор – це фізична активність у способі життя, фізичні вправи, здорове харчування, особиста гігієна й самозбережувальна поведінка загалом. Четвертий фактор – дотримання правил із підтримання здоров'я.

До них належать: профілактичні самоогляди, регулярна турбота про порожнину рота, зниження ваги, збільшення фізичних навантажень, виконання лікувальних процедур. До третьої групи чинників психологічного здоров'я належать мотиватори, зокрема стресори. Головна особливість стресу як мотиватора полягає в тому, що він зумовлює дію інших чинників. Під впливом стресорів починають діяти різноманітні індивідуальні механізми виходів із ситуацій. Різноманітність факторів, що динамічно взаємодіють, передбачає різні результати: здоровий стан, нездужання, розлади або хвороби.

Незалежні фактори пов'язані зі здоров'ям і хворобою безпосередньо або через вплив на другу групу факторів – передавальні.

Під впливом мотиваторів (хвороби або стресорів) запускаються в дію різноманітні індивідуальні механізми подолання, що, відповідно, залучають усі ресурси попередніх факторів. Таким чином, незалежні фактори – своєрідне підґрунтя для формування передавальних факторів. Група мотиваторів впливає на здоров'я та хвороби опосередковано – через ініціюючий вплив на специфічну поведінку (передавальні фактори). Специфічна поведінка включається під час реагування на стресор, зумовлює дію попередніх факторів, таких, як оцінка ситуації, уявлення про здоров'я та хвороби, стійкі поведінкові патерни тощо.

Стрес як мотиватор спонукає до дії сприятливі фактори, оцінювальні механізми, механізми копіювання, вживання різних речовин та ін. Водночас часто стрес може шкодити здоров'ю через комбінацію різних факторів.

Варіанти поведінки (передавальні фактори) в ситуації хвороби (усвідомлення свого статусу, прийняття рішення щодо пошуку лікування, долучення до системи медичної допомоги, готовність до отримання лікування та підтримки) пов'язані з іншими факторами: статтю, віком, соціокономічним фактором, етнічними й культурними установками відносно хвороби та болю.

Отже, розглянувши кожен із факторів профілактики захворювань, їх важливість для здоров'я, можна визначити стратегію поведінки, способу життя, поліпшити його якість і своє здоров'я загалом.

### Література

1. Дубровина И. В. Школьная психологическая служба: вопросы теории и практики / И. В. Дубровина. М. : Педагогика, 1991. 232 с.
2. Баевский Р. М. Проблемы здоровья и нормы: точка зрения физиолога / Р. М. Баевский // Клиническая медицина. 2000. № 4. С. 18–25.
3. Шувалов А. В. Психологическое здоровье человека / А. В. Шувалов // Вестник, 2009. Вып. 4 (15). С. 87–101. (Серия : Педагогика. Психология).
4. Шульц Д. История современной психологии / Д. Шульц, С. Шульц. – 2-е изд., перераб. и испр. СПб. : Евразия, 2002. – 532 с.
5. Коцан І. Я. Психологія здоров'я людини / І. Я. Коцан, Г. В. Ложкін, М. І. Мушкевич ; за заг. ред. І. Я. Коцана. Луцьк : Вежа, 2011. – 430 с.
6. Калью П. И. Сущностная характеристика понятия "здоровье" и некоторые вопросы перестройки здравоохранения: обзорная информация / П. И. Калью. М. : ВНИИМИ, 1988. – 220 с.

7. Ellis A. The Practice of Rational-Emotive Therapy / A. Ellis, W. Dryden. N. Y. : Springer Publishing Company, 1987. – P. 18–20.
8. Becker M. A new patient focused index for measuring quality of life in person with severe and persistent mental illness / M. Becker, R. Diamond, F. Sainfort // Qual. Life Res. 1993. Vol. 2. P. 239–251.
9. Фрейд З. Психология бессознательного / З. Фрейд ; науч. ред., вст. сл. М. Г. Ярошевский. М. : Просвещение, 1989. 448 с.
10. Юнг К. Г. Психологические типы / К. Г. Юнг. – СПб. : Ювента, 1995. – 252 с.
11. Никифоров Г. С. Психология здоровья : [учеб. для вузов] / Г. С. Никифоров. – СПб. : Питер, 2006. – 607 с.

УДК 364.4-785]-053.9

## **АРТ-ТЕРАПЕВТИЧНІ ПРИЙОМИ ТВОРЧОГО САМОВИРАЖЕННЯ ЛЮДЕЙ ПОХИЛОГО ВІКУ**

**Шишканова А. О.**, студентка IV курсу факультету психології та соціальної роботи.  
Науковий керівник – канд. пед. наук, доц. **Новгородський Р. Г.**, кафедра соціальної педагогіки і соціальної роботи.

Термін "арт-терапія" з'явився в професійному лексиконі психологів Західної Європи в середині ХХ століття. Він охоплює низку специфічних методів, що сприяють зціленню людини засобами мистецтва. Вплив мистецтва на психічний стан людини, завжди використовували в усіх культурах і цивілізаціях, зазвичай, ця властивість мистецтва реалізувалася у ритуальних діях. Пізніше такі ефекти стали використовувати і у світському житті. Так, наприклад, в епоху античності й у Середні віки була велика віра в цілющий вплив музики.

Життєдіяльність людей похилого віку є міждисциплінарною проблемою, яка розглядалася: - соціологами (М. Александрова, А. Дмитрієв, З. Саралієва, В. Шапіро); - психологами (соціальна геронтологія) Б. Ананьєв, який обґрунтував необхідність комплексного підходу до процесу старіння; Г. Абрамова, В. Альперович, А. Лідерс, А. Козлов, А. Адлер, Е. Берн, К. Хорнц, Е. Фромм, Т. Шибутані; - дослідниками соціально-педагогічних наук (Р. Вебер, Н. Дементєва, І. Лотова, Е. Карюхін, О. Краснова, Є. Холостова, Н. Щукіна та інші); система соціального захисту населення (В. Бочарова, М. Гурьянова, І. Ліпський, В. Нікітін); питання організації соціально-педагогічної підтримки людей похилого віку (Н. Басов, В. Фокін, Н. Шмельова та інші); технології соціально-педагогічної роботи (Б. Алмазов, Н. Гарашкіна, І. Зверєва, Л. Мардахаєв, А. Капська та інші).

Проблема соціальної адаптації особистості досліджувалася в різноманітних аспектах: біологічні і соціально-медичні аспекти адаптації відображені в дослідженнях А. Авцина, А. Адо та інших; у соціокультурному та філософському (В. Верещагін, Ю. Ган, С. Кінелєв, Г. Царегородцев, Л. Шпак); психологічному (Б. Ананьєв, Г. Балл, О. Киричук); соціологічному (О. Алексєєва, О. Бодальов, Є. Вітенберг, Ю. Ган, І. Калайков, І. Кон, А. Парсонс, Н. Смелзер, П. Сорокін); педагогічному (В. Андрєєва, Л. Закутська, С. Селіверстов, О. Плотникова, Є. Савченко, Г. Чуткіна); соціально-педагогічному (Н. Жукова, Л. Закутська, С. Подмазін, Н. Сас та інші) аспектах.

Проблема використання в соціальній роботі арт-терапії стали об'єктом дослідження І. Зверєвої, А. Капської, Л. Коваль, В. Поліщук, Т. Скорик, С.Хлебик та ін.. Слід зазначити, що кількість вітчизняних досліджень у сфері психології та соціальної роботи, предметом наукового пошуку яких є арт-терапевтичні засоби (С. Андрейчин, В. Кратінова, З. Крижановська, Л. Підлипна, О. Ставицька, О. Тіунова, Л. Фірсова та інші) зростає.

Арт-терапія розглядається вченими як інструмент соціально-психологічної допомоги, що сприяє формуванню здорової та творчої особистості, а також реалізації на практиці таких функцій соціалізації особистості, як адаптаційна, корекційна, мобілізуюча, регулятивна, реабілітаційна та профілактична. Основна мета арт-терапії в роботі з людьми похилого віку - гармонізація їх внутрішнього стану, тобто відновлення здатності знаходити оптимальне, що сприяє продовженню життя стану рівноваги

**Мета нашого дослідження:** вивчення можливостей арт-терапії як методу роботи соціального працівника з людьми похилого віку.

Відповідно завданням ми собі поставили розглянути можливості використання арт-терапії в роботі з літніми людьми.

В сучасній арт-терапії можна виділити два основні напрями. Представники першого використовують вже готові твори (картини, музику тощо) професійних митців. Позитивним моментом, безумовно, є найвищий рівень творів і, відповідно, високий рівень переживань, закодованих у них. Крім того, знімається страх робити щось самому без спеціального навчання.

Представники другого напрямку використовують самостійну творчість клієнтів або учасників груп. Позитивним моментом є саме власна творчість.

На сьогодні арт-терапію розглядають як метод психотерапії передбачає використання прийомів, спрямованих на відновлення та активізацію тілесних, психічних і соціальних функцій, навичок, можливостей, а також на вирішення конкретних проблемних ситуацій, з якими люди похилого віку не можуть впоратися самостійно.

Відповідно до проведеного нами дослідження поняття "арт-терапія", прийоми роботи повинні бути спрямовані на підтримку фізичного і психічного здоров'я громадян похилого віку.

**Таблиця 1.1**

**Основні напрямки арт-терапії та їх зміст**

<b>Напрямок / представники</b>	<b>Зміст</b>
1. Музикотерапія (В.М. Бехтерєв)	напрямок, що містить два аспекти впливу: психосоматичний (лікувальний вплив) і психотерапевтичне (корекція відхилень в психоемоційному стані)
2. Ізотерапія (Т. В. Келлер, Л. Д. Лебедєва, М. Є. Бурхливо)	лікувальну дію, корекція за допомогою образотворчої діяльності.
3. Імаготерапія (І. Вольпер, Н.С. Говоров)	театралізація психотерапевтичного процесу, завданнями якої є зміцнення та збагачення емоційних ресурсів і комунікативних можливостей.
4. Бібліотерапія (В.Н. Мясичев)	використання спеціально підібраного для читання літературного матеріалу (твори різних літературних жанрів - проза: розповіді, повісті, романи, казки і т.д.; поезія: вірші, поеми) як терапевтичний засіб з метою вирішення особистісних проблем через ідентифікацію з образом художнього твору за допомогою спрямованого читання.
5. Кінезітерапія (Л. Бонев, А. Слинчев, С. Банків)	використання руху як відображення життя в рухових образах; сприяє зміні загальної реактивності організму, підвищує його стійкість, руйнує патологічні динамічні стереотипи, що виникають під час хвороби, і створює нові, що забезпечують необхідну адаптацію.
6. драмотерапію (М. Андерсен-Уоррен, Л.С.Виготський, Р.Грейнджер, М. Теплов)	використання прийому драматизації, тобто розігрування будь-якого сюжету, з метою вирішення різноманітних міжособистісних і соціальних питань.

Прийоми арт-терапії спираються на ідею про те, що будь-яка людина, як підготовлений, так і не підготовлений, здатний перетворювати свої внутрішні конфлікти в візуальні форми.

Таким чином, прийоми арт-терапії – це способи впливу, за допомогою яких здійснюється підтримка і відновлення життєвих функцій людей похилого віку.

Виходячи з усього вищесказаного, можна виділити ключові характеристики арт-терапії:

- створення художніх образів;
- процес символізації психічного образу;
- аналітичне дослідження художніх образів;
- трансформаційні ефекти художньої експресії;
- терапевтична комунікація, опосередкована змістами художнього образу;
- прикладне використання художніх засобів і матеріалів.

Арт-терапія як технологія заснована на використанні художнього мистецтва в рішенні корекційних завдань. Корекційні дії здійснюються через творчі заняття художнім мистецтвом та естетичне сприйняття, використовуючи мову образотворчої експресії, а також безпосередню участь літньої людини в художній творчості.

Розглянемо особливості використання даних прийомів у арт-терапії.

В.В. Попов зазначає, що освітній потенціал творів художнього мистецтва сприяє розвитку когнітивних здібностей літніх людей. Перш за все, візуалізація і аналіз художніх творів, їх обговорення змушують літніх людей здійснювати аналіз, синтез, проводити аналогію, порівняння та інші розумові операції.

За допомогою вже існуючих творів художнього мистецтва здійснюється прищеплення не тільки художнього смаку, але і підготовка до подальшої самостійної творчої діяльності літніх

людей: знайомство із засобами художнього мистецтва, техніками, жанрами, що сприяє розвитку емоційної сфери, формування психологічного комфорту літніх людей.

Мистецтво відображає культуру і соціальні характеристики того суспільства, в рамках якого воно існує.

Через роботу з символічним матеріалом в мистецтві розвиваються асоціативно-образне мислення, увагу, пам'ять (когнітивні навички), а також заблоковані або слабкорозвинені системи сприйняття. Підтримка когнітивних функцій літніх людей є найважливішим фактором нормального старіння.

Таким чином, використання літніми людьми творів художнього мистецтва через їх аналіз та інтерпретацію як прийом арт-терапії запускає роботу мозку літніх людей, сприяє відновленню візуального мислення, що не тільки відновлює психологічну стабільність, але і позитивно позначається на профілактиці деменції та інших відхиленнях здоров'я, за рахунок включення в процес перцепції емоційного та інтелектуального потенціалу літніх людей.

Достатня кількість вільного часу, багато оптимізму, і навіть молодість духу сприяє почати в похилому віці займатися улюбленою справою - танцями. Для підтримки позитивного емоційного і фізичного стану чи в цілому здоров'я допоможуть захоплення різними видами танців.

Найпоширенішим вважається вальс. В даному виді досить плавні рухи, які сприяють заспокоєнню, такий вид простий у виконанні.

**Вальс** підходить для будь-якого віку, виконувати його може навчитися кожен, головне бажання і прагнення.

Грація, постава, плавні повороти в цьому танці, все це сприяє поліпшенню загального тонуусу всієї м'язової системи людини, що сприятливо впливає на здоров'я танцюриста.

**Аргентинське танго.** Також варто відзначити прекрасне вплив на людину у віці такого напрямку, як аргентинське танго. Рухи легкі у виконанні, досить повільні, що дуже важливо в похилому віці.

Звичайно, для пенсіонерів в танцях використовують мінімальний базовий рівень елементарних рухів аргентинського танго.

В даному стилі головне перейнятися музикою, і при освоєнні базових рухів скористатися імпровізацією, і танець буде зачаровує.

**Танець живота.** Для збереження гнучкості тіла, пластичності м'язів рекомендуються заняття східними танцями, танець живота.

Для пенсіонерів не всі можливості даного напрямку будуть доступними, але це не заважає відвідувати заняття танців живота.

При виконанні рухів, через час стане відчутним відсутність болю в спині, суглоби буде менше турбувати, а для людей похилого віку це дуже важливо.

У танці живота суміщені плавні і ритмічні рухи. Самопочуття танцюриста з кожним днем ставатиме кращим, і не тільки в емоційному плані, а й стан здоров'я покаже поліпшення.

**Фокстрот.** Навряд чи хтось залишиться байдужим по відношенню до фокстроту. У цьому виді виконувати руху легкі і ніжні, вільні і невимушені

Старий, виконуючи фокстрот, тренує основні м'язи хребта, що благотворно позначається на загальному стані. Оволодіти цією технікою не складе особливих труднощів.

Вимушене спілкування з людьми в групі за інтересами змушує стежити за своїм зовнішнім виглядом, а позитивні емоції від спілкування в колі однодумців реально можуть продовжити життя на кілька років.

Заняття співом або гра на духовому інструменті - це чудова альтернатива дихальної гімнастики для літніх, яке до того ж має яскраво виражену антидепресивну впливом, допоможе позбутися від дратівливості і тривоги, а також нормалізує роботу блукаючого нерва і щитовидної залози.

Ефект від навчання гри на струнному або клавішному музичному інструменті в літньому віці на кшталт лікувальної акупунктури пальців рук.

Регулярні заняття ритмопластики - запорука якісного довголіття. Ритмічна гімнастика придумана на початку 20-го століття композитором Жак-Далькорозом.

Ритмопластична гімнастика для літніх - це різні види ходьби, багатозадачні танцювальні та гімнастичні рухи, в тому числі і з предметами, що виконуються під музику, темпо-ритм і тональність якої підбирається в залежності від функціонального стану літньої людини, а також з огляду на його тип вищої нервової діяльності, настрій і музичні вподобання. Для групових занять ритмопластичними вправами з людьми похилого віку підбирається музичний супровід нейтрального характеру і в спокійному темпі

Кінотерапія, або кінотренінг, - різновид психотерапевтичних занять, об'єднаних назвою "терапія мистецтвом". Кінотерапія базується на психологічному механізмі проєкції, що складається

в тому, що об'єктивну реальність людина відображає суб'єктивно, відповідно до власних моделями мислення, свідомості.

Під час перегляду він сприймає фільм через призму власної особистості, по-своєму інтерпретує, розставляє акценти відповідно до свого світовідчуттям, своєю життєвою ситуації. Як відомо, кіноглядач в

Певною мірою ідентифікує себе з одним з персонажів фільму, з тим, хто йому найбільш близький і зрозумілий. Обговорюючи і оцінюючи поведінку цього персонажа, він неминуче приписує йому свої несвідомі імпульси, конфлікти і внутрішні переживання, які від свого імені йому висловити важко. Це дає глядачеві можливість аналізувати власну життєву ситуацію через кіногероя як "посередника".

Цілі кінотерапія в роботі з людьми похилого віку: психокорекція, структурування вільного часу.

Кінотерапія, або кінотренінг, - різновид психотерапевтичних занять, об'єднаних назвою "терапія мистецтвом". Кінотерапія базується на психологічному механізмі проєкції, що складається в тому, що об'єктивну реальність людина відображає суб'єктивно, відповідно до власних моделями мислення, свідомості.

Під час перегляду він сприймає фільм через призму власної особистості, по-своєму інтерпретує, розставляє акценти відповідно до свого світовідчуттям, своєю життєвою ситуації. Як відомо, кіноглядач в

Певною мірою ідентифікує себе з одним з персонажів фільму, з тим, хто йому найбільш близький і зрозумілий. Обговорюючи і оцінюючи поведінку цього персонажа, він неминуче приписує йому свої несвідомі імпульси, конфлікти і внутрішні переживання, які від свого імені йому висловити важко. Це дає глядачеві можливість аналізувати власну життєву ситуацію через кіногероя як "посередника".

Цілі кінотерапія в роботі з людьми похилого віку: психокорекція, структурування вільного часу.

Фототерапія являється відносно новим видом арттерапії. У 1970 м в США і Канаді психотерапевти почали використовувати фотографію в як інструмент психологічного консультування. Її різнопланові можливості і потенційна доступність для багатьох клієнтських груп зробила її цінним інструментом роботи психологів і психотерапевтів. Використовуючи відео клієнт може побачити, зрозуміти і скорегувати свої "больові точки", емоції, пов'язані з ними, проаналізувати свою міміку, швидкість мовлення, зміна висоти голосу, жести, рухи, тобто все своє невербальна поведінка, але ж, як відомо, навколишні 80% інформації про нас отримують через невербальне поведінка.

Фото і відео залишається як об'єктивний документ того, що було, і дає можливість повернутися до цього стільки разів, скільки необхідно для психологічної роботи.

Цілі в роботі з людьми похилого віку в умовах стаціонарного установи: допомога в адаптації, психокорекція, структурування вільного часу, самореалізація.

Дані напрямки арт-терапії використовуються як в індивідуальній, так і в груповій роботі і несуть в собі такі функції:

- Фототерапія прекрасно працює як діагностична техніка.

Фотографія та відео дозволяють працювати з образом "Я" літнього людини: наскільки він себе знає, приймає, чи відповідає зовнішній образ внутрішнім відчуттям.

- Психокорекційна функція. Фототерапія виступає як спосіб реконструкції втраченої цілісності і зміни способу "Я" літньої людини за готовими фотографіями за допомогою технік: "межі мого Я", "Я, як представник певної соціальної групи, певного статусу", "самореклама",

Таким чином, до прийомів арт-терапії в роботі з людьми похилого віку відносяться:

– використання творів художнього мистецтва через їх аналіз та інтерпретацію літніми людьми;

– спонування до самостійної творчості літніх людей; самостійне творчість літніх людей;

– творчість самого спеціаліста, спрямоване на взаємодію з людьми похилого віку, при цьому до характеристик арт- терапії відносяться: створення художніх образів;

– процес символізації психічного образу; аналітичне дослідження художніх образів; трансформаційні ефекти художньої експресії;

– терапевтична комунікація, опосередкована змістами художнього образу;

– прикладне використання художніх засобів і матеріалів.

### Література

1. Алексєєва, К. В. Психологічні особливості людей похилого віку. *Міжнародний студентський науковий вісник*. 2016. № 5. С. 120.

2. Анікєєва, А. В. Соціально-психологічні особливості осіб похилого віку. *Академічна публіцистика*. 2017. № 5. С. 141-146.

3. Байгулова, Р. Р. Арт-терапія як форма реабілітаційного дозвілля в роботі з людьми похилого віку. *Арт-терапія в системі соціальної адаптації громадян: сучасний стан, проблеми, шляхи вирішення міжрегіональна науково практична конференція: Збірник наукових прць. ФГБОУ ВПО "УлГПУ им. И. Н. Ульянова"*, ответственный редактор Ильина Н. А. 2014. С. 9-13.

4. Боженкова, К. А. Психологічні особливості людей похилого віку. *Приволзький науковий вісник*. 2016. № 3. С. 130-132.

5. Дьоміна, Е. Н. Форми соціальної роботи з людьми похилого громадянами (огляд літератури). *Соціальні аспекти здоров'я населення*. 2017. № 1. С. 5.

УДК 376-056.2

## ПЕДАГОГІЧНІ АСПЕКТИ ФОРМУВАННЯ СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ ВЗАЄМОДІЇ В УМОВАХ ІНКЛЮЗИВНОГО НАВЧАННЯ

**Шпеко Т. В.**, магістрантка факультету психології та соціальної роботи.

Науковий керівник – канд. пед. наук, доц. **Качалова Т. В.**, кафедра соціальної педагогіки і соціальної роботи.

*Найактуальнішим питанням сучасної системи освіти є інклюзивне навчання дітей з обмеженими можливостями та особливими потребами в єдиному освітньому просторі: діти, які відвідують загальноосвітні школи, мають можливість без бар'єрів для руху та спілкування, отримувати кращу освіту, відкриті для взаємодії із зовнішнім світом, самим з собою, товаришами, які свідомо приймають рішення відповідно до своїх потреб та інтересів суспільства. На сьогодні Україна накопичила значний досвід співпраці між школою, батьками та родинами учнів. Однак новою та актуальною є соціально-педагогічна взаємодія в контексті інклюзивної освіти [2]. Світовий досвід є аргументом того, що участь батьків у прийнятті рішень у питаннях, що стосуються школярів, слід розширити.*

*Ключові слова: інклюзивна освіта, соціально-педагогічна взаємодія, діти з особливими освітніми потребами, соціально-педагогічна діяльність.*

Для формування цілісної особистості дитини важливим є те, як вона відноситься до світу, і чи живе вона в гармонії з самою собою. Ці гармонійні відносини визначають успішність індивіда, його саморегуляцію, самосприйняття та самоповагу. Особливо це є важливим для дітей, з певними особливостями, які заважають їм реалізувати свій потенціал, сформувати систему цінностей і власної життєдіяльності. Основна ідея соціально-педагогічної взаємодії полягає в оптимізації механізмів соціального функціонування соціальної групи, що призводить до зростання ступеня самостійності дитини, її здатності максимізувати свої можливості та контролювати своє життя, бути впевненим у своїх силах, тому в більшості дана взаємодія, вирішує проблеми та труднощі.

Варто зазначити, що саме початкова школа слугує опорною базою розвитку дитини, закладає передумови до успішного навчання та соціалізації: уміння працювати в парі, ставити і досягати цілі, вміти відстоювати свою точку зору, чути співрозмовника, виконувати заплановані завдання за означений термін та багато іншого. Роль школи у житті дитини є основою подальшого розвитку молодшої людини. Саме тому вибір батьків, що виховують дитину з особливими освітніми потребами, на користь інклюзивного навчання у загальноосвітньому навчальному закладі є важливим кроком в успішному оволодінні необхідними навичками для життя. А правильно організована спільна робота школи та родини дитини з особливими потребами допоможе оптимізувати навчально-виховний процес та прискорить соціалізацію в інклюзивному класі. Саме тому, до навчально-виховного процесу інклюзивного класу обов'язково повинні бути залучені батьки дитини з ООП, адже вони добре знають сильні та слабкі боки дитини і допоможуть команді супроводу отримати більш ширші знання про особистість дитини, її можливості, недоліки та переваги.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** У сучасній вітчизняній та зарубіжній соціально-педагогічній літературі розглянуті деякі аспекти цього питання. Так, проблема розробки моделей соціально-педагогічної взаємодії та 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. Даніелс, І. Зверєва, А. Капська, А. Колупаєва, М. Лукашевич, І. Мигович, Т. Семігіна, С. Толстоухова, О. Холостова, Є. Ярьська-Смирнова та інші вчені. В цих та інших працях розглядаються різні аспекти дослідження проблеми діяльності загальноосвітніх шкіл інтегрованої та інклюзивної орієнтації й навчання в них учнів з обмеженими можливостями.

**Виклад основного матеріалу.** Зрештою, виховання дітей з особливими освітніми потребами є спільним завданням батьків та вчителів. Позитивне ставлення батьків до цієї діяльності, безумовно, сприяє інтеграційним процесам, як у школі, так і в суспільстві в цілому. Для цілеспрямованої підготовки, члени сім'ї дітей з особливостями психофізичного розвитку, для активної участі у процесі інклюзивної освіти, корисними є такі форми роботи вчителів з батьками: проведення спеціальних тренінгів, цілеспрямованих бесід, лекцій з підвищення педагогічної культури батьків; необхідно також розробляти відповідні методичні матеріали; переглядати художні фільми на відповідні теми; важливим елементом є використання прийомів арт-терапії та звісно організація (за необхідності) зустрічей з різними спеціалістами (медичними працівниками, художниками, священиками, волонтерами, соціальними працівниками тощо))[2]. Соціально-педагогічна робота з сім'єю дитини з особливими освітніми потребами повинна враховувати, що академічна успішність, впевненість та загальний добробут дитини, значною мірою залежать саме від участі батьків у процесі соціалізації дитини в шкільному середовищі. Участь та залучення батьків до освітнього процесу, безпосередньо можуть допомогти досягти високої педагогічної мети, оцінити вимоги щодо надання освітніх послуг своїй дитині, та звісно вжиття заходів у випадках дезадаптації, соціальної ізоляції та психологічних та / або емоційних стресів.

Соціально-педагогічна взаємодія має такі суттєві характеристики: активна участь окремого індивіда у командній роботі, а також розвиток талантів, сильних сторін, можливостей у визначенні бажаних результатів; поєднання емоційної атмосфери, а саме встановлення особистої безпеки, пошук раціональних можливостей для вирішення проблем у словесній формі та відстеження ефективності діяльності з вирішення проблемних ситуацій, подолання агресії, тривожності та невпевненості.

Саме тому, можемо виділити такі основні складові даної взаємодії: запрошення батьків до співробітництва, дотримання позиції рівноправності, визнання важливості батьків у співпраці, вияв любові, захопленості їх дитиною, пошук нових форм співпраці, використання заходів, спрямованих на підвищення авторитету батьків, безумовна довіра до виховних можливостей батьків, підвищення рівня їх педагогічної культури й активності у вихованні, опора на позитивні риси дитини, орієнтація на успішний розвиток особистості, а також створення ситуації успіху [4]. Для полегшення навчально-виховного процесу з дітьми з ООП нами запропоновано включити таку систему конструктивної взаємодії "родина – дитина – школа". Дана соціально-педагогічна взаємодія містить такі структурні елементи: соціальний запит (необхідність застосування такої системи, що допоможе здійснити якісну підготовку дитини з ООП, урахувавши індивідуальні особливості за мінімальних затрат часу педагога та якісний результат навчання); мета (встановити конструктивну взаємодію із сім'єю дитини з ООП для добору ефективних форм та методів навчально-виховної діяльності з опорою на сильні боки вихованця, оптимізації процесу соціалізації); завдання (здійснити якісну підготовку дитини з ООП, надавши життєво необхідні компетентності; розвинути сильні сторони; корекція порушень під час співпраці команди супроводу та родини; пришвидшення процесу соціалізації та створення комфортних умов для навчання та виховання).

Запропонована система будується на основі таких принципів роботи з батьками як: необхідність партнерства школи та сім'ї (усвідомлення важливості ролі школи для зростання та добробуту дитини); залучення батьків до спільної діяльності (під час складання плану виховної роботи класного керівника враховувати можливості родини, де виховується дитина з ООП); освіта батьків (лекторії, зустрічі, співпраця з командою супроводу, відвідування конференцій з означеної тематики). Окрім зазначених принципів щодо взаємозв'язку родини та школи, хотілося б додати ще заохочення та створення умов для взаємопідтримки батьків та принципи гнучкості, доступності [3].

Дослідивши дане питання, ми виділяємо такі основні напрями і форми роботи соціального педагога, вчителів та асистента вчителя (за необхідності) з батьками, які спрямовані для підвищення якості навчальних досягнень дітей з ООП: навчальна робота (участь у розробленні навчальних планів предметів, добір завдань гурткової роботи, проектів, факультативів); профорієнтаційна робота (зустрічі з батьками дітей, які володіють різними професіями, організація екскурсій на робоче місце); просвітницька робота (батьківські лекторії – зустрічі з вузькопрофільними спеціалістами: логопедами, дефектологами, психологами, психіатрами, неврологами); спортивно-оздоровча робота (добір гуртків і секцій, розгляд навантаження дитини); позакласна робота (участь у тематичних заходах школи та класу); військово-патріотичне виховання (участь у заходах, виховання патріотизму і любові до своєї країни); загальні засідання з інформування про навчально-виховний процес (успіхи дитини чи труднощі, соціалізацію у колективі); батьківські навчальні

семінари, тренінги; індивідуальне та групове консультування [5]. Ми відокремлюємо взаємодію фахівців та дитини з ООП як частину цілеспрямованого процесу практичного впливу відповідних державних установ, неурядових організацій та асоціацій на конкретні форми, що розкривають соціальні відносини та соціальні дії [1].

**Висновки та перспективи подальших наукових досліджень.** Отже, вивчаючи поняття та особливості соціально-педагогічної взаємодії, ми дійшли висновку, що її особливостями є створення оптимальних умов для соціалізації дітей з особливими освітніми потребами. Категорія "соціально-педагогічна взаємодія" відображається як одна з основних категорій педагогіки, що допомагає особистості дитини досягнути природні та соціальні явища, закономірності, процеси, визначити способи свого мислення та поведінки, спираючись на розуміння потреби у спілкуванні, освіті, вихованні, навчанні і загальному розвитку.

Звичайно, характер взаємодії дитини та батьків відіграє значну роль у формуванні майбутніх відносин між дитиною та іншими людьми, соціумом. Будь-яка зміна та корекція навчання в шкільному середовищі, створення програми або нові форми соціально-педагогічної взаємодії учнів з батьками є необхідним предметом обговорення та дослідження в інклюзивному навчальному середовищі. Співпраця вчителів та батьків у інклюзивному класі, синхронізація їх цілей, завдань, методів та форм організації навчального процесу, підтримка психологічного комфорту та належних соціально-педагогічних умов сприяють для всебічного та повноцінного розвитку дітей з особливими освітніми потребами.

### Література

1. Алексеєнко Т. Соціальна педагогіка як наукова дисципліна : досвід і перспективи розвитку. Соціальна педагогіка: теорія та практика. 2007. № 3. С. 4 – 8.
2. Дятленко Н. М. Софій Н.З., Мартинчук О. В., та ін. Асистент учителя в інклюзивному класі : навч.-метод. посіб./ за заг. ред. Войцехівського М.Ф. Київ: ТОВ Видавничий дім "Плеяди", 2015. 172 с.
3. Зверєва І. Д. Концептуальні основи соціального захисту людей з функціональними обмеженнями. Київ, 2005. 245 с.
4. Ілляшенко Т. Д. Чому їм важко вчитися. Діагностика і корекція труднощів у навчанні молодших школярів. Київ: Початкова школа, 2003. 128 с.
5. Колупаєва А.А. Інклюзивне навчання: вибір батьків/ А.А.Колупаєва, Л.М. Наконечна. Харків: Вид-во "Ранок", ВГ "Кенгуру", 2018. 56 с.

УДК 374:159.928-053.5

## РОЗВИТОК ОБДАРОВАНОСТІ ДИТИНИ В УМОВАХ ЗАКЛАДУ ПОЗАШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ

**Шульга Я. М.**, студентка ІV курсу факультету психології та соціальної роботи.

Науковий керівник – канд. пед. наук., доц. **Філоненко О. С.**, кафедра педагогіки, початкової освіти та освітнього менеджменту.

*У статті зроблено спробу визначити шляхи, способи організації середовища, що стимулюють розвиток обдарованості дитини у закладах позашкільної освіти.*

**Ключові слова:** заклад позашкільної освіти, обдарована дитина, розвиток.

**Актуальність.** Перехід до нових освітніх стандартів супроводжується посиленням уваги до обдарованих дітей, інтелектуальний і творчий потенціал яких розглядається як основна цінність держави. Сучасна освіта покликана забезпечити систематичний розвиток закладених природою можливостей і задатків особистості, їх вдосконалення і реалізацію в діяльності. Для цього необхідно створити умови для розвитку обдарованих дітей вже на етапі дошкільного та молодшого шкільного віку.

Додаткова освіта в державній системі освіти - це особливий простір, зона випереджаючого розвитку особистості, так як за своєю природою дозволяє побудувати освітній процес, наскільки це можливо з огляду на особливості кожної дитини. Це створює сприятливе середовище для продуктивної роботи з учнями, які мають спеціальні здібності, навколишнє середовище для забезпечення безперервності освітнього процесу і підтримки розвитку творчості дітей. Підставою для такого твердження є методологія додаткової освіти для дітей [10].

**Аналіз останніх досліджень:** Суттєвий внесок у вивчення психіки обдарованих дітей, розробку важливих психологічних принципів розвитку творчих здібностей, побудову психологічних моделей обдарованості, виявлення природи обдарованості зроблено Дж. Гілфордом, Ю. Гільбухом, О. Кульчицькою, Н. Лейтесом, О. Матюшкіним, О. Музикою, В. Моляко, М. Под'яковим, Дж. Рензуллі, В. Рибалком, Г. Тарасовою, П. Торренсом, В. Юркевичем та ін.



**Мета статті** полягала у визначенні шляхів, способів організації середовища, що стимулюють розвиток обдарованості дитини у закладах позашкільної освіти.

**Виклад основного матеріалу.** Термін "обдарованість" походить від слова "дар", який означає особливо сприятливі внутрішні передумови розвитку людини. Обдарованість – це поведінка, що характеризує здібності і може виявлятися у різних сферах діяльності", – доводить американський психолог Дж. Рензулі. Обдарованість – це генетично зумовлений компонент здібностей, що розвиваються у відповідній діяльності та деградують за її відсутності (В. Виготський, Н. Лейтес, О. Савенков) [2].

У визначенні Столяренко А.М. здібності - це індивідуально-психологічні особливості особистості, що забезпечують успіх у діяльності, швидкість і легкість оволодіння діяльністю [3]. Здібності не можуть бути зведені до знань, умінь і навичок, які є у людини, але забезпечують їх швидке і активне практичне застосування. Задатки - це деякі генетично детерміновані (вроджені) анатомо-фізіологічні особливості нервової системи, що складають індивідуально-природну основу (передумови) формування здібностей [4].

В основі здібностей лежать особисті задатки, які в ході розвитку діяльності людини "переростають" в здатності. А це, в свою чергу, за умови безперервного і постійного розвитку приводить людину до розвитку обдарованості в різних сферах діяльності, які визначені спочатку задатками.

Навіть найвидатніші здатності обдарованої дитини не є прямим і достатнім показником його високих досягнень в майбутньому. Ознаки обдарованості, як правило, будуть проявлятися в поточній діяльності дитини і можуть діагностуватися на рівні спостереження за характером, типом, принципів дій даного дитини.

Важливо з'ясувати сферу чи галузь, до якої дитина виявляє найбільший інтерес та здібності, тобто виявити спеціальну обдарованість. Вченими схарактеризовані види спеціальних обдарувань (здібностей) та їх ознаки в різноманітних видах діяльності: інтелектуальні, художні, музичні, артистичні, літературні, технічні, спортивні.

Ознаки явної обдарованості вказані у визначенні обдарованості і завжди пов'язані з високим рівнем виконання певного виду діяльності. Виявлення обдарованості і виявлення здібностей є досить складним процесом.

У педагогіці прийнято дотримуватися однієї з двох прикордонних точок зору. Перша говорить про те, що всі діти є обдарованими, друга стверджує, що обдаровані діти зустрічаються вкрай рідко. Ситуація успіху - це ті переваги включення додаткової освіти в загальну систему освіти, які визначають особливе її значення в роботі з талановитими дітьми, а також сприяють запобіганню існуючій дисгармонії між складністю освітньої діяльності такого рівня і ще недостатньо стійкою мотивацією на неї [6].

Це означає, по-перше, неформальний стиль взаємин серед самих учнів, що навчаються і педагогів додаткової освіти, відсутність авторитаризму вчителя, відносини співпраці і співтворчості, викликані спільними заходами і загальними хобі. Таке освітнє середовище змушує дітей самих проявляти активність, формує почуття благополуччя, задоволення від цього, потреба висловити свою точку зору, спробувати нове. Ще більше стимулює діяльність навіть маленький успіх, який є необхідною умовою для розвитку таланту. Відсутність загальних стандартів бальної оцінки дозволяє сформувати спеціальну систему. Вона визначає ефективність цього виду освіти і спеціальну гнучку систему позначення успішності, що робить можливим створення особистої ситуації успіху для кожного, можливість порівняти свої досягнення з досягненнями інших, побачити шляхи поліпшення і перспективи, об'єднує їх в прагненні до перемоги.

Отже, додаткова освіта для дітей має ефективний методологічний ресурс, який може зробити його самодостатньою системою для виявлення і розвитку обдарованості дітей.

Пріоритет різних елементів у розвитку особистості дозволяє розробити різні моделі розвитку обдарованих і талановитих дітей: спеціальні освітні установи "еліти"; освітні установи на основі диференційованого, індивідуального та ініційованого підходів; установи, де організація процесу навчання будується на основі вільного розвитку інтелекту і творчості учнів, і інші [1; 4; 5; 7].

Першим етапом процесу навчання, розвитку, підтримки обдарованих дітей є створення механізму для виявлення обдарованих і талановитих дітей. Виявлення творчо обдарованих дітей (в образотворчій діяльності) можливо різними шляхами. Найпростіший і доступний для педагогів - це спостереження, виявлення думки батьків про схильність, області найбільшою успішності і колі інтересів, про особливості особистісного розвитку їхньої дитини. Результати спостереження можуть бути використані при заповненні спеціальних анкет, які розробляються для батьків і педагога.

Ще один можливий шлях - це тестування за допомогою спеціальних завдань, "Креативних тестів" - методик, спрямованих на оцінку рівня розвитку творчого мислення і уяви. При виявленні художньої обдарованості дітей використовуються найрізноманітніші методики. Найчастіше для дітей дошкільного та молодшого шкільного віку застосовуються тести [4] Е. П. Торренса, Гілфорда, методика "домальовування фігур" (О.М Дьяченко), методика діагностики універсальних творчих

здібностей для дітей 4-5 (6) років, методика "Відтворити зображення", модифікація тесту "Обдаровані діти".

Також важливим етапом роботи з обдарованими дітьми шкільного віку є побудова стратегій освітньої роботи з обдарованими дітьми, розробка та впровадження індивідуальних та групових програм, що дозволяють більш повно задовольняти інтереси школярів.

Навчання обдарованих дітей можна проводити як в звичайних групах, так і спеціально для них створюються. При навчанні дитини у звичайній групі, педагогу слід підбирати для занять матеріал підвищеної складності, який забезпечував би і його розвиток. Спеціальні програми для обдарованих дітей повинні бути, в першу чергу, спрямовані на розвиток здібностей, відповідних обдарованості дитини. У той же час програма повинна бути збалансованою і сприяти всебічному розвитку, передбачати розвиток рухової та емоційної сфер. Роботу з обдарованими дітьми краще проводити із залученням ігрової мотивації, що дозволяє осмислювати ситуації, створювати проблемні ситуації, пропонувати завдання і загадки. Доцільно також використовувати на заняттях змагальну мотивацію, що відповідає прагненням до першості.

Створення умов для успішного розвитку обдарованих дітей є одним з головних напрямків роботи закладів шкільної освіти та додаткової освіти. Робота з обдарованими - це складна, але цікава робота, яка повинна вестися в сукупності батьків, вихователів, педагогів. виховання обдарованих дітей в силу їх особливостей вимагає індивідуального творчого підходу [7]. Індивідуальна робота з розвитку обдарованих школярів при активному включенні їх в спільну діяльність підвищує не тільки рівень їх самостійності, але і допомагає розвивати їх розумову діяльність і мову. Виявлення, навчання і виховання обдарованих дітей з урахуванням їх особливостей - запорука їх подальшого благополучного розвитку.

Ефективність результативності та управління позашкільною освітою й вихованням залежить від створених комфортних умов, які сприятливі для творчості у діяльності дітей і молоді, для забезпечення їхнього співробітництва у творчому процесі, яка і формує потребу особистості в подальшому творчому сприйнятті світу і професійній діяльності задля конкурентоздатності й інноваційно-технологічного розвитку, розквіту країни та якісної життєдіяльності громадян України. Система позашкільної освіти розвивається на міжвідомчій основі, виступає гарантом підтримки і розвитку обдарованих дітей. Витрати бюджетів усіх рівнів на позашкільну освіту є довгостроковими інвестиціями в майбутній розвиток держави, кадровий потенціал інтелектуального, науково-технічного, творчого і культурного розвитку суспільства, подолання бездоглядності і профілактику правопорушень, інших асоціальних проявів у дитячому і молодіжному середовищі.

На сучасному етапі розвитку позашкільної освіти необхідно домогтися уважного ставлення владних структур до проблем розвитку і вдосконалення мережі ЗПО, обов'язкового виконання в повному обсязі Закону України "Про позашкільну освіту". Органам самоврядування, державним адміністраціям різних рівнів, департаментам (управлінням) освіти потрібно умови для надання суб'єктам освітнього процесу можливості самопізнання, саморозвитку, самореалізації та самовдосконалення шляхом розвитку мережі творчих об'єднань (творчих колективів, гуртків, студій, любительських об'єднань, клубів за інтересами тощо), відкриття нових ЗПО, зміцнення їх матеріально-технічної бази. Саме ЗПО допомагають суспільству активізувати діяльність щодо попередження дитячої бездоглядності, правопорушень, негативних проявів у молодіжному середовищі. Державне регулювання організації вільного часу дітей і молоді в Україні потребує глибокого системного реформування з метою збереження потенціалу і пріоритетних напрямів ПО [7].

Тому головною метою професійної діяльності педагогів закладів позашкільної освіти має бути створення умов для розвитку учнівської молоді як творчих обдарованих особистостей. Реалізація цієї мети забезпечується такими чинниками: індивідуально-професійним потенціалом педагогічних керівників, які працюють із обдарованими дітьми, мають бути особистісно зрілими, емоційно стабільними, чутливими и доброзичливими. Із високим рівнем інтелекту, динамічним характером, розвинутих почуттям гумору, позитивною Я-концепцією); переважанням інтерактивних методів навчання; високим ступенем свободи учнів у виборі ними видів занять не лише у школі, а й поза нею.

#### Література

1. Барановська, І. Вокальна підготовка майбутніх учителів музики засобами театрального мистецтва. Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології : науковий журнал. 2017. № 10 (74). С. 150–159. URL: <http://repository.sspu.sumy.ua/handle/123456789/4952>
2. Белеха Ю.Н. Зміст і організація процесу супроводу розвитку інтелектуально обдарованих дітей // Обдарована дитина. 2005. № 4. С. 48-53.
3. Золотарьова О.В. Особливості соціально-педагогічного супроводу обдарованих дітей в умовах взаємодії загального, додаткового і професійної освіти // Обдарована дитина. 2014. № 4. С. 32-39.

4. Кулезмін А.В. Становлення обдарованості як педагогічний процес // Наука і школа. 2006. № 6. С. 18-23
5. Лещенко М.П. Щастя дитини – єдине дійсне щастя на землі: до проблеми педагогічної майстерності: навч.-метод. посіб. Київ : АСМІ, 2003. Ч.1. 304 с.
6. Мосякова І. Ю. Концептуальні основи модернізації змісту позашкільної освіти : практико орієнтований посібник URL: <http://lib.iitta.gov.ua/71208>.
7. Обдаровані діти / під ред. Г. В. Бурменской, В. М. Слущького; предисл. В. М. Слущького Київ: Прогрес, 991. 376 с.

УДК 377.091

## **КОМУНІКАТИВНА КУЛЬТУРА ЯК НЕОБХІДНА СКЛАДОВА ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ МЕНЕДЖЕРА**

**Шурдука К. О.**, магістрантка факультету психології та соціальної роботи.

Науковий керівник – д-р пед. наук, проф. **Ельбрехт О. М.**, кафедра педагогіки, початкової освіти та освітнього менеджменту

*У статті обґрунтовано місце і роль комунікативної культури менеджера. Здійснено аналіз поняття "комунікативна культура". Висвітлено особливості формування комунікативної культури менеджерів у закладі вищої освіти.*

*Ключові слова:* культура, комунікація, комунікативна культура, менеджер, комунікативна культура менеджера.

*the article substantiates the place and role of communicative culture of the manager. The analysis of the concept of "communicative culture" is carried out. Peculiarities of formation of communicative culture of managers in higher education institution are highlighted.*

*Key words:* culture, communication, communicative culture, manager, communicative culture of manager.

**Постановка проблеми.** Комунікативна культура є одним із визначальних атрибутів сучасних людей, оскільки вона займає провідні позиції в загальній культурі особистості та професійному розвитку. Комунікативна культура – це основа соціального життя в суспільстві, що включає міжособистісні відносини, які реалізуються і формуються в процесі спілкування. Це допомагає сформуванню спільної позиції та точки зору, взаєморозуміння та злагоженості дій.

**Мета статті** полягає в теоретичному обґрунтуванні сутності поняття "комунікативна культура менеджера".

**Аналіз останніх досліджень та публікацій.** Для нашого дослідження представляє інтерес поняття "культура" як сукупність духовних і матеріальних цінностей людства, те, що формує і задовольняє духовні потреби особистості. У такому значенні воно використовується у низці наукових праць учених.

Для нашого дослідження важливе значення мають праці, в яких висвітлено особливості комунікативної функції діяльності менеджера та ділового спілкування (В. Черевко, Г.Бороздіна, І.Гічан, М.Дороніна, Ю.Жуков, Ю.Жолобов, М.Каган, В.Казміренко, Ю.Крижановська, В.Кричевський, М.Лукашевич, О.Луньва, Є.Міцич, І.Осечинська, А.Панасюк, Б.Поршнев, Є.Руденський, Г.Троцько, І.Трубавіна, Є.Хорошилова, Н.Хрящева, Т.Чмут, Г.Чайка).

Підґрунтям наукового дослідження стали роботи Л. Симонової та Л. Стровського, які тлумачать це поняття як систему цінностей, норм та знань, які склалися у суспільстві. Вони регулюють його життєдіяльність, спосіб пізнання оточуючого світу, поведінку людини, знаки і їх сукупність, в яких міститься соціальна інформація [5, с. 189].

Відповідно до сучасних уявлень, зазначає Л. Е. Орбан-Лембрик, культуру спілкування відображає не лише рівень комунікативної підготовки особистості, відповідність її мовлення літературним нормам, ціннісні комунікативні установки, сукупність моральних якостей людини, що виявляється у дотриманні етики спілкування тощо, а й ступінь комунікативної компетентності.

Аналіз психолого-педагогічної літератури дає змогу стверджувати, що комунікативна культура є складовою частиною загальної культури особистості. У свою чергу ми з'ясували, що поняття культури визначається як складний соціальний феномен, який торкається практично всіх аспектів суспільного й індивідуального життя людини. Отже, комунікативну культуру можна розглядати в трьох аспектах:

- 1) як окремих випадок комунікації;

- 2) як системоутворювальний, інтегруючий соціум чинник;
- 3) як галузевий аспект (наприклад, поруч із художньою, естетичною, інформаційною та ін.).

**Виклад основного матеріалу.** Культура управління неможлива без культури спілкування, тобто комунікативної культури. На сьогодні існує безліч визначень комунікативної культури. Термін "культура спілкування" вперше згадали в наукових працях у 80-х рр. ХХ століття.

У тлумачному словнику української мови термін "культура" трактується так:

- 1) сукупність матеріальних і духовних цінностей, створених людством протягом його історії;
- 2) рівень розвитку суспільства в певну епоху;
- 3) те, що створюється для задоволення духовних потреб людини;
- 4) освіченість, вихованість;
- 5) рівень, ступінь досконалості якоїсь галузі господарської або розумової діяльності [1, с.1736].

О. Корніяка зазначає, що "...у сучасній літературі комунікативна культура розглядається як морально зорієнтований засіб комунікації, що забезпечує афективно-інформаційний обмін між людьми, опосередковує їхню взаємодію та взаємовплив, уможлиблює міжособистісне сприйняття та взаєморозуміння; це більш-менш довершена готовність, спроможність особистості до спілкування з оточенням" [2, с.336].

Як бачимо, сучасні наукові дослідження стверджують, що комунікативна культура супроводжує процес, який стає одним з провідних факторів досягнення соціальної стабільності та впорядкованості завдяки своєму стабілізуючому впливові на комунікативні процеси.

Комунікативна культура є складовою організаційної культури керівника, і її розуміють по-різному:

- як частину загальної культури особистості;
- як частину управлінської та професійної культури та як соціально творчу діяльність людей;
- як сукупність знань, умінь та навичок в області організації взаємодії та розвитку колективу.

У загальній культурній структурі особистості культура професійної взаємодії втілюється в компонентах культури саморегуляції, культури інтелектуальної діяльності та культури мовної поведінки. Аналіз наукової літератури показує, що в культурологічному підході поняття комунікативної культури все частіше стає аналогом професійної майстерності фахівця.

Структура культури управлінського спілкування включає в себе наступні елементи: культура вербальної поведінки, культура саморегуляції спілкування, творче мислення, культура жестів і пластичність рухів в комунікативному середовищі, культура сприйняття співрозмовником комунікативної поведінки, культура емоцій і комунікативних навичок.

Як відзначає у своїй праці О.Л. Потеряхін, ділова комунікація є різновидом управління і спілкування між керівниками та підлеглими має безліч функцій, тобто очевидні ролі: поведінка керівників і підлеглих в рамках певних функціональних обов'язків впливають на засоби комунікації, вибір змісту, форми і форми взаємодії [4, с. 98].

У структурі управлінського спілкування дослідник вирізняє такі компоненти:

- комунікативний, що у вузькому значенні слова слід розуміти як обмін інформацією між суб'єктом та об'єктом управління;
- інтерактивний, який забезпечує взаємодію суб'єкта та об'єкта управління та припускає певну форму організації їх спільної діяльності;
- перцептивний, що полягає у взаємопізнанні об'єктом і суб'єктом управління один одного та забезпечує основу для їхнього взаєморозуміння і співробітництва [4, с. 98].

В. А. Лівенцова зазначає, що комунікативна культура характеризує здатність менеджера адекватно сприймати і розуміти поведінку співробітників, налагоджувати продуктивні міжособистісні відносини з ними, формувати сприятливий емоційний мікроклімат у трудовому колективі, майстерно використовувати вербальні й невербальні засоби комунікації [3, с. 212].

На основі наукових досліджень вчених, комунікативну культуру можна розглядати як багатопланове явище становлення і розвитку зв'язків між людьми, що передбачає обмін інформацією, певну тактику і стратегію взаємодії, спрямування і взаєморозуміння між суб'єктами спілкування; регулятор поведінки, гарант шанобливого ставлення особистості до інших, їх розуміння, терпачості та взаємоповаги; один з механізмів гармонізації особистих і громадських інтересів.

Спираючись на дослідження педагогіки і психології, вважаємо, що професійна підготовка є так званим педагогічним проектом діяльності фахівця. Її завдання полягає в полегшенні переходу студентів від навчальної діяльності до професійної, визначенні головних напрямів підготовки студентів у закладі вищої освіти; орієнтації випускників на тривалу перспективу професійного росту та самоосвіту, відображенні цілісного змісту професійної діяльності майбутнього менеджера.

**Висновки.** За результатами нашого дослідження доходимо висновку, що комунікативна культура менеджера є необхідною складовою його професійної діяльності і включає в себе безліч

навичок, компетенцій, знань і досвіду. Менеджери повинні бути забезпечені соціально прийнятими знаннями, нормами, цінностями і зразками поведінки в упорядкованому порядку, а також здатністю органічно і без зусиль реалізувати їх у професійній діяльності.

#### Література

1. Великий тлумачний словник сучасної української мови. Київ; Ірпінь: Перун, 2009. 1736 с.
2. Корніяка О.М. Психологія комунікативної культури школяра: Монографія. К.: Міленіум, 2006. 336 с.
3. Лівенцова В.А. Формування культури професійного спілкування у майбутніх менеджерів невикробничої сфери: Дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / Тернопільський держ. пед. ун-т. Тернопіль, 2002. 212 с.
4. Потеряхін О.Л. Психологія управлінського спілкування: Навч. посіб. К.: Алефа, 2001. 98 с.
5. Симонова Л., Стровський Л. Кросс-культурные взаимодействия в международном предпринимательстве. Москва: ЮНИТИ-ДАНА, 2003. 189 с.
6. Скляр П.П. Профессиональное общение руководителя: содержание, структура и пути его развития: Дис. ... канд. психол. наук: 19.00.05. М., 1993. 173 с.

УДК 005.32

### ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ФОРМУВАННЯ КЛЮЧОВИХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ МАЙБУТНІХ МЕНЕДЖЕРІВ У ПРОЦЕСІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ

**Дворська А. В.**, магістрантка 2 року навчання, спеціальності "Менеджмент", факультету психології та соціальної роботи.

Науковий керівник: **Самойленко О.В.**, канд. пед. наук, доцент кафедри педагогіки, початкової освіти та освітнього менеджменту.

**Постановка проблеми.** Розвиток компетентнісного підходу в українській освіті відбувається в руслі загальноосвітніх тенденцій і підходів про те, що проста трансляція знань, умінь та навичок вже недостатня для підготовки кваліфікованого фахівця. В умовах сьогодення затребуваний фахівець, який не чекатиме інструкцій, а вступить в професійне життя з уже сформованим творчим, проектно-конструктивним і духовно-особистісним досвідом.

Саме компетентнісний підхід дає можливість переорієнтації освітнього процесу з переважного транслявання певної сукупності знань, умінь та навичок на створення умов для розвитку особистісного потенціалу, підготовки випускника до продуктивної самостійної дії в професійній сфері та повсякденному житті.

Базовими поняттями компетентнісного підходу є терміни "компетенція" і "компетентність". В українській педагогіці змістовне наповнення цих термінів досі трактується неоднозначно. Багато педагогів дотримуються точки зору А.В. Хуторського [4]: компетенція (в перекладі з латинської - відповідність, відповідність) - це сукупність взаємопов'язаних якостей особистості (знань, умінь, навичок, способів діяльності), що задаються по відношенню до певного кола предметів і процесів, і необхідних, щоб продуктивно діяти по відношенню до них; компетентність - володіння, володіння людиною відповідною компетенцією, що включає його особистісне ставлення до неї і предмету діяльності.

У професійній освіті сьогодні також триває уточнення та розширення базових понять компетентнісного підходу. Найбільш розробленим є підхід школи Е.Ф. Зеєра [3]: компетенція - коло будь-яких повноважень, прав; відповідність особи певному місцю; здатність здійснювати діяльність відповідно до соціальних вимог і очікувань;

компетентність - володіння колом знань, умінь, необхідних для реалізації цих повноважень.

Похідним від терміну "компетенція" виступає поняття "ключові компетенції", які розглядаються дослідниками як базові, універсальні, "ядерні" компетенції. Так, В.І. Байденко визначає їх як динамічні комбінації характеристик, здібностей і позицій, які виступають метою освітніх програм [1].

І.О. Зимня розуміє під "ключовими" такі узагальнено представлені компетенції, які забезпечують нормальне існування людини в соціумі, і представляє ключові компетенції як нову парадигму результату освіти, як результативно-цільову основу компетентнісного підходу [2]. У своїх роботах І.О. Зимова виділяє десять ключових компетенцій:

- компетенція здоров'язбереження,
- компетенція ціннісно-смысловий орієнтації в світі,

компетенція інтеграції,  
компетенція громадянськості,  
компетенція саморозвитку,  
компетенція в області вчення і пізнання,  
компетенція в області діяльності,  
компетенція в області інформації,  
комунікативна компетенція,  
компетенція соціальної взаємодії,

Ключові компетенції по І.А. Зимової поділяються на три основні класи:

1. Суб'єктно-особистісні компетенції - включають якості, що характеризують людину як особистість і суб'єкт спілкування і діяльності (компетенції в області здоров'я і фізичного стану, ціннісно-смыслових орієнтацій, громадянськості, соціальної інтеграції, особистісної та діяльнісної рефлексії);

2. Організаційно-діяльні компетенції - відносяться до соціальної взаємодії людини і соціального середовища і включають якості, що характеризують людину як суб'єкта діяльності і самоорганізації (компетенції в області вчення і пізнання, діяльності, інформації);

3. Соціально-комунікативні компетенції - відносяться до діяльності людини і включають якості, що характеризують відносини людини і соціуму (компетенції спілкування, комунікації та соціальної взаємодії) [2].

Для ключових компетенцій характерні наступні властивості: багатофункціональність, надпредметних і міждисциплінарність, багатовимірність.

Багатофункціональність визначається тим, що компетентний фахівець може успішно вирішувати як професійні завдання, так і проблеми, що виникають у повсякденному і суспільного життя.

Надпредметних і міждисциплінарність пов'язані з можливостями компетентного фахівця використовувати отримані компетенції в різних сферах життєдіяльності, при необхідності застосовувати в сукупності дані різних дисциплін [3].

Багатовимірність визначає необхідність формування у студентів не тільки когнітивних, а й креативних властивостей через розвиток інтелектуальних умінь: аналітичних, комунікативних, критичних та ін.

Формування ключових компетенцій є першим напрямком компетентнісного підходу до сучасного освіти. Ключові компетенції передбачають підготовку фахівця через реалізацію Державного освітнього стандарту; розвиток міждисциплінарних знань і вмінь, в тому числі з інших спеціальностей; інформаційну, економічну, комунікативну та правову підготовку.

Другий напрямок - формування узагальнених предметних компетенцій. Узагальнені предметні компетенції відповідають за вміння використовувати зміст різних дисциплін при вирішенні конкретних завдань. У певному сенсі даний напрямок пов'язано з тенденцією до універсалізації освіти. При цьому розширюється кругозір студентів, формуються уміння шукати і знаходити нестандартні рішення проблем, що виникають у професійній діяльності та побутового життя.

Третім напрямком реалізації компетентнісного підходу є посилення практичного, прикладного характеру освіти - розвиток прикладних предметних компетенцій. Прикладні предметні компетенції пов'язані з діяльнісним характером професійної підготовки. На відміну від узагальнених предметних компетенцій у даному випадку формуються здатності ефективно використовувати у професійній діяльності конкретні знання та вміння по вивчених дисциплін. Цей напрямок є розвитком традиційної системи професійної освіти.

Четвертий напрямок - оволодіння життєвими навичками. Розвиток даного напрямку передбачає підготовку до соціальної адаптації, яка не менш важлива, ніж професійна підготовка. Життєві навички важливі професіоналові для успішної соціалізації в суспільстві.

В цілому слід зазначити, що реалізація компетентнісного підходу спрямована на формування набору компетенцій відповідно до завдань професійної освіти. У документах Міністерства освіти і науки наголошується, що основними результатами діяльності освітнього закладу має стати не система знань, умінь і навичок сама по собі. Мова йде про набір ключових компетенцій учнів в інтелектуальній, правовій, інформаційній та інших сферах [3].

Таким чином, компетентнісний підхід у професійній освіті ставить в центр уваги питання особистісного розвитку майбутнього фахівця, забезпечує успішну адаптацію на ринку праці, у соціальному і професійному співтовариствах і відповідає сучасним вимогам модернізації освіти.

Формування та розвиток ключових компетенцій майбутніх фахівців може ефективно здійснюється тільки в процесі системного та цілеспрямованого навчання, в якому передбачені всі необхідні організаційно-педагогічні умови. Найважливішим із таких умов є моделювання цілісного педагогічного процесу.

## Література

1. Байденко В.И. Концептуальная модель государственных образовательных стандартов в компетентностном формате [Электронный ресурс]. – [http://www.rc.edu.ru/rc/bologna/works/baidenko\\_ll\\_sod.pdf](http://www.rc.edu.ru/rc/bologna/works/baidenko_ll_sod.pdf)
2. Зимня, І. О. Компетентнісний підхід. Яке його місце в системі сучасних підходів до проблем освіти? (Теоретико-методологічний аспект) / І. О. Зимня // Вища освіта сьогодні. - 2006. - N 8.
3. Тароєва Л.Б. Організаційно-педагогічні умови формування ключових компетенцій у процесі гуманітарної підготовки, 2009 / <https://ua-referat.com>
4. Хуторський, А.В. Ключові компетенції та освітні стандарти [Текст] / А.В. Хуторський // Інтернет-журнал "Ейдос", 2002.

УДК 37.013

## ЗНАЧЕННЯ ТЕОРІЇ "ПРИРОДНОГО" ВИХОВАННЯ Ж.-Ж. РУССО ДЛЯ СЬОГОДЕННЯ

**Кутик Дарина**, студентка III курсу факультету іноземних мов

Науковий керівник – канд. пед. наук, доц. **Самойленко О.В.**, кафедра педагогіки, початкової освіти та освітнього менеджменту

*У статті проаналізовано концепцію загальнолюдського природного виховання Ж.-Ж. Руссо, в основі якої лежить віра в могутність дитячої природи, надання дитині широкої свободи. З'ясовано, що метою виховання для Ж.-Ж. Руссо є розвиток вільної особистості у природних умовах. Педагог наполягав, що виховання має бути природовідповідним, вільним і спонукати дитину до самостійного набуття особистого досвіду. Акцентовано увагу на головних принципах педагогічної системи Руссо: гуманізму, природовідповідності та індивідуального підходу до дітей. Зроблено висновок про те, що ідеї та принципи видатного просвітника є актуальними.*

*Ключові слова: Ж.-Ж. Руссо, природне виховання, вільне виховання, свобода дитини, принципи виховання, гуманізм, індивідуальний підхід, нова українська школа.*

**Постановка проблеми.** Розвиток новітньої системи освіти, швидкі темпи оновлення науки, техніки, технологій, зростання соціальної ролі особистості, інтелектуальної праці зумовлюють стратегічні цілі освіти в Україні. Серед них – фундаментальна перебудова всіх структур освіти, розвиток творчої індивідуальності кожної особистості. Відтак, нова українська школа має функціонувати на засадах партнерства між усіма суб'єктами освітньо-виховного процесу, дитиноцентризму, орієнтації на потреби учня в освітньому процесі. Пріоритетними є компетентнісний, індивідуальний, особистісно-орієнтований підходи до виховання підростаючого покоління, а головна роль учителя – фасилітатор, помічник, співтворець, який допомагає дитині пізнати світ і знайти своє місце у ньому. Акцент робиться саме на вихованні як невід'ємній складовій усього освітнього процесу, яке орієнтуватиметься на загальнолюдські цінності. Наша школа вже давно переорієнтувалася з авторитарної на особистісно-орієнтовану освіту та виховання. Але дуже часто ці основоположні принципи залишаються лише теорією і не завжди реалізуються в реальному шкільному житті. Втім, як свідчить історія, педагогіка і школа, як вітчизняна, так і зарубіжна, розвивалася у напрямі гуманізації освітньо-виховного процесу. З огляду на це, цікавою та корисною, як для вчителів, так і для батьків, є педагогічна концепція видатного представника Просвітництва, французького філософа, письменника, педагога Жан-Жака Руссо. Звернення до його педагогічної спадщини обумовлено необхідністю вирішити питання взаємодії в системі "вихователь – вихованець" ("учитель – учень"), а також суперечністю між сутністю людини як суб'єкта й організатора свого розвитку і зовнішнім, об'єктивним характером традиційного виховання.

Наукову спадщину видатного французького письменника, філософа, просвітителя та педагога Жана-Жака Руссо, без сумніву, можна вважати невід'ємною складовою, як світової культури, так і світової педагогіки. Освіта та виховання підростаючого покоління в усі часи було однією з найбільш актуальних проблем людства. І для того щоб максимально повно відповідати реальній дійсності, завданням сучасної людини стає не просто адаптація до нових реалій. Важливу роль набувають здатність до змін, а також саморозвиток. Активне діяльне начало будь-якої людини, що має прояв в його здібностях і потенціалах, дані йому природою, викликають пильний інтерес філософії, педагогіки та психології. Саме тому, двадцять перше століття

змушує по-новому поглянути на досягнення філософської думки попередніх епох. Аналіз спадщини Ж.-Ж. Руссо і до цього дня досить актуальний, як з загальнокультурної точки зору, так і з позицій самоцінності історії освіти і педагогічної думки, адже в сучасному педагогічному процесі зростає значення суб'єктності, незалежності суджень, індивідуально-особистісних особливостей педагога.

Мета статті - проаналізувати концепцію та дослідити принципи загальнолюдського природного виховання Ж.-Ж. Руссо, з'ясувати їх актуальність для сьогодення.

Послідовників Руссо захоплювала його віра в могутність дитячої природи, надання їй широкої свободи. Положення Руссо про те, що воля – одне з природних прав людини, а роль педагога полягає в розвитку активності, ініціативи дитини, взяли за основу представники теорії вільного виховання, що отримала поширення наприкінці ХІХ – на початку ХХ ст. У своїй педагогічній концепції французький педагог підкреслював необхідність упровадження демократичної освітньої системи, яка мала б сприяти виявленню в дитини нахилів і талантів, закладених природою. Виховання, на його думку, буде сприяти розвитку дитини лише в тому випадку, якщо матиме природовідповідний характер, спонукатиме її до самостійного набуття особистого досвіду і знань і буде прямо пов'язано з природним розвитком індивіда. Відтак, основою педагогічної системи Руссо є принципи гуманізму, природовідповідності та індивідуального підходу до дітей.

У центрі концепції Руссо – дитина як людина, яку він прагне навчити жити: "Жити – ось те ремесло, якого я бажаю вчити її /дитину/", жити у будь-яких умовах, за будь-якого соціально-економічного ладу, у будь-якій країні: "...треба навчити, щоб вона /дитина/ вміла зберігати себе, коли стане дорослою, зносити удари долі, зневажати надлишок і бідність, жити, якщо доведеться, серед льоду Ісландії чи на розпеченій скелі Мальти". Метою виховання, на думку просвітника, є розвиток вільної особистості у природних умовах. Природа дитини унікальна, і вихователь повинен зробити все, щоб дитина якомога довше зберегла свій неповторний, природний вид. Ж.-Ж. Руссо наголошував, що від народження дитина не має поганих рис, що її природа досконала, а тому завдання вихователя полягає в тому, щоб допомагати природному розвитку, створювати відповідну атмосферу. Виховання кожної людини, писав Руссо в книзі "Еміль, або Про виховання", дається природою шляхом безпосереднього розвитку вроджених здібностей і потягів. Звертаючись до батьків і вихователів, він закликав їх поважати в дитині особистість і всі її корисні та розумні схильності та розвивати в ній природність, прищеплювати почуття волі й незалежності, прагнення до праці. Багато педагогів засуджують Руссо за надмірне захоплення теорією вільного виховання, заснованого на індивідуальному підході (так звану "парну педагогіку"), за ідеалізацію природного розвитку дитини. Але його концепція ґрунтується на вірі в людину, її необмежені можливості й розум, вірі в те, що кожна людина заслуговує на щастя.

Вільне виховання впливає з природного права кожної людини на свободу, воно слідує за природою, допомагає їй. Руссо виступав за недоторканість, автономність внутрішнього світу дитини як маленької людини, заперечував авторитаризм у вихованні. Багато корисних порад і настанов Руссо дає в перших двох книгах "Еміля". Він, зокрема, рекомендує поводити діяти на дітей, керувати ними, не принижуючи їхньої волі і не застосовуючи примусових заходів, і водночас виявляти наполегливість, вимогливість, не поспішати із задоволенням небажаних і химерних дитячих прохань. Дітей повинні обмежувати тільки закони природи. Звідси заперечення Руссо методів покарання і примусу у вихованні. На його думку, йдучи за природою дитини, необхідно відмовитись від обмежень, встановлених вихователем. Свобода дитини може бути обмежена лише речами. У зв'язку з цим Руссо пропонує замінити методи покарання методом "природних наслідків" від неправильних учинків. Природне виховання також не припускає ганьби, підвищених вимог до дитини, порівняння її з іншими дітьми: «жодних суперників, ніякого змагання, навіть у бігу. Нехай дитина змагається сама з собою, тобто порівнює те, що вона зробила вчора, з тим, що вона зробила сьогодні, не порівнюючи свої успіхи з успіхами інших». Основними факторами впливу на дітей Руссо вважав природу (внутрішній розвиток здібностей та органів людини), людей (навчання того, як користуватися природними здібностями) та предмети навколишнього світу (набуття власного досвіду відносно предметів, які сприймає людина). Руссо доходить висновку, що виховання буде правильним, коли ці три фактори діятимуть узгоджено і сприятимуть вихованню добрих почуттів, добрих думок і добрих учинків. Іншими словами, основне завдання виховання, яке здійснюється людьми і речами, полягає у тому, щоб узгодити свої впливи з природним розвитком дитини. У такому контексті слід розуміти трактування Руссо принципу природовідповідності: природне виховання допомагає вільному розвитку дитини, який відбувається через самостійне накопичення нею життєвого досвіду. Відтак, вільне і природне виховання сприяє формуванню вільної людини – якою її створила природа. На думку вченого, зважаючи на природу дитини, необхідно відучити дитину



від сліпого підкорення волі вихователя, натомість привчити дотримуватися непорушних природних законів. Ж.-Ж. Руссо, ідеалізуючи дитячу природу, радив уже з двохрічного віку ізолювати дитину від міського середовища, де, на його думку, панує моральна розбещеність, щоб у такий спосіб, у гармонії з природою готувати дитину до майбутнього життя. Він писав: "Природа бажає, щоб діти були дітьми, перш ніж бути дорослими. Якщо ми намагаємося порушити цей порядок, то виростимо скороспілі плоди, які не матимуть ні зрілості, ні смаку і не забаряться зіпсуватися: у нас вийдуть юні лікарі і старі діти".

Отже, природне виховання полягає у необхідності здійснювати його відповідно до природи самої дитини та її вікових особливостей. Таке виховання повинно відбуватися на лоні природи, у тісному контакті з нею. Педагогічний успіх, на думку Руссо, може бути досягнуто завдяки сполученню фізичного, розумового, морального, трудового виховання. Завданням фізичного виховання, яке складає зміст перших двох років життя дитини, має бути виховання здорової людини, здатної до опанування навколишнього світу. При цьому педагог підкреслював взаємозв'язок фізичного і розумового виховання: "Якщо ви бажаєте виховати розум вашого учня, постійно вправляйте його тіло; робіть його здоровим і сильним, щоб зробити розумним і розсудливим, хай він працює, діє, бігає, плигає, хай завжди перебуває в русі, хай він буде людиною по силі, і скоро він стане людиною по розуму". Він був упевнений, що система природного виховання досить ефективна тільки при правильному і звичному поєднанні фізичних і розумових вправ. "Великий секрет виховання, – писав Ж.-Ж. Руссо, – в умінні домогтися того, щоб тілесні і розумові вправи завжди служили відпочинком одні для інших".

Отже, головне у фізичному вихованні – це організація здорового способу життя дитини. У розумовому вихованні не слід указувати дитині, що вона має вчити ("це її справа – бажати, шукати, знаходити"), а слід зробити навчання доступним для дитини, "мистецьки зародити у неї це бажання і дати їй засоби задовольнити його". Безпосереднім вираженням ідеї вільного виховання є вимога педагога, щоб дитина була вільною у виборі змісту навчального матеріалу і методів його вивчення. Що її не цікавить, у користі чого вона не впевнена, того вона і не буде вчити. Завдання вихователя полягає в тому, щоб так організувати всі впливи на дитину, щоб їй здавалося, що вона вивчає те, що сама хоче, а насправді те, що він їй підкаже.

У моральному вихованні слід займати вихованця добрими справами, тому що, тільки роблячи добро, люди стають добрими. Завданням морального виховання педагог вважав виховання людини гуманної і людяної, яка прагне до свободи, вміє працювати. Головне у трудовому вихованні – дати зрозуміти дитині, що без праці життя безцільне, що праця є неминучий обов'язок суспільної людини. Кожен повинен працювати – і бідний, і багатий. Тому в основі демократичної системи освіти має бути трудове виховання: вивчення суспільних ремесел і мистецтв, причому в ході навчання Ж.-Ж. Руссо вважав за необхідне виявляти у вихованців дарування, закладені природою.

Враховуючи це та вищесказане, можна констатувати, що вся педагогічна система Ж.-Ж. Руссо має яскраво виражену гуманістичну спрямованість, ґрунтується на принципах природовідповідності, природності та індивідуального підходу до дитини. Його трактати про виховання виникли як реакція на кризу людини в соціальному і культурному житті Франції XVIII ст. Та вони не втратили своєї актуальності сьогодні.

Так, в основу розбудови нової української школи покладено принципи гуманізму, природовідповідності, індивідуального підходу до дітей, які пропагував педагог-гуманіст Ж.-Ж. Руссо. Принцип природовідповідності виховання вимагає врахування багатосторонньої і цілісної природи особистості та рідного їй краю. Він базується на її фізичних, психічних, анатомічних, вікових, етнічних, регіональних, статевих особливостях, нехтування якими призводить до різномірних наслідків для цілісного розвитку дитини. Відповідно до цього принципу педагог може впливати на особистість учня з огляду на його життєвий досвід, рівень орієнтації в суспільному житті і формувати вміння застосовувати наявні тільки у нього знання і досвід в окремому регіоні, області, краї тощо. Шляхами реалізації принципу природовідповідності у сучасній школі можуть бути: використання різних форм і методів, що дозволяють розкрити суб'єктний досвід учнів, дидактичного матеріалу, що дозволяє учням обрати найбільш важливі для них види, форми роботи, різних способів виконання завдань без страху помилитися, отримати неправильну відповідь; створення атмосфери зацікавленості кожного учня в роботі класу, педагогічних ситуацій спілкування на уроці, які дозволяють кожному учневі проявити ініціативу, самостійність, вибірковість у способах роботи, умов для самовдосконалення учнів; стимулювання учнів до висловлювання; оцінювання діяльності учнів не лише за кінцевим результатом "правильно" – "неправильно", але й у процесі їх дослідження; заохочення прагнення учнів знаходити свій спосіб роботи.

Принцип гуманізму передбачає повагу до прав і свобод дітей, розуміння свого внутрішнього буття, свободи. Моральна свобода робить її досконалою і сильною, унеможлиблює

аморальні дії, гартує духовний характер, самостійність і самовизначеність. Внутрішню свободу особистості необхідно виховувати у процесі спільної діяльності, спілкування з іншими людьми, передусім учителями і вихователями. Принцип гуманізму вимагає поваги до позиції вихованця навіть тоді, коли він відмовляється виконувати поставлені завдання. У такій ситуації педагог має керуватися тим, що кожна особистість автономна і є не лише носієм, а й гарантом моральності. Якщо педагог не поважає вихованця через його власну позицію, то в такий спосіб він не визнає індивідуального буття особистості. Учитель повинен виявляти неупереджене ставлення до дитини і розуміти, що вона постає як особистість тоді, коли включена в ситуацію, у якій може активно, вільно та гідно обстоювати свою позицію або зайняти іншу відповідно до власних моральних переконань. Це природне право індивіда, яке педагог має поважати.

Урахування індивідуальних особливостей учнів у навчанні та вихованні – це не пристосування мети і змісту освіти та виховання до окремого учня, а пристосування прийомів, методів і форм педагогічного впливу до індивідуальних особистостей з метою забезпечення запрограмованого рівня розвитку особистостей. Індивідуальний підхід створює найсприятливіші можливості для розвитку пізнавальних сил, активності, схильностей і обдарувань кожного учня. Такого підходу потребують усі діти.

**Висновки.** У становленні людини ключову роль відіграє запропонована Руссо система природного виховання, де центром цієї системи є філософське вчення Руссо про природу і людину. Природа в філософсько-педагогічній концепції Руссо виглядає як необхідний центральний елемент педагогічного процесу, що пронизує всі його елементи (мета, образ дитини, методи, зміст, образ педагога, умови і фактори). Людина, що виросла в системі природного виховання, більш значуща для майбутнього суспільства, ніж та, яка вирощена цивілізацією в традиційній педагогічній системі (тобто авторитарній, репродуктивній, догматичній). Аналіз філософських поглядів Ж.-Ж. Руссо і сучасних педагогічних принципів сміливо дозволяє говорити про спільний вектор розвитку. А також загальних небезпек людства, що стоять на шляху відчуження від природи, переважання штучного над природним, матеріальних сторін життя над духовними. Педагогічна система Руссо, яка не могла бути реалізована за його життя, сьогодні отримує дедалі більше підтримки. Можна не погоджуватися з деякими ідеями педагога, але в одному він був правий: підґрунтям процесу виховання та освіти має бути прагнення дитини до самовдосконалення, самопізнання, творчого саморозвитку відповідно до її природних здібностей, пізнавальних потреб та інтересів. Усе життя нової школи має бути організоване за моделлю поваги прав людини та демократії.

#### Література

1. Руссо Ж.-Ж. Эмиль, или О воспитании [Электронный ресурс] / Руссо Жан-Жак // Педагогические сочинения: в 2-х т. Т. 1 / под ред. Г.Н. Джибладзе; сост. А.Н. Джурицкий. – М.: Педагогика, 1981. – 656 с. – Режим доступа: [http://lib.uni-dubna.ru/search/files/phil\\_russo/1.pdf](http://lib.uni-dubna.ru/search/files/phil_russo/1.pdf).
2. Руссо Ж.Ж. Эмиль или О воспитании / Хрестоматия по истории зарубежной педагогики – М. Просвещение, 2001. -350 с.
3. Педагогические взгляды Руссо [Электронный ресурс], - [https://studopedia.su/1\\_48659\\_pedagogicheskie-vzglyadi-russo.html](https://studopedia.su/1_48659_pedagogicheskie-vzglyadi-russo.html).
4. <https://vestniknews.ru/prilozhenie/intervyu-i-stati/2083--sp-2677.html>
5. Барнашов А.М. Теория разделения властей и политические взгляды Жан-Жака Руссо // Актуальные вопросы государства и права на современном этапе: сборник научных статей / Отв. ред. В.Ф. Волович. – Томск: Изд-во Томского университета, 1984. – С. 53–54.

УДК 373.5.015.31:613

### ФОРМУВАННЯ ЗДОРОВ'ЯЗБЕРЕЖУВАЛЬНИХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ УЧНІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ ПІД ЧАС НАВЧАННЯ

**Тарасенко К. О.**, магістрантка 2 року навчання, спеціальності «Початкова освіта», факультету психології та соціальної роботи

Науковий керівник – канд. пед. наук, доц. **Самойленко О.В.**, кафедра педагогіки, початкової освіти та освітнього менеджменту

*У статті обґрунтовано теоретичну складову сутності здоров'язбережувальної компетентності вчителя та учнів. Розкрито актуальність та практичну значущість зазначеної проблеми. Подано базові поняття, які визначають сутність здоров'язбережувальної компетентності педагогів. Розкрито здоров'язбережувальні технології,*

*користуючись якими наставники зможуть формувати здоров'язберезувальні компетентності учнів.*

*Ключові слова: професійна компетентність, здоров'язберігаюча компетентність, здоров'язберігаючі технології.*

**Постановка проблеми.** Вивчення проблем здоров'я дітей у наш час набуває особливої актуальності. Про це свідчить статистика стану здоров'я школярів, яка сьогодні є досить невтішною. З різних причин кількість хворих дітей у нашій державі зростає. Велике значення в цьому відіграє погіршення та нестабільність соціально-економічної, екологічної ситуації в суспільстві, незадовільні умови життя частини населення, що знижує адаптивні можливості дитячого організму та його опірності до дії різних шкідливих факторів. Це призводить до того, що 10% дітей закінчують школу умовно здоровими, інші, вже в підлітковому віці мають хронічні захворювання (42%), погіршуються показники фізичного та розумового розвитку.

Результати медичних, психолого-педагогічних досліджень показують, що кожна третя дитина, яка приходить до першого класу, має ті чи інші відхилення у стані здоров'я. Разом з тим, ранній початок систематичного навчання, значна інтенсифікація навчального процесу спричиняють збільшення навантаження на функціональні можливості організму дітей. За час навчання в школі значно зменшується кількість здорових дітей [6, с.15].

У зв'язку з вищезазначеними факторами збереження та зміцнення здоров'я дітей є одним із головних завдань соціально-освітніх програм нашої держави. Для розв'язання даного завдання необхідно сформувати у школярів стійку мотивацію до здорового способу життя, впроваджувати інноваційні зміни у змісті та організації діяльності навчальних закладів, які повинні бути тісно пов'язані із проблемою збереження та зміцнення здоров'я всіх учасників освітнього процесу.

**Мета статті** полягає у теоретичному обґрунтуванні важливості формування здоров'язберезувальної компетентності вчителя та учнів, розкритті технологій, використання яких дозволить педагогам цікаво організувати освітньо-виховний процес та формувати здоров'язберезувальну компетентність школярів.

На нашу думку, доречно зазначити, що супутниками сучасного освітньо-виховного процесу часто є такі фактори ризику, які негативно впливають на здоров'я дітей, а саме – стресова педагогічна тактика, невідповідність методик та технологій виховання віковим та функціональним можливостям дітей, нераціональна організація освітньої діяльності, недотримання елементарних фізіологічних та гігієнічних вимог до організації освітнього процесу, недостатній рівень професійної компетентності, особливо молодих педагогів із питань охорони та зміцнення здоров'я учнів, що також призводить до погіршення стану здоров'я дітей. Усе це переконує у необхідності впровадження здоров'язберезувальної діяльності, використання спеціальних методів, форм, заходів збереження та зміцнення здоров'я школярів.

Оскільки формування здорового способу життя школярів багато в чому залежить від особливостей освітньо-виховного процесу, тому завдання школи – навчити свідомо жити. Учителі повинні працювати над тим, щоб виховувати людину, здатну пізнати себе, створити своє особисте життя, зайняти активну життєву позицію, приймати виважені рішення, усвідомлювати свою відповідальність за них.

Як показує життя, здоров'я школярів безпосередньо залежить від специфіки навчання, харчування, рухової активності, правильного режиму активності та відпочинку, особливостей сімейного виховання. Воно також визначається співвідношенням зовнішніх і внутрішніх факторів, з одного боку, і можливостями самого організму протидіяти небажаним впливам, захищатися від них, по можливості підсилюючи вплив позитивних для здоров'я факторів, з другого боку. Ступінь успішності оздоровчої діяльності – усунення шкідливих впливів (коректування навколишнього середовища) та підвищення стійкості до них (тренування, збільшення адаптаційних можливостей організму) – визначає напрям зусиль по збереженню та зміцненню здоров'я [5, с.27].

Вивченням проблеми збереження та зміцнення здоров'я людини як складових ключових компетентностей займалися такі вчені як Д. Воронін, І. Зимня, В. Сергієнко, у своїх працях давали визначення поняття "компетентність здоров'язбереження" [4, с.4].

Аналіз наукових досліджень з питань професійної компетентності вчителів дозволяє відмітити, що структура здоров'язберезувальної компетентності педагогів ґрунтується на єдності свідомості і діяльності, особливостях системи професійної діяльності.

Здоров'язберезувальна компетентність - це готовність самостійно вирішувати завдання, пов'язані з підтримкою, зміцненням та збереженням здоров'я, як свого, так і оточуючих [1, с.22].

Суть поняття "здоров'язбережувальна компетентність" має прояв у проведенні профілактичних заходів, застосуванні здоров'язбережувальних технологій людьми, що знають закономірності процесу здоров'язбереження.

У зв'язку з тим, що здоров'язбережувальна компетентність є інтегральним результатом усього освітнього процесу, вчителі, у межах змісту одного навчального предмету, повинні максимально використовувати всі можливості для комплексної дії на особистість. Особливо це стосується предмету "Основи здоров'я", під час вивчення якого здійснюється розвиток соціального партнерства, соціальної компетентності, формується впевненість у собі, можливість виявити активну громадянську позицію, набути практичного досвіду в життєвих ситуаціях, пізнати себе, свої можливості, змінювати життя та довкілля на краще.

На нашу думку, головне завдання реалізації здоров'язбережувальної компетентності – вплив педагогічними методами на свідомість та поведінку учнів шляхом розвитку життєвих навичок, сприятливих для здоров'я, безпеки та гармонійного розвитку учня.

Сучасний вчитель має розуміти, що всіх наук не вивчиш, а здоров'я учнів – треба зберігати, допомагати стати впевненою та щасливою людиною. Саме з цією метою потрібно організовувати здоров'язбережувальне освітнє середовище на уроках та в позаурочний час, що сприяє створенню позитивної мотивації до здорового способу життя [7, с.66].

Таким чином, здоров'язбережувальна компетентність як ключова формується на міжпредметному рівні за допомогою предметних компетенцій з урахуванням специфіки предметів та пізнавальних можливостей учнів.

Формуючи здоров'язбережувальну компетентність учнів, готуючись до уроків та виховних заходів вчителі повинні дотримуватися таких принципів здоров'язбереження:

- пріоритет турботи про здоров'я вчителя й учня;
- комплексний міжпредметний підхід;
- відповідність змісту і організації навчання віковим особливостям учнів;
- безперервність та наступність;
- успіх породжує успіх;
- активність;
- "не нашкодь";
- відповідальність за своє здоров'я.

Реалізація на уроках даних принципів дає можливість впроваджувати здоров'язбережувальні технології, які є сукупністю сприятливих умов навчання дитини в школі (відсутність стресових ситуацій, адекватність вимог, методик навчання та виховання); оптимальну організацію освітньо-виховного процесу (відповідно до вікових, статевих, індивідуальних особливостей та гігієнічних норм); повноцінний та раціонально організований руховий режим [5, с.27].

Оскільки важливим елементом здоров'язбережувальних освітніх технологій є здоров'язбережувальний урок як форма організації навчання, яка забезпечує дитині та вчителю збереження та підвищення запасу їхніх життєвих сил від початку до кінця уроку, позитивним є використання, по можливості, уроків з елементами тренінгу. Особливостями такого здоров'язбережувального уроку є:

- відповідне розташування дітей у класі – півколом, що дає можливість відчувати себе в колективі та творчому взаємозв'язку, єдність спілкування та діяльності;
- позитивне емоційне налаштування, що дає можливість зняти напругу, яка може з'явитися раніше і виступає організаційним моментом, і настановою на урок чи тему; це може реалізовуватися, наприклад, через привітання в парах, групах, у колі;
- активне міжособистісне спілкування - ситуації привітання та взаємодячності.

Головна вимога до здоров'язбережувального уроку – близько 50% часу уроку діти повинні знаходитися у стані рухової активності (паузи здоров'я, рухові дидактичні ігри та різноманітні активні дії, пересування дітей у просторі класу, фізкультхвилинки). Важливим компонентом здоров'язбережувального уроку є робота з усвідомленням, у наслідок чого учні обмислюють своє життя, свою поведінку, стосунки з людьми, засвоюють позитивні думки про здоров'я. Ця робота з усвідомленням забезпечує формування у дітей механізму гармонізації стосунків із самим собою, з іншими, зі світом природи та світом культури [1, с.24].

Як показала практика, вчителі початкової школи частіше використовують наступні здоров'язбережувальні технології (класифікація С. Постоєнко) [8, с.6]:

Технологія забезпечення безпеки життєдіяльності полягає у формуванні у дітей навичок використання психолого-педагогічних прийомів, методів, підходів для розв'язання завдань збереження і зміцнення здоров'я учнів, отримання необхідної професійної підготовки для роботи в цьому напрямі.

Екологічні здоров'язбережувальні технології полягають у вихованні у школярів любові до природи, потреби піклуватися про неї, залучення їх до дослідницької діяльності у сфері екології, формуванні гармонійних взаємин із природою.

Використання оздоровлювальних вправ на уроках передбачає перерви під час уроків (фізкультхвилинки, руханки, зорова та пальчикова гімнастика), які сприяють поліпшенню функціонування мозку, відновлюють тонус м'язів, що підтримують правильну поставу, знімають напругу з органів зору та слуху, з утомлених від письма пальців.

Для того, щоб виконання фізичних вправ було цікавим для дітей, через кожні 2-3 тижні потрібно змінювати вправи, виконувати їх під музику, з використанням танцювальних рухів.

Працюючи з учнями 1 класу переконалася, що особливо подобаються учням фізкультхвилинки, які супроводжуються віршованими текстами. Щоб у дітей не збивався ритм дихання, а їхні рухи були точними та сильними, під час проведення таких фізкультхвилин необхідно промовляти текст, а діти виконують вправи.

Також до вподоби дітям на уроках і руханки – вправи для зняття м'язового та емоційного напруження. Ось деякі з них.

Руханка «Ураган» - учні сидять за партами. Вчитель каже: «Ураган для дівчаток!». Дівчатка повинні встати із свого місця і пересісти на інше. Кожен раз вчитель міняє команду (хто має червоний колір в одязі, хто любить солодке, хто взутий у кросівки ...).

Руханка "Розплутати змію". Один учень виходить із класу. Інші беруться за руки, утворюючи ланцюжок – змію. Вчитель допомагає заплутати ланцюжок. Той, хто за дверима, повинен розплутати "змію". Можна підказати, що у змії є голова, хвіст [3, с.79].

Комплекс вправ гімнастики для очей проводиться на заняттях, де переважає розумове навантаження. Вправи складені у вигляді ігор та казок з урахуванням віку дітей. Можна використовувати наступні види вправ: швидко покліпати очима (4-5 разів); міцно зажмурити очі, порахувати до 3-х, розплющити очі та подивитися вдалечінь, порахувавши до 5-и; в середньому темпі проробити 3-4 кругові рухи очима праворуч, стільки ж само – ліворуч; витягнути руку вперед, подивитись на вказівний палець витягнутої руки, перевести погляд у далечінь; масаж заплющених повік за допомогою колових рухів пальців; піднімання та опускання очей, рухи вліво-вправо [8, с.7].

Масаж являється засобом терморегуляції, тактильним подразником, а також заспокійливим засобом для зняття втоми. Масаж вушних раковин, який проводять зранку також є хорошим засобом для загартування горла і порожнини рота, оскільки на вушних раковинах знаходяться рефлекторні зони мигдалин і порожнини рота.

Гра як один із шляхів розвитку здоров'язбережувальної компетентності учнів. Можна проводити навчальні ігри як індивідуально так і під час роботи в групах чи під час колективної роботи. Вчитель повинен пам'ятати, що гру не варто нав'язувати, а використати як один із видів робіт на уроці. З цією метою ігри можна проводити для активізації пізнавальної діяльності школярів, закріплення і повторення вивченого матеріалу [1, с.23].

Таким чином, впровадження здоров'язбережувальних технологій потребує від учителя не допускати перевантаження учнів. При цьому необхідно визначати оптимальний обсяг навчальної інформації й способи її надання, враховувати інтелектуальні та фізіологічні особливості учнів, їх індивідуальні мовні особливості, а також намагатися планувати такі види роботи, які сприяють зниженню втоми.

Завдання, які ставлять перед собою учителі у роботі над формуванням в учнів стійкої мотивації до ведення ними здорового способу життя, можуть бути вирішеними тільки за умови комплексного використання педагогами різних методів та форм здоров'язбережувальної діяльності в освітньому процесі. Саме від зусиль та вмінь педагогів-наставників залежить, чи проросте зерно турботи про здоров'я у душі дитини, і як зробити так, щоб цей паросток дав у майбутньому щедрий урожай.

#### Література

1. Власенко Л. Організація здоров'язбережувального навчального процесу на уроках і в позаурочний час у початковій школі // Основи здоров'я. – 2012. – № 4. – С. 21-24.
2. Волкова С.С. Здоровий учитель – здорова школа // Валеологія: 2. сучасний стан, напрямки та перспективи розвитку. Матеріали III міжнародної науково-практичної конференції. – Харків, Вид-во ХНПУ ім. Г.С. Сковороди. – 2007. – Т.1. – С. 40-43.
3. Воронцова Т.В., Пономаренко В.С. Основи здоров'я. 5 клас: Посібник для вчителя. – К.: Алатон, 2005. – 264 с.
4. Зимняя И. Ключевые компетентности – новая парадигма результатов образования / И. Зимняя // Высшее образование сегодня. – 2003. – № 5. – С.3-7.

5. Измалкова О., Колесник К. Формування здоров'язбережувальної поведінки у дитини // Основи здоров'я. – 2012. – № 10. – С. 27-30.

6. Компетентісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи (Бібліотека з освітньої політики) // Н. М. Бібік, Л. С. Ващенко, О. І. Локшина та ін. – К. Видавництво «К. І. С.», 2004. – 112.

7. Пометун О. Компетентісний підхід – найважливіший орієнтир розвитку сучасної освіти / О. Пометун // Рідна школа. – 2005. – № 1. – С. 65-69.

8. Постоєнко С. Упровадження здоров'язбережувальних технологій на уроках // Основи здоров'я. – 2013. – № 7. – С. 5-8.

УДК 305

## АНАЛІЗ ПІДХОДІВ ДО ПОНЯТТЯ «ГЕНДЕРНА КУЛЬТУРА»

**Шумейко І.**, магістрантка 2 року навчання, спеціальності «Початкова освіта», факультету психології та соціальної роботи

Науковий керівник: **Самойленко О.В.**, канд. пед. наук, доцент кафедри педагогіки, початкової освіти та освітнього менеджменту.

**Постановка проблеми.** У сучасних умовах реформування НУШ надзвичайно актуалізується проблема виховання свідомої особистості, яка здатна вибудовувати гармонійні міжособистісні стосунки, зокрема ґендерні. Пошук дієвих механізмів ґендерної соціалізації учнів задекларовані у Законі України «Про забезпечення рівних прав та можливостей жінок і чоловіків» (2005), Декларації тисячоліття ООН (2000), Концепції виховання дітей та молоді у національній системі освіти (1996) тощо. Тому освітній простір, а також початкова школа, де закладаються підвалини стосунків між особами протилежної статі, має врахувати потреби, ціннісні орієнтації сучасної молоді, долати опозиційне сприйняття статей у процесі виховання, створивши атмосферу толерантності, відкритості, діалогу. Результатом цілеспрямованого, систематичного та послідовного процесу ґендерного виховання є сформованість певного рівня ґендерної культури учнів початкової школи.

**Аналіз останніх публікацій з теми дослідження.** Дефініцію «ґендерна культура» досліджують науковці у різних площинах. Так, різні підходи до визначення поняття здійснені в роботах філософів (О. Вороніна, Н. Маслюк), правознавців (Л. Кобелянська, Т. Мельник), соціологів (М. Пірен). Ґендерний аспект проблеми становлення та виховання особистості висвітлено в дослідженнях із ґендерної педагогіки (А. Аніщенко, С. Вихор, О. Вороніна, Т. Дороніна, І. Іванова, Л. Кобелянська, В. Кравець, Г. Лактіонова, О. Луценко, І. Мунтян, С. Олійник, О. Семиколєнова, П. Терзі, О. Цокур, Л. Штильова, Л. Яценко, С. Яшник) та ґендерної психології (Т. Бендас, Т. Говорун, Н. Городнова, Т. Зелінська, Є. Ільїн, О. Камінська, О. Кізь, О. Кікінежді, І. Кльоцина та інші).

Дисертаційні дослідження ґендерної тематики спрямовані на пошук шляхів формування особистості з високим рівнем ґендерної культури. Так, А. Бондарчук дослідила особливості виховання в студентській молоді культури сімейних взаємин [4]; Т. Бутурлим висвітлює проблему формування ґендерної культури старшокласників у процесі вивчення української літератури [5]; А. Абакумова розкрила особливості формування ґендерної культури молодших школярів засобами хореографії [1]; С. Матюшкова обґрунтувала педагогічні умови формування ґендерної культури [9]; П. Терзі схарактеризував процес формування ґендерної культури студентів вищих технічних навчальних закладів тощо [12].

**Виклад матеріалу.** Перед дефінітивним аналізом поняття «ґендерна культура» ми маємо розглянути дотичні також інші поняття – «ґендер» і «культура», серед яких ґендер є ключовим.

У науково-довідкових джерелах уміщено низку дефініцій терміну «ґендер». Так, у Словнику ґендерних термінів він постає як сукупність соціальних і культурних норм, які суспільство змушує виконувати особистість залежно від її біологічної статі [10, с.46].

У найширшому сенсі культура – це те, що створене не природою, а людьми в процесі осягнення та впорядкування. Культура включає мову, звичаї, спосіб життя, норми поведінки, переконання, знання, цінності та символічне сприйняття (відображення) світу в міфах і мистецтві. Культура допомагає надати сенс світу й організувати його елементи.

Вважається класичним визначення, запропоноване в 1871 р. видатним англійським етнографом Е. Тейлором: "Культура – це комплекс, що включає знання, вірування, мистецтво, мораль, закони, звичаї, а також інші способи та навички, засвоєні людиною як членом

суспільства" [8, с. 23]. Крім наведеного класичного трактування поняття «культура», налічується ще близько 500 визначень, а також різні підходи до розкриття його сутності. Відповідно до антропологічного підходу поняття "культура", "культивування" трактується як протилежне до поняття природи, природності. Тому до культури, на думку вчених, відноситься все, що привнесене в природу людиною (А. Дістервег); метою культури є людина (Ф. Шиллер); культура являє собою сукупність особливостей, властивих людині (Е. Тейлор); вона відрізняє людину від тварини (В. Освальд); є універсальним способом людського буття (Т.Ф. Кузнєцова) та ін. [Там само].

З точки зору ціннісного підходу, завдяки культурі створюються істинно людські цінності, головними з яких є добро, краса (М. Реріх); здобутки культури – не в матеріальних досягненнях, а в досягненні індивідуумами ідеалів вдосконалення людини (А. Швейцер); ціннісна природа культури – реалізація ідеально-ціннісних цілей, здійснення ідеалу (Н. Чавчавадзе, Г. Францев).

На основі соціологічного підходу культура визначається як поняття колективне, яке має комунікативну природу (Ю. Лотман), і як сукупність суспільних відносин (Ю. Афанасьєв). Культура об'єднує людей в спільноти й одночасно є багато в чому провідним елементом, що пояснює своєрідність історичних постатей того або іншого суспільства (Е. Дюркгейм, М. Вебер, Т. Парсонс, Р. Мертон, А. Шюц, П. Бурдьє, Е. Гідденс) [Там само, с.24].

З урахуванням особистісно-діяльного підходу, сутність культури виявляється в процесі саморозвитку людини, реалізації її творчого потенціалу (Е. Баллер, Н. Злобін та ін.). Культуру розуміють також як спосіб людської діяльності в процесі освоєння світу (В. Давидович, Ю. Жданов, Е. Маркарян та ін.), включаючи творчу діяльність (Ю. Вишневський, Л. Коган та ін.), як сукупність матеріальних і духовних предметів людської діяльності (Є. Соколов) [Там само, с.24].

Отже, аналіз підходів до визначення поняття «культура» дає підстави дійти висновку: в усіх дефініціях цього феномена простежуються дві змістові доміанти: 1) безпосередня життєва взаємодія людини з дійсністю, яка суспільно й історично детермінована (форми, способи цієї взаємодії у внутрішньому світі людини, її відносинах, переконаннях, звичках і поведінці); 2) узагальнені відображення дійсності у вигляді знань про неї, методи її пізнання, наукові теорії та художні образи.

Термін "гендерна культура" з'явився у науці наприкінці ХХ – початку ХХІ ст. У роботах сучасних зарубіжних та вітчизняних науковців є багато визначень цього поняття, які ґрунтуються на різних підходах. У сучасних, в тому числі вітчизняних, гендерних дослідженнях переважають соціологічний, психологічний та філологічний підхід в вивченні гендерного дискурсу [8, с.24].

Незважаючи на те, що поняття «гендерна культура» увійшло в науковий обіг зовсім недавно, воно вже налічує чимало визначень, в основі яких лежать різні наукові підходи.

З позицій традиційного підходу Л. Семенова гендерну культуру визначає відповідно до біодетерміністських поглядів, де простежуються такі принципи:

- підкреслення відмінностей між особами чоловічої та жіночої статі;
- орієнтація на "особливе призначення" чоловіків та жінок та взаємодоповнення їх соціальних ролей;
- ігнорування дорослими індивідуальних особливостей дитини та обмеження її свободи вибору, які не відповідають її статевій приналежності [6, с. 112].

Т. Бутурлім розуміє "гендерну культуру" як складову загальнолюдської культури, результат ефективного гендерного виховання та самовиховання, що має прояв у свідомій гармонізації фемінних і маскуліних якостей особистості та вмінні конструювати гармонійні взаємини з партнером протилежної статі [5, с. 119].

С. Матюшкова класифікує гендерну культуру: 1) за психологічними проявами – фемінна, маскуліна, андрогенна; 2) за формою прояву – жіноча, чоловіча, безстатєва тощо; 3) за владними відносинами – матріархальна, патріархальна, біархальна (егалітарна, партнерська), що займає особливе місце в контексті сучасних наукових досліджень. У низці дефініцій матріархат визначається як форма суспільного устрою, у якому сімейна та політична влада належить жінкам, тому у системі матріархальних гендерних відносин мати користується найбільшим впливом і найвищим авторитетом [9, с. 26].

А. Швецова розглядає гендерну культуру у вузькому сенсі на рівні соціокультурної компетенції особистості як систему знань, норм і цінностей, які забезпечують ефективну гендерну взаємодію і сприяють розвитку загальної культури особистості. О. Чеснокова тлумачить цей феномен як діяльність з передачі та засвоєння егалітарних цінностей. Ф. Мамедов розуміє гендерну культуру як систему соціальних відносин між чоловіком і жінкою, яка постійно

розвивається, що характеризує їх міжособистісне спілкування, взаємодію в сім'ї і в основних інститутах суспільства. Л. Сажина пов'язує це поняття з системою регулювання відносин між статями, ціннісно-усвідомленою сукупністю правил і норм соціальної взаємодії індивідумів відповідно до статевої приналежності, втілених в принципах і традиціях суспільної життєдіяльності [8, с. 21].

На думку І. Табатадзе, гендерна культура є системою регулювання відносин між статями, ціннісно-усвідомленою сукупністю правил і норм соціальної взаємодії індивідів відповідно до статевої приналежності, втілених в принципах і традиціях суспільної життєдіяльності [Там само, с. 22].

Найбільш оптимальним, на наш погляд, є визначення Н. Андрєєвої: "Гендерна культура – це система діючих в даному суспільстві поглядів, установок, принципів, матриць поведінки і т. д., які формують соціокультурні аспекти статі, – гендерні ролі, гендерні відносини, гендерні стереотипи, сімейно-шлюбні установки і т. д." [2, с. 57].

Ми дотримуємося класифікації, яку запропонувала Г.А. Єльнікова, в якій позначені шість рівнів гендерної культури: глобальний, універсалізаційний, державний, національний, соціально-стратифікаційний і особистісний. Розглянемо досліджуваний феномен з позицій, які відповідають темі нашого дослідження [9, с. 27].

Глобальний рівень гендерної культури характеризує розвиток всього людства, відображає патріархальний світоустрій практично всіх існуючих націй та держав. Слід зазначити, що після розпаду Радянського Союзу всі пострадянські країни зберегли патріархальні державні моделі [Там само].

Універсалізаційний рівень гендерної культури відображає процес зближення країн у різних полях геополітичного і культурного співробітництва. Ухвалення людством західних цінностей - демократії, захисту прав людини, свободи слова - відбувається паралельно з засвоєнням феміністської концепції. На сьогоднішній день держави пострадянського простору переживають експансію західної масової гендерної культури. Цей процес, що супроводжується поширенням стереотипів поведінки західної молоді, можна охарактеризувати як односторонній транснаціональний обмін. Подальша універсалізація загальної культури здатна зробити сильний вплив на гендерну культуру у багатьох країнах [Там само].

Державний рівень гендерної культури співвідноситься з системою гендерного світоустрою окремої країни в конкретний історичний період. Гендерна культура держави визначається через досягнення певного гендерного балансу, в основі якого лежить гендерний контракт, який представляє собою набір прихованих та явних правил управління гендерними відносинами, які формують розподіл праці за статевою ознакою, різну міру відповідальності й обов'язки жінок і чоловіків на трьох рівнях: культурному (норми та цінності суспільства); інституціональному (сім'я, добробут, освіта та зайнятість) і в процесі соціалізації [Там само, с.28].

Національний рівень гендерної культури відображає гендерний дисплей і ролі певного етносу. Гендерні ролі - це реальна поведінка чоловіків і жінок, яку ми спостерігаємо в суспільстві. Термін "гендерний дисплей", введений І. Гофманом, передає різноманіття традиційних уявлень про прояви маскулінного та фемінного в процесі вербальної і невербальної комунікації.

Соціально-стратифікаційний рівень гендерної культури визначає рівень різних верств суспільства. Тут гендерна культура виступає в якості багатосегментного феномена з різновекторними тенденціями. Кожна соціальна верства суспільства, об'єднана спільними професійними, майновим чи іншою соціальною ознакою, керується своїми ціннісними пріоритетами гендерної культури. Динаміка гендерної культури різних верств може бути оцінена за критерієм готовності до сприйняття та розвитку егалітарної гендерної культури [Там само].

Особистісний рівень гендерної культури виступає квінтесенцією всіх названих раніше рівнів гендерної культури і здобутого в процесі соціалізації теоретичного і практичного досвіду індивіда, його ставлення до гендерних стереотипів, які реалізуються в повсякденній практиці спілкування і впливає на формування соціальної реальності. Успіх життєвого і професійного шляху багато у чому визначається рівнем розвитку гендерної культури кожної людини, своєрідність якої обумовлена тим, що в ній тісно переплетені особистісний і соціальний аспекти, вона невіддільна від правових і моральних норм, історичних традицій і культурної спадщини, моральних підвалин різних держав, які багато в чому визначають доступність або недозволені тих чи інших дій по відношенню до людей протилежної статі.

Гендерна культура проектує цінності та установки, закладені в свідомості людей, з духовної сфери на матеріальну. Сформованість гендерної культури визначає готовність людини до активності, максимальної реалізації свого потенціалу, адекватної самооцінки своїх дій, достойного морального вибору в професійній і громадській життєдіяльності [Там само, с.29].



Існують і інші класифікації, які дозволяють в контексті структуралістського підходу виділити гендерну культуру школярів (В. Соза), гендерну культуру студентів (П. Терзі), гендерну культуру громадських організацій (Л. Богуш) і т. д.

Традиційна гендерна культура андроцентрична, тобто відповідно до класифікації Н. Андрєєвої є патріархальною, маскуліною і чоловічою, що, безумовно, не виключає міжкультурних відмінностей, що вивчаються на рівні крос-культурних досліджень.

Висновки. Отже, з урахуванням підходів до розуміння поняття та сутності гендерної культури, досліджуваний феномен ми розуміємо як специфічні культурні характеристики, які ґрунтуються на індивідуальних особливостях поведінки осіб протилежної статі, які спрямовані на прояви соціальної егалітарної поведінки щодо взаємостосунків, які водночас і статичні і динамічні. У результаті аналізу з'ясовано особливості гендерної культури, в якій поєднуються два терміни – "гендер" і "культура", домінуючим серед яких вважаємо гендер. Гендерна культура – це цілісна система, що має певну структуру й відповідні функції; використовується суспільством для збереження й передачі накопиченого гендерного досвіду. Ми вважаємо цей феномен особливим видом культури, який притаманний як суспільству, так і конкретній особистості.

### Література

1. Абакумова А.Г. Особливості формування гендерної культури молодших школярів засобами хореографії. Електронний науково-пізнавальний журнал ВДПУ "Грані пізнання". 2010. № 2 (7). [www.grani.vspu.ru](http://www.grani.vspu.ru) (дата звернення 12.04.2021).
2. Андрєєва Н. І. Формування гендерної культури в сучасному суспільстві: філософсько-культурологічний аналіз: дис. ... д-ра філос. наук. Ростов-на-Дону, 2005. 262 с.
3. Антологія гендерної теорії / під ред. О. Гапової. Мн.: Видавництво Пропілеї, 2000. 384 с.
4. Бондарчук А. Я. Виховання у студентської молоді культури сімейних взаємин: автореф. дис. на здоб. наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.07. К., 2011. 20 с.
5. Бутурлим Т. І. Формування гендерної культури старшокласників у процесі вивчення української літератури. Психолого-педагогічні науки. 2013. № 5. С. 117-122.
6. Гендерна психологія: практикум. 2-е вид./під ред. І.С. Клециної. СПб: Пітер, 2009. 496 с.
7. Гришак С. М. Сутність та особливості гендерної культури як теоретичне підґрунтя її формування у студентської молоді ...<http://nvd.luguniv.edu.ua> > архів > 4.pdf. (дата звернення 12.04.2021).
8. Клименко Н. С. Гендерна інкультурація в сучасному російському суспільстві (на матеріалі чоловічої воєнізованої і жіночої гімназійної освіти): дисс. ... канд. культурології. спец.: 24.00.01. Красноярьск, 2019. 192 с.
9. Матюшкова С. Д. Педагогічні умови формування гендерної культури. Вітебськ : ВДУ імені П.М. Машерова, 2012. 173 с.
10. Словник гендерних термінів / Укладач З. В. Шевченко. Черкаси: видавець Чабаненко Ю., 2016. 336 с.
11. Терзі П. Формування гендерної культури студентів вищих технічних навчальних закладів : дис.... канд. пед. наук. спец. : 13.00.04. Одеса, 2007. 236 с.

УДК УДК 373.3:37

### КАДРОВІ РИЗИКИ ЯК ВАЖЛИВІ СКЛАДОВІ ЕЛЕМЕНТИ ЕФЕКТИВНО ФУНКЦІОНУЮЧОЇ СИСТЕМИ УПРАВЛІННЯ ПЕРСОНАЛОМ ОРГАНІЗАЦІЇ

**Ярмак Т. Л.** - магістрантка 2 року навчання, спеціальності «Менеджмент», факультету психології та соціальної роботи.

Науковий керівник: **Самойленко О.В.**, канд. пед. наук, доцент кафедри педагогіки, початкової освіти та освітнього менеджменту.

**Постановка проблеми.** У рейтингу найбільш істотних та тих, що вимагають уваги ризиків лідируючі позиції нарівні з ціновою конкуренцією і зниженням прибутковості займають ризики кадрового менеджменту, тобто ризики зниження показників прибутковості підприємства за рахунок людського (кадрового) фактора. Саме в даній сфері багато експертів бачать потенціал для зростання компаній [2].

А за результатами дослідження Міжнародної аудиторської компанії КПМГ, ризики персоналу оцінюються фахівцями як найбільш небезпечні ризики для бізнесу. Все вищесказане зумовлює необхідність відповідного управління кадровими ризиками в організаціях для своєчасного, адекватного та гнучкого реагування на потенційні загрози.

У той же час, в практиці функціонування різних організацій не тільки не використовуються методи виявлення кадрових ризиків, але й майже відсутнє розуміння необхідності їх обліку в діяльності організації. У свою чергу, і в науці дана проблема поки не отримала цілісного концептуального осмислення і методичного рішення, що значно гальмує розвиток теорії і практики управління кадровими ризиками [6].

Кадрові ризики - це "ризики, пов'язані з імовірністю реалізації антропогенних загроз, тобто загроз, що походять від людей" [7].

Є й інший підхід щодо визначення кадрового ризику - це небезпека імовірної втрати ресурсів компанії або недоотримання доходів у порівнянні з варіантом, розрахованим на раціональне використання людських ресурсів, в результаті можливих прорахунків і помилок в управлінні людськими ресурсами [8].

Кадровий ризик - ситуація, що відображає небезпеку небажаного розвитку подій, які безпосередньо чи опосередковано зачіпають функціонування і розвиток організації, персоналу, суспільства в цілому і настання яких пов'язане з об'єктивно існуючої невизначеністю, обумовленої рядом причин: неефективністю системи управління персоналом; поведінкою, дією (бездіяльністю) персоналу; зовнішнім середовищем організації [1].

На основі наведеного визначення можна виділити суб'єктивні і об'єктивні кадрові ризики. Об'єктивні кадрові ризики мають місце незалежно від дій і поза волею персоналу організації. У випадку з суб'єктивними кадровими ризиками настання будь-яких несприятливих подій залежить від дій конкретного працівника підприємства.

Кадрові ризики займають важливе місце в системі підприємницьких ризиків, яке обумовлено рядом їх особливостей. По-перше, пряма залежність між рівнем кадрового ризику і нормою прибутку не є очевидною, тобто збільшення рівня кадрового ризику не веде до максимізації функції прибутку підприємства. По-друге, джерелом або об'єктом кадрових ризиків виступає персонал організації або окремих працівників. По-третє, неможливість повного перенесення кадрових ризиків на інших суб'єктів ринку.

Розроблено підхід до класифікації кадрових ризиків, що відображає соціально-економічну сутність кадрових ризиків і дозволяє планувати і організовувати процес управління ними на системній основі [4].

У сучасній теорії і практиці відсутня системність у вирішенні питань класифікації кадрових ризиків. При цьому надійність забезпечення безпеки організації безпосередньо пов'язана з повнотою уявлень про кадрові ризики, що, в свою чергу, вимагає вичерпної, системно представленої класифікації кадрових ризиків.

Класифікація кадрових ризиків, що передбачає їх поділ на групи за певними критеріями, дозволяє оцінити місце кожного ризику в загальній системі та створює потенційні можливості вибору найбільш ефективних відповідних методів і прийомів управління ризиками.

За сферою локалізації: внутрішні та зовнішні ризики.

За джерелом ризиків: ризики персоналом та ризики системи управління персоналом.

За об'єктом ризиків: ризики працівника, ризики організації та ризики держави.

За систематичністю прояву: систематичні та несистематичні ризики.

За видами діяльності організації: ризики виробничої діяльності, ризики в фінансовій діяльності, ризики в комерційній діяльності, ризики в інноваційній діяльності.

За результатами діяльності: чисті ризики та спекулятивні ризики.

За можливими розмірами збитків: локальні, середні, значні та глобальні (стратегічні) ризики.

За ступенем регулярності потенційного прояву: разові (випадкові), регулярні та постійні ризики.

За ступенем чутливості до кадрових ризиків різних груп зацікавлених осіб: допустимі ризики, прийнятні ризики, неприпустимі ризики.

За ступенем правомірності: виправдані та невивиправдані ризики.

За причин виникнення: випадкові (ненавмисні) та невивипадкові (цілеспрямовані) ризики [4].

На виникнення кадрових ризиків впливають деякі фактори та причини.

Так, наприклад, до основних факторів, що впливають на виникнення кадрових ризиків, М.Ю. Хромов відносить: кваліфікаційну асиметрію осіб, які бажають отримати роботу, професійний дисбаланс попиту і пропозиції на ринку праці, розмиті моральні і ціннісні установки окремих працівників, дії з боку кримінальних елементів; низький рівень кваліфікації працівників, - низькі рівень і якість життя людей. Потім він же розділяє на внутрішні і зовнішні чинники, на випадкові і невивипадкові. Таке ж становище спостерігається і в класифікації системи управління персоналом. У такому викладі практичним працівникам організації важко орієнтуватися по управлінню ризиками, оскільки вони носять безадресних і безпричинний характер.

Основними причинами кадрових ризиків виступають:

- кваліфікаційна асиметрія осіб, які бажають отримати роботу;
- професійний дисбаланс попиту і пропозиції на ринку праці;
- розмиті моральні і ціннісні установки окремих працівників;
- дії з боку кримінальних елементів;
- низький рівень кваліфікації працівників;
- низькі рівень і якість життя людей [6].

Аналіз робіт з управління ризиками вітчизняних і зарубіжних авторів дозволяє зробити висновок про те, що до теперішнього часу добре структурована діяльність з управління ризиками, яка включає такі основні напрямки: якісний аналіз ризику, його ідентифікація, кількісна оцінка ризику, вибір методу та інструменту управління ризиком, запобігання та контролювання ризику, фінансування ризику, оцінка результатів [5].

Ризики управління персоналом в організації можуть спостерігатися вже при відборі співробітників організації. Ризик створення негативного іміджу може виникнути вже на етапі пошуку кандидата, наприклад через неправильне утримання, і форми оголошення про вакантну посаду.

Теорія і практика виробили різні методи управління ризиком: уникнення або ухилення від ризиків, дисипація ризику, диверсифікація ризику, страхування ризику, поглинання ризику, трансферт (передача) ризиків іншому господарюючому суб'єкту, лімітування ризику.

Процес управління ризиками включає: планування управління ризиками; діагностика ризиків, оцінка і ранжування ризиків, вибір заходів і аналіз ефективності, моніторинг діяльності на всіх етапах. В процесі управління ризиками слід орієнтуватися на наступні принципи: масштабності, мінімізації (лімітування, хеджування і страхування), адекватності реакції, розумного прийняття ризику [Там само].

**Висновки.** Таким чином, інтеграція ризик-менеджменту в загальний процес управління виражається, зокрема, в тому, що в управління ризиками залучаються практично всі підрозділи компанії: до ідентифікації та аналізу ризиків представники функціональних підрозділів залучаються в якості експертів, вони ж займаються розробкою заходів з управління своїми ризиками і власне управлінням цими ризиками, моніторингом їх рівня, реалізацією заходів щодо запобігання настанню і ліквідації наслідків ризикових подій.

При цьому, за службою ризик-менеджменту залишаються функції координації та контролю, а також консолідація і аналіз інформації про ризикові події та вироблення на основі отриманих даних необхідних коригувальних впливів. Таким чином, необхідно в програмах внутрішньофірмового навчання організації включати розділи аналізу кадрових ризиків і ризиків в управлінні персоналом в системі кадрового менеджменту організації.

### Література

1. Гайфуліна М.М., Сосіна Н.В. Економічні науки. Кадрові ризики. Мінімізація кадрових ризиків //Інтернет – ресурс.
2. Десять головних ризиків для бізнесу. Прогноз Ernst&Young. URL : <http://biz.liga.net/svoybiznes/all/stati/2448372-desyat-glavnykh-riskov-dlya-biznesa.htm>.
3. Мітрофанова А.Є. Класифікація кадрових ризиків в системі управління персоналом організації // Вісник університету (ДУУ). 2013. №7.
4. Мітрофанова А.Є. Розробка методики управління кадровими ризиками в системі управління персоналом організації // інтернет - журнал «Науковедение». 2013 №1.
5. Мітрофанова А. Є. Управление кадровыми рисками в работе с персоналом организации : автореф. дис. ... канд. экон. наук. М., 2013.
6. Копейкин Г. К., Потьомкин В. К. Менеджмент економічної безпеки. СПб. : Терція, 2004. 112 с.
7. Соломанідіна Т. О., Соломанідін В. Г. Кадрова безпека компанії. М. : АльфаПрес, 2011. 688 с.
8. Слобідській А. Л. Ризики в управленні персоналом : навч. посібник / під ред. В. К. Потьомкіна. СПб. : Вид-во СПбГУЭФ, 2011. 155 с.

## ЗМІСТ

### ФІЗИКО-МАТЕМАТИЧНІ НАУКИ, ІНФОРМАТИКА

<b>Візер Д. О.</b> Порівняння сервісів та платформ для дистанційного навчання.....	3
<b>Ганіч Ю. В.</b> 3D моделювання і оптимізація складних процесів і систем.....	6
<b>Горобей О. Я.</b> Використання інтернет-технологій для демонстрації явищ з хвильової оптики в шкільному курсі фізики.....	12
<b>Даніш О. І.</b> Використання STEM-освіти під час навчання фізики в закладах загальної середньої освіти.....	15
<b>Колоша О. В.</b> Зв'язок між успішністю учнів та їх ставленням до математики і природничих предметів (за даними TIMSS-2011).....	18
<b>Ляшенко В. В.</b> Застосування діоксиду цирконію.....	23
<b>Молоденков К. П.</b> СУБД для приймальної комісії.....	27
<b>Москаленко Т. М.</b> Особливості вивчення теплових явищ на першому ступені навчання фізики.....	28
<b>Олексієнко Ю. О.</b> Аспекти запровадження порівняльних досліджень в управлінні освітньою сферою України.....	32
<b>Паста І. В.</b> Інтерактивні технології – необхідна складова сучасної освіти при створенні тестів.....	35
<b>Сидорова М. І.</b> Android-застосунки.....	38

### ІСТОРІЯ, ПРАВО, ПОЛІТОЛОГІЯ

<b>Басараб В. В.</b> Військово-політична діяльність Юрія Немирича.....	42
<b>Денисенко Т. І.</b> Чотири хвили міграції українців до США.....	44
<b>Деркач В. В.</b> Карибська криза: витоки і наслідки.....	47
<b>Динько В. К.</b> Фолклендська війна: незавершений процес деколонізації.....	50
<b>Запорожець О. О.</b> Передумови становлення російсько-японських відносин. Проблеми перших контактів в першій половині XVIII століття.....	53
<b>Зацнов В. О.</b> Особливості козацько-турецьких економічних зв'язків у XV – середині XVII ст.....	55
<b>Капленко Н. В.</b> Повстання іхетуанів.....	58
<b>Капленко Н. В.</b> "Спасибо партии родной, что нету водки в выходной": руйнівний тип конструювання "здорового способу життя" радянських людей (на матеріалах преси м. Ніжина 1964 – сер. 70-х рр.).....	61
<b>Ковальчук З. В.</b> Соціальна активність громадян: умови та форми участі.....	65
<b>Козлов В. П.</b> Неформальні молодіжні об'єднання як чинник демократизації радянського суспільства кінця 80-х – початку 90-х рр. XX ст.....	67
<b>Корнієнко Д. Д.</b> Волонтерська діяльність як форма соціальної активності особи.....	71
<b>Курило Я. Ю.</b> Фінансовий стан у період 1917-1919 рр. та його вплив на добробут населення.....	73
<b>Лемешко Я. С.</b> Господарське становище Чернігівської губернії на початку XIX століття у подорожніх нарисах Івана Долгорукова.....	78
<b>Луценко В. В.</b> Девіантні прояви поведінки робітників і службовців на радянському промисловому виробництві (за матеріалами заводу "Ніжинсільмаш" 1955 – поч. 80-х рр.).....	80
<b>Мельник О. І.</b> Судові реформи гетьмана К. Розумовського.....	85
<b>Момот С. М.</b> Геополітичний аспект палестино-ізраїльського конфлікту.....	87
<b>Москаленко І. О.</b> Специфіка співвідношення понять "цензура" і "захист інформаційного простору" в умовах відсічі збройної агресії.....	90
<b>Ничипоренко Д. О.</b> Дмитро Шкоропад – літописець прилуцького краю.....	93
<b>Пархитько А. С.</b> Козакознавчі студії на сторінках "Українського історичного журналу" у перше десятиліття незалежності держави України.....	96
<b>Петрушенко В. Є.</b> Міжнародно-правовий режим Антарктики.....	102
<b>Подлуцький Д. А.</b> Роль та значення критичного мислення в умовах мультимедійного простору.....	106
<b>Портянко М. Р.</b> Рапальська угода та її роль в еволюції радянсько-німецьких стосунків.....	108
<b>Смілик Я. А.</b> Військовий хірург В. Ф. Войно-Ясенецький та його внесок у організацію та розвиток госпітальної справи.....	110
<b>Сутченко І. І.</b> Мемуарна література в історичній науці на прикладі історії СРСР.....	113
<b>Труш А. Ю.</b> Проблеми імплементації норм міжнародного права у національне право України.....	115

<b>Філоненко Н. В.</b> Основні пріоритети в німецько-російських відносинах в кінці ХХ на початку ХХІ століття.....	118
<b>Чаленко А. В.</b> Жіноча освіта в Ніжинській вищій школі у розвої 20-30-х років ХХ століття.....	121
<b>Чаплай С. О.</b> Архієпископ Амвросій та чума в Російській імперії наприкінці ХVІІІ століття.....	126
<b>Чаплай С. О.</b> Убивство князя Ігоря Ольговича як політико-воєнна дуель Мстиславичів і Ольговичів.....	130
<b>Шеметов О. С.</b> Азійсько-тихоокеанський регіон у зовнішньополітичній доктрині німецької імперії кінця ХІХ – початку ХХ ст.....	136
<b>Шпитяк К. А.</b> СРСР 1980-1990рр: причини і наслідки розпаду.....	138
<b>Шуба В. О.</b> Аболіціонізм як частина філософії Просвітництва.....	142

#### ФІЛОЛОГІЧНІ НАУКИ

<b>Азбукина Е. П.</b> Переводи произведений Александра Блока в украинской неоклассической традиции.....	146
<b>Андрієць Ю. О.</b> Семантико-стилістичне навантаження пейзажів у мовосвіті Олександра Олеся.....	148
<b>Аніщенко О. М.</b> Читацьке і глядацьке сприйняття філософської казки А. де Сент-Екзюпері та мультфільму М. Осборна "Маленький принц".....	151
<b>Кармазін С. С.</b> Модель психологічної поведінки ведучого та екранного співрозмовника (на прикладі авторської програми Д. Гордона.....	154
<b>Литвиненко В. І.</b> Лінгвокультурні коди в назвах кондитерських виробів.....	155
<b>Лук'яненко М. В.</b> Порівняльно-функціональний аналіз семантики кольорів у повістях М. Гоголя "Шинель" та Ч. Дікенса "Різдвяна пісня в прозі".....	158
<b>Могильна Р. Я.</b> Особливості функціонування метонімічних номінацій закладів громадського харчування Чернігівщини.....	161
<b>Покиньборода Я. С.</b> Формування національної самосвідомості старшокласників на уроках української літератури.....	163
<b>Соколова Д. В.</b> Неповні речення в українських народних казках.....	166
<b>Терех О. В.</b> Проблема жінки у сучасному суспільстві на матеріалі роману "Грیشниця".....	170
<b>Харькова І. В.</b> Тема втраченого покоління у романі Е. М. Ремарка "Час жити і час помирати".....	173
<b>Чубенко І. В.</b> Що нового в книжковій промоції? Або про брендинг, книжковий мерч та тренди.....	176
<b>Яковлєва В. В.</b> Реалії сучасного світу в антиутопіях Джорджа Орвела "1984" та Кена Кізі "Над гніздом зозулі".....	178

#### ІНОЗЕМНІ МОВИ

<b>Андрієнко В. Ю.</b> Переклад як процес суспільного обміну інформацією.....	183
<b>Григориченко Д. Д.</b> Концепт "Освіта" як відтворення мовної картини світу носіїв німецької мови.....	184
<b>Дорошенко А. О.</b> Особливості перекладу неологізмів, утворених під час пандемії коронавірусу, у текстах німецькомовної преси.....	186
<b>Линник О. С.</b> Міжмовні омоніми: особливості вживання та перекладу.....	190
<b>Полегенько В. А.</b> Політичний лексикон німецькомовних текстів новин "Deutsche Welle".....	191
<b>Пономаренко В. В.</b> Удосконалення англомовної фонетичної компетентності учнів старших класів загальноосвітньої середньої школи.....	195
<b>Ридзель А. В.</b> Використання онлайн-медіатекстів як засіб формування лексичної компетентності.....	199
<b>Селезень Є. С.</b> Особливості перекладу німецьких прізвищ (на матеріалі роману D. Noll "Die Abenteuer des Werner Holt" та його україномовного перекладу).....	202
<b>Скороход В. О.</b> Місце антропонімів в сучасній німецькій мові.....	205
<b>Сукманюк О. І.</b> Етнокультурні мовні реалії та шляхи їх перекладу на матеріалах міфів та легенд Англії.....	207
<b>Терещенко А. Г.</b> Підходи до перекладу реалій в сучасному перекладознавстві.....	210
<b>Ткаченко Б. М.</b> Діяльнісний підхід один з найефективніших засобів розвитку діалогічного мовлення студентів мовних спеціальностей.....	212
<b>Федорченко О. С.</b> Синтаксичні стилістичні засоби малої прози П. Зюскінда в українському перекладі.....	216

## ПСИХОЛОГІЯ, ПЕДАГОГІКА, СОЦІАЛЬНА РОБОТА

<b>Андрісць Ю. О.</b> Диференціація – умова успішного навчання.....	220
<b>Бабич Ю. І.</b> Позашкільний педагогічний процес як цілісна система виховання особистості молодшого школяра.....	222
<b>Барило В. В.</b> Стигмація чоловіків у професіях, які вважаються традиційно жіночими .....	225
<b>Березка В. Р.</b> Філософські основи педагогічних ідей Г. Сковороди .....	228
<b>Бихно К. В.</b> Освіта в Сполучених Штатах Америки .....	231
<b>Богдан І. С.</b> Сучасна освіта в найрозвиненіших країнах світу. Канада.....	235
<b>Бондаренко І. Р.</b> Сучасна освіта в найрозвиненіших країнах світу: освіта у Великобританії..	237
<b>Ващенко М. В.</b> Педагогіка інтересу Й. Гербарта. Значення для сучасності .....	240
<b>Власенко В. С.</b> Сучасна освіта в Новій Зеландії.....	243
<b>Войтусик П. А.</b> Теоретичні основи дослідження гендерних відмінностей у стресоподоланні працівників освітніх організацій .....	245
<b>Восьмушко Д. Є.</b> "Громадянське виховання" та "трудова школа". Сучасний погляд.....	248
<b>Глузд Н. О.</b> Структура маркетингової компетентності майбутніх менеджерів освіти.....	250
<b>Головка А. С.</b> Принципи національного виховання (за М. Драгомановим).....	254
<b>Гриценко А. С.</b> Самоставлення особистості та інтернет-середовище.....	257
<b>Гришко Я. В., Корзун О. В.</b> Використання мультфільмів у формуванні у старших дошкільників основ здорового способу життя.....	259
<b>Дейнеко М. О.</b> Проблема розвиваючого навчання в педагогіці Й. Г. Песталоцці.....	263
<b>Деркач Ю. О.</b> Значення афінської системи виховання для сьогодення.....	266
<b>Діптан Є. О.</b> Особливості розвитку відповідальності в дошкільному дитинстві .....	268
<b>Дмитрук В. М.</b> Сутність виховного потенціалу позашкільних навчальних закладів.....	271
<b>Докучко А. О.</b> Характеристика понятійного апарату дослідження інтерактивних технологій навчання.....	274
<b>Дяконенко А. І.</b> Ідея громадянського виховання Джона Дьюї. Значення для сучасності.....	277
<b>Забейда Ю. М.</b> Структура управлінської культури менеджера сфери освіти.....	279
<b>Зацнов В. О.</b> Основні дидактичні принципи в педагогічній спадщині Я. А. Коменського .....	284
<b>Землякова А.-М. А.</b> Самоменеджмент як складова професійного саморозвитку майбутнього менеджера в освіті .....	285
<b>Іванко А. О.</b> Особливості інклюзивного навчання в початковій школі .....	288
<b>Іващенко Л. М.</b> Використання дидактичних ігор у практиці початкової школи .....	290
<b>Капленко Н. В.</b> Характеристика прагматичної педагогіки Джона Дьюї.....	293
<b>Капуста Ю. В.</b> Дидактика Я. А. Коменського. Значення для сьогодення .....	296
<b>Кислякова А. О.</b> Підготовка майбутніх учителів початкових класів до застосування технології формування критичного мислення у молодших школярів на уроках української мови .....	298
<b>Клименко Д. С.</b> Сковорода про вчителя і вчительську працю .....	301
<b>Коваленко Н. Д.</b> Виховання родинних цінностей у молодших школярів .....	302
<b>Кононенко В. С.</b> Управління позашкільним освітнім закладом .....	305
<b>Коробка О. Д.</b> Урахування особливостей учнів з особливими освітніми потребами в їх діяльності та розвитку.....	307
<b>Кравченко Л. О.</b> Проблеми сімейного виховання у творах Г. Сковороди.....	310
<b>Кузюра Л. Ю.</b> Ю. Дрогобич – перший вітчизняний автор друкованої книги.....	314
<b>Кутик Д. В.</b> Значення теорії природного виховання Ж.-Ж. Руссо для сьогодення .....	318
<b>Лабута О. Г.</b> Особливості системи виховання за часів Київської Русі .....	322
<b>Литовченко К. І.</b> А. Макаренко про мету виховання та засоби її досягнення. Значення для сучасності.....	325
<b>Літоренко А. О.</b> Організація гурткової роботи у початковій школі.....	327
<b>Лотош Д. Є.</b> Характеристика екологічної культури дошкільників як педагогічної проблеми....	330
<b>Марченко С. О.</b> Сучасна освіта в найрозвиненіших країнах світу. КНР.....	333
<b>Мекшун К. В.</b> Зміст освіти та виховання в перших школах Стародавнього Риму .....	335
<b>Мельник М. В.</b> Характерні особливості педагогіки єзуїтів .....	338
<b>Минка А. М.</b> Дидактичні принципи педагогічної теорії Я. А. Коменського .....	339
<b>Мовтян А. Ю.</b> Система принципів трудового виховання В. Сухомлинського. Значення для сучасності.....	342
<b>Мозоль К. Ю.</b> Теорія розвиваючого навчання в педагогічній спадщині Й. Г. Песталоцці.....	345
<b>Муліка М. С.</b> Шкільне і сімейне виховання за часів Київської Русі .....	347
<b>Ніжинець С. С.</b> Структура управлінської компетентності керівника закладу освіти.....	349
<b>Новобранченко А. В.</b> Виховання особистості в державі "Київська Русь" .....	352

<b>Олійник Г. Д.</b> Я. А. Коменський про вчителя і вимоги до його професійної діяльності.....	353
<b>Охріменко В. А.</b> Організація шкільного навчання в педагогічній спадщині Л. Українки .....	356
<b>Петренко О. А.</b> Педагогічна система єзуїтів .....	358
<b>Пилипенко Д. В.</b> Дослідження рівня використання медіації у роботі з підлітками .....	360
<b>Пінчук А. В.</b> Соціальне виховання як соціально педагогічна категорія .....	365
<b>Попок Ю. М.</b> Психологічні особливості конфліктних ситуацій у молодому подружжі .....	368
<b>Похила Л. І.</b> Структура готовності керівників закладів дошкільної освіти до маркетингової діяльності.....	371
<b>Рудницька В. Г.</b> Особливості лицарського виховання в епоху Середньовіччя .....	374
<b>Савченко С. І.</b> Особливості педагогічної теорії Дж. Дьюї та її значення для сучасності.....	376
<b>Самусь А. А.</b> Навчальна література Київської Русі.....	380
<b>Синенко Ю. І.</b> Роль релігії у формуванні педагогічних традицій Стародавнього Сходу.....	383
<b>Сімович Ж. О.</b> Ідея шкіл для народу Лесі Українки.....	385
<b>Терещенко А. А.</b> Вплив особистості вчителя на дитину в педагогічній системі К. Д. Ушинського.....	388
<b>Терещенко К. А.</b> А. Макаренко про формування дисципліни у вихованні дітей. Значення для сучасності.....	391
<b>Усенко Я. С.</b> Образотворча діяльність як чинник розвитку креативності дитини старшого дошкільного віку .....	394
<b>Хиль Я. О.</b> Принципи трудового виховання в педагогічній спадщині В. О. Сухомлинського. Значення для сучасності.....	397
<b>Цирин Л. О.</b> Класно-урочна система в педагогічній теорії Я. А. Коменського.....	399
<b>Шарило Є. П.</b> Актуальність ідей представниці реформаторської педагогіки М. Монтессорі для сьогодення .....	401
<b>Шашенок Ю. А.</b> Професійна мобільність як фактор успішності управлінської діяльності сучасного менеджера .....	402
<b>Шинкаренко І. В.</b> Психологічне здоров'я особистості.....	405
<b>Шишканова А. О.</b> Арт-терапевтичні прийоми творчого самовираження людей похилого віку .....	409
<b>Шпеко Т. В.</b> Педагогічні аспекти формування соціально-педагогічної взаємодії в умовах інклюзивного навчання.....	413
<b>Шульга Я. М.</b> Розвиток обдарованості дитини в умовах закладу позашкільної освіти.....	415
<b>Шурдука К. О.</b> Комунікативна культура як необхідна складова професійної діяльності менеджера.....	418
<b>Дворська А. В.</b> Теоретичні основи формування ключових компетентностей майбутніх менеджерів у процесі професійної підготовки .....	420
<b>Кутик Д.</b> Значення теорії "природного" виховання Ж.-Ж. Руссо для сьогодення.....	422
<b>Тарасенко К. О.</b> Формування здоров'язбережувальних компетентностей учнів початкової школі під час навчання .....	425
<b>Шумейко І.</b> Аналіз підходів до поняття "гендерна культура" .....	429